

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

*Матеріали Всеукраїнської
науково-практичної конференції
з міжнародною участю,
20-21 травня 2011 р., м. Житомир*



**Житомир, 2011
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка**

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ШООД
ВІДДІЛ АНДРАГОГІКИ ШООД
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І.ФРАНКА
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ І ПЕДАГОГІКИ ФАКУЛЬТЕТУ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ТА ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ
МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ
"ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ"
МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ
"ГРОМАДЯНСЬКИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА"
ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ
ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПРИ ШООД НАПН УКРАЇНИ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції
з міжнародною участю, 20-21 травня 2011 р., м. Житомир*

Житомир, 2011
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", 20-21 травня 2011 р., м. Житомир. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 236 с.

У збірнику вміщені матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", яка відбулася 20-21 травня 2011 у м. Житомирі.

У статтях збірника висвітлено науковий і практичний досвід педагогів, науковців. Представлено матеріали за напрямками: теоретико-методологічні проблеми реалізації педагогічної дії в умовах модернізації сучасної освіти; інновації у підготовці майбутніх учителів до педагогічної дії; психолого-педагогічне проектування освітнього простору в умовах педагогічної дії та її психологічні особливості; управління освітою та громадянський розвиток особистості професіонала у контексті педагогічної дії; концептуально-методологічні та методичні засади освіти дорослих. Доповіді подаються за оригіналом рукописів.

Для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, методистів, педагогів, науковців, всіх, хто цікавиться проблемами педагогіки.

Відповідальний за випуск: О.В. Вознюк (alexvoz@ukr.net)

Підписано до друку 11.05.11. Формат 60x90/4. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 30.1. Обл. вид. арк. 33.0. Наклад 300. Зам. 104.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

© ЖДУ ім. І.Франка, 2011

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	6
<i>Зязюн І. А.</i> Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії.....	6
<i>Дубасенюк О.А.</i> Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії	13
<i>Солдатенко М.М.</i> Самоосвіта і саморозвиток як чинники професійної майстерності	18
<i>Пріма Р.М.</i> Формування професійної мобільності майбутнього вчителя у вимірі педагогічної дії: методологічні підходи.....	21
<i>Чернілевський Д.В., Сіранчук Н.З.</i> Вища освіта в Україні і Болонський процес: необхідність і проблеми на шляху входження в європейський освітній простір...	26
<i>Якса Н.В.</i> Толерантна міжкультурна взаємодія учасників педагогічного процесу.....	31
<i>Шоробура І.М., Григор'єва А.А.</i> Удосконалення педагогічної майстерності вчителя в умовах інформаційного розвитку суспільства.....	34
<i>Корінна Л.В.</i> Неперервний саморозвиток педагогічної майстерності вчителя	37
<i>Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.</i> Актуалізаційна педагогіка та її освітні проєкції	44
<i>Пальчевський С. С.</i> Акмеологічні засади діагностичної діяльності педагога ...	57
<i>Копетчук В. А.</i> Інтеграція біологічних знань у вищій медичній школі	60
<i>Вітвицька С. С.</i> Наукові підходи до педагогічної підготовки магістрів	63
РОЗДІЛ ІІ. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	69
<i>Іванова Т. В.</i> Культура спілкування як професійна якість особистості викладача непедагогічного профілю.....	69
<i>Семенов О.М.</i> Університетська лекція у вимірах педагогічної дії.....	74
<i>Білявська Л.П.</i> Використання новітніх інформаційних технологій на заняттях музичного виховання з методикою навчання в педагогічному коледжі.....	79
<i>Цибульська Л.І.</i> Психолого-педагогічні умови організації навчального діалогу у ВНЗ	82
<i>Зембицька М. В.</i> Генезис поняття «наставництво» і його розвиток у педагогічній освіті США наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.....	85
<i>Гончарук О.</i> Аспекти формування професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з батьками молодших школярів.....	88
<i>Фруктова Я.С.</i> Впровадження інформаційних технологій у процес підготовки педагогічних кадрів	91
<i>Захарчук Н.В.</i> Категорія культури та її роль у процесі підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації.....	96

<i>Гончарук Т.В.</i> Реалізація творчого потенціалу вчителя в процесі використання технології інтерактивної дошки в практичній діяльності.....	100
<i>Шролик Г. П.</i> Застосування засобів інноваційного та контекстного навчання у підготовці майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.....	103
<i>Мирна І.О.</i> Діагностика соціальної компетентності класних керівників.....	106
<i>Наумчук Т.В.</i> Сутність та структура інноваційної діяльності педагога дошкільного навчального закладу	110
<i>Калінська А.В.</i> Готовність старшокласників до професійного самовизначення в економічній сфері (педагогічна взаємодія учителя і учнів).....	114
<i>Деркач О. І.</i> Взаємодія вчителя та дітей у формуванні природоохоронного досвіду засобами проблемного навчання.....	117
<i>Несвірська Т. В.</i> Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови: здобутки та перспективи	120
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ.....	123
<i>Антонова О.Є.</i> Проектування освітнього середовища ВНЗ як чиннику розвитку обдарованості студентів	123
<i>Обозний В. В.</i> Інновації у туристсько-краєзнавчій підготовці майбутніх учителів.....	127
<i>Литньов В.Є.</i> Організація педагогічної дії у міжнародних та всеукраїнських дитячих оздоровчих центрах	130
<i>Коновальчук І.І.</i> Інноваційна компетентність педагога	133
<i>Запорожцева Ю.С.</i> Педагогічне проектування на заняттях з іноземної мови як засіб ефективності навчального процесу в післядипломній освіті	137
<i>Лісниченко А.П.</i> Шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності.....	140
<i>Вознюк О.В.</i> Психологічні чинники ефективної педагогічної дії: спроба системного аналізу.....	144
<i>Глубока І. О.</i> Психолого-педагогічні умови розвитку асертивної поведінки в учнівської робітничої молоді.....	153
<i>Палій А.А.</i> Когнітивно-стильові аспекти педагогічних дій учителя	157
<i>Васильєва Р.Ю.</i> Використання методу проектів при підготовці майбутніх учителів до педагогічної дії.....	161
<i>Мірошниченко О. А., Бень Н.В.</i> Соціалізаційна модель професійно значущих якостей майбутнього вчителя.....	165
<i>Костюшко Ю.О.</i> Педагогічна дія у площині психічних станів.....	169
<i>Коваленко В. О.</i> Позааудиторна навчально-виховна робота з обдарованою молоддю в інституті медсестринства	172

<i>Карлінська Я. В.</i> Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності.....	175
<i>Свиридюк О. В., Свиридюк В. В.</i> Комп'ютерні програми навчання англійської мови у позааудиторній роботі зі студентами.....	179
РОЗДІЛ IV. УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ТА ГРОМАДЯНСЬКИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	183
<i>Пастовенський О. В.</i> Діапазони впливу громадських чинників на моделі управління загальною середньою освітою	183
<i>Сахневич І.Д.</i> Педагогічні умови формування громадянського самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності.....	186
<i>Липовецька О. Г.</i> Інноваційні аспекти громадянської освіти Житомирщини ..	192
<i>Гончарук В.В.</i> Розвиток управління освіти на регіональному рівні – шлях до її модернізації	196
<i>Калінчук Ф.М.</i> Особливості формування тверезого способу життя у студентської молоді	199
<i>Григор'єва І. Г.</i> Організаторські уміння як чинник професійного становлення майбутніх учителів	203
<i>Власюк Ж.І.</i> Психолого-педагогічні умови формування почуття справедливості молодших школярів у позаурочній діяльності.....	205
РОЗДІЛ V. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ	209
<i>Лук'янова Л. Б.</i> Проблеми розвитку освіти дорослих в Україні в умовах соціальних змін.....	209
<i>Шанскова Т.І.</i> Педагогічна майстерність андрагога у процесі підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти	213
<i>Жижко О. А.</i> До питання розвитку освіти дорослих як сучасної наукової проблеми	216
<i>Поплавська С.Д.</i> Готовність медпрацівників до комунікативної взаємодії: шляхи творчого розвитку	219
<i>Орлова О. А.</i> Андрагогічні засади оновлення підготовки вчителів у системі післядипломної освіти	223
<i>Дем'янчук О.О.</i> Особливості професійного становлення педагога	226
<i>Шарлович З.П.</i> Науковий підхід до аналізу процесу підготовки сімейних медсестер в системі фахової та неперервної медичної освіти.....	230

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.2 (09)

І. А. ЗЯЗЮН,
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ – ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Особистісно-розвиваючі педагогічні технології можуть ефективно використовуватись за умови, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками на самого себе. Адже створення особистісно-розвиваючої ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя й учня. Своім „само включенням” у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня. Безсумнівно, система професійних компетентностей учителя в своїй сфері має вирішальне значення для досягнення успіху у відповідальній, соціально значущій справі – справі учіння і виховання, бо чим більше він володіє закономірностями протікання педагогічного процесу, тим більше технологічний. Іншими словами, педагог знає про те, як зробити, щоб сталося досконало, якщо оцінювати за грецькою етимологією поняття „технологія” (техно – уміння, мистецтво, артистизм, майстерність; логія – слово, вчення).

У цьому розумінні питання про педагогічні технології тісно пов'язані з поняттям педагогічної майстерності, бо дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення [5, с. 7-9]. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливорює передачу майстерності іншим. Тому у справжнього майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники.

Уявлення про ідеального вчителя характеризується чималою кількістю якісних показників. Головніші з них:

- "вченість", зазвичай – вітчизняна, за національністю її носія;
- доступність методів педагога для учнів, тобто "методичність" знань як здібність ці знання ефективно викладати;
- розуміння природи дитини, бачення в ній задатків майбутніх здібностей як придатність для певного виду майбутньої діяльності;
- моральність педагога як зразок поведінки для вихованців, хоч в цілому роль, що відводилася йому, була незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи;
- естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукую кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної дії.

У другій половині XIX ст. в Україні створювалася система професійної педагогічної освіти (Київський і Харківський педагогічні інститути, педагогічні підрозділи Ніжинського ліцею князя Безбородько, зокрема Історико-філологічний інститут, Учительські курси Фребеля в Києві тощо). Відбувалося це паралельно й водночас із створенням педагогічної семінарії при МГУ, педагогічної семінарії при Головному Петербургському народному училищі, Головного Педагогічного інституту в Петер-

бурзі і т.п. У підготовці вчителя у цей час переважала практика, що свідомо підносилося над теорією. Громадськість плекала ідеал „істинного сина Батьківщини”, тому педагог-майстер повинен був володіти розвиненими вміннями збуджувати в учнів інтерес до учіння, до вивчення наук; виховуюче учіння Гербарта набувало розвою і розвитку – „формуєш розум – збагачуєш серце”.

Отже, аналіз розвитку уявлень про педагога-автора свідчить про те, що особистісне усвідомлення себе майстром, значущості своєї справи, визнання колегами і суспільством – все це складові, що дозволяли говорити про спроможності педагога як майстра. Нині є немало досліджень, присвячених авторській позиції вчителя (В.П.Андрушенко, Є.В.Бондаревська, С.У.Гончаренко, В.І.Загвязинський, І.А.Колесников, А.І.Кузьмінський, Н.Г.Ничкало і ін.), в яких обґрунтовано створення цілісної системи педагогічної діяльності вчителя як вищого рівня його професійної майстерності. Автори вважають, що поняття „система” є загальнометодологічною категорією і розуміють під нею складене із частин ціле, сукупність елементів, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємодії один з одним і утворюють єдність. Причому, властивості системи не зводяться ними до суми властивостей і якості елементів, що входять до її складу.

У системі розрізняються два рівні процесів – функціонування і розвитку, які досліджуються у наступних аспектах [9, с. 28]:

- предметному буттю, статичі, пов'язаних із відторгненням від динаміки реального існування системи з метою в'яснення того, із яких елементів вона складається і як ці елементи співвідносяться між собою;

- динаміці її дійсного існування, в якій можна виокремити фази існування і розвитку – виникнення, становлення, еволюціонування, розрухи;

- історичному аспекті.

Вчені звертають увагу на принципи „невизначеності”, характерні для особистісно-центрованих педагогічних систем, тобто для тих, де особистість є центром, компонентом системи, що організують її функціонування й розвиток. Серед них визначаються принципи:

- невизначеності моменту зародження системи і неможливості однозначного визначення її початкових параметрів;

- незавершеності розвитку педагогічної системи;

- неоднозначного визначення окремих підсистемних елементів і їх зовнішніх зв'язків;

- неможливості визначення окремих результатів функціонування системи у початкових її станах.

Усі ці принципи є основою для віднесення їх до авторської педагогічної системи, бо саме в ній найповніше виявляються особистісне начало вчителя: „ця система існує відносно незалежно від інших систем і має в собі самій джерело свого руху” [3, с. 80].

Послуговуючись наведеними методологічними основами, звернемося до розгляду безпосередньо авторської педагогічної системи з позицій особистісного підходу. Перші такі дослідження були започатковані педагогами-новаторами Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталовим, О.А.Захаренком, С.Н.Лисенковою, М.П.Щетініним. Аналіз літератури дозволив виокремити наступні аспекти діяльності педагогів-новаторів:

- цільової орієнтації на цілісну особистість дитини як самоцінність;

- змістовий – авторизовані варіанти навчальних курсів, орієнтовані на особливості учнів і їхні власні особистісні переваги;

- процесуальний – погодженість методики і змісту, адекватні особистісному розумінню і стилю;

- професійно-особистісний – актуалізація таких умінь і особистісних якостей, які характеризують унікальність і неповторність учителя, його режисерську і акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.

Учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість учнів. В умовах особистісної орієнтації освіти сама педагогічна дія має авторську природу, бо педагогічна технологія не може штучно привноситися ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя. Крім того особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, включаючи в себе особистісний досвід самого вчителя, в іншій формі, як авторській, існувати не може. Набування особистісного досвіду, тобто досвіду рефлексії, вибору життєвих цінностей, прийняття відповідальних і нестандартних рішень можливе лише в ситуації, яка затребує вияви особистісної позиції учителя і

учня. Створення такої ситуації – також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя, доміантної сили освіти, яка "за допомогою своїх засобів розвиває інтелект (також обов'язково – афект і волю – І.З) і підвищує рівень компетентності людини в будь-якій галузі діяльності" [2, с. 387].

Прикладом особистісно орієнтованої авторської системи може слугувати досвід світлої пам'яті О.А.Захаренка із Сахнівської школи на Черкащині, що вражав своєю спрямованістю на народну педагогіку, на підтримку сім'ї і сімейних традицій, на розвиток національної свідомості і патріотизму учнів, на найновітніші освітні технології розвитку особистості, активної і творчої, громадянина і господаря землі.

Згідно з виокремленими компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи, у досвіді О.А.Захаренка ми знаходимо і індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, і технологію, адаптовану до його індивідуальності, і специфічний комунікативний простір як стильову характеристику професійного спілкування і поведінки. Ці концептуальні ідеї складають фундаментальні основи особистісно орієнтованих авторських педагогічних систем.

У такий спосіб, згідно з визначеними компонентами особистісно орієнтованої авторської педагогічної системи О.А.Захаренка, ми знаходимо індивідуальну сукупність особистісних і професійних якостей, а також технології, які дозволяють реалізувати особистісний підхід у педагогічній практиці.

Мої неодноразові зустрічі з Олександром Антоновичем на нарадах і семінарах у Москві й Києві, у Сахнівці й Полтавському педагогічному інституті, на зборах Академії педагогічних наук України, де він завжди блискуче виступав, переконували мене у його всебічності підходів до освітньої системи України. Особливо цікавими були його роздуми про вчителя, його таланти, його соціальний статус, про ранню професійну орієнтацію учнів на педагогічну професію. Він залюбки рецензував наукові і методичні розробки першої на теренах СРСР кафедри педагогічної майстерності в Полтавському педагогічному інституті ім. В.Г.Короленка, очолюваної видатною, на мої переконання, особистістю – Н.М.Тарасевич. У Сахнівці, в його директорському кабінеті, ми розмірковували над концептуальними основами педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя. Завжди він підкреслював, що від учителя, і лише від нього, залежать абсолютно всі досягнення в освітній системі, а отже у благополуччі держави і її народу.

Розробка концептуальних основ педагогічної діагностики професійного становлення випускників Полтавського педагогічного інституту здійснювалася викладачами кафедр педагогічної майстерності, педагогіки і психології. Обґрунтовувався компетентісний підхід в побудові вищої педагогічної освіти. Його основи відображають:

- розуміння сутності понять „професійна компетентність” і „професійне становлення” сучасної професійної педагогічної діяльності;
- логіку становлення професійної компетентності в процесі професійної педагогічної освіти;
- описування основних змін в досягненні студентів в процесі професійного становлення.

Сутнісні характеристики професійної компетентності дозволяють розробити систему діагностики професійного становлення студентів, максимально орієнтовану на вияв узагальнених професійних умінь і самооцінки себе, цілеспрямовану до різноманітних освітніх потреб студентів. Важливо підкреслити, що вища багаторівнева педагогічна освіта має об'єктивні передумови для упровадження такої системи діагностики, передусім за рахунок вибудови кожним студентом внутрішньо професійної освітньої програми індивідуальних освітніх маршрутів, що дозволяють здійснювати ціннісно-цільове самовизначення.

Професійне становлення майбутнього вчителя є процесом, взаємопов'язаним з етапами опанування освітньої програми, і визначає логіку вивчення навчальних дисциплін: кожному етапу процесу (орієнтаційний, теоретико-методологічний і діяльнісний) відповідають певні цільові орієнтації. При цьому цикл загальних професійних дисциплін представлений предметами і курсами, що виконують відповідно орієнтаційну, теоретико-методологічну (пізнавальну) і діяльнісну функції.

У задачах вивчення конкретної дисципліни фіксуються ті знання, уміння, цінності педагогічної діяльності, які необхідні студенту для вирішення конкретної професійної задачі. Результатом такого учіння стає „готовність випускника до самостійного, відповідального, творчого і продуктивного вирішення виробничих задач” [6, с. 43].

Реалізація логіки опанування навчальних дисциплін, в свою чергу, вимагає розробки діагностичного інструментарію, який будується на продуктивній взаємодії викладачів і студентів і спрямований на виявлення професійних досягнень і утруднень наслідків у професійному становленні. Таким чином, крім природного включення у навчальну діяльність, необхідна участь майбутніх вчителів і в діагностичному процесі, в процесі само оцінювання, відстеження свого просування етапами професійної освітньої програми. При цьому студент не лише опановує і удосконалює діагностичні уміння в

процесі проживання досвіду діагностики, але й аналізує свою діяльність, рефлексує нагромаджений професійний досвід.

Сукупність принципів відбору змісту педагогічної освіти, у контексті якого реалізується зміст підготовки майбутнього вчителя, включає в себе: гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності; діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує студентів на співставлення різних точок зору, позицій, концепцій; гуманітаризацію, що визначає тенденцію інтеграції знань "як перетину процесів пізнання і усвідомлення істини" [8, с. 468] у сфері людинознавства; фундаменталізацію, що визначає концентрацію навчального матеріалу і створюваного досвіду, уособленого в педагогічних категоріях; додатковість, що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання. Ці принципи відбору змісту підготовки визначають і систему діагностики професійного становлення майбутнього вчителя.

Які ж сутнісні характеристики поняття „педагогічна діагностика досягнень студентів”? Передусім, слід виходити з того, що педагогічна діагностика („здатність розпізнавати”) – це процес постановки „діагнозу”, тобто встановлення рівня, етапу розвитку суб’єкта діагностики. Суть діагностики полягає у відстеженні якісних змін, що відбуваються в суб’єкті діагностики, де важливу роль відіграє аналіз основних знань, набутих умінь, сприйнятих цінностей. Чітко сформовані освітні цілі, визначені в термінах бажаного освітнього результату, змін в особистісному розвитку, задають напрямки для діагностування, відстеження змін і досягнень у професійному становленні студентів.

Разом з тим важливо підкреслити, що сукупність діагностичних методик, що забезпечують вивчення процесу нагромадження майбутнім учителем досвіду вирішення професійних задач, не відміняє і не заміняє традиційні форми і методи оцінювання. Воно сприяє продуктивній організації багатофункціонального атестаційного процесу, адекватного сучасним задачам модернізації освіти. В ході атестації варто оцінювати не лише опанування суб’єктами учіння знань, умінь і навичок, що відбивають вузько предметну підготовку спеціаліста, а готовність вирішувати різні види професійних задач. Цей підхід доцільно використовувати при оновленні змісту, форм і системи оцінювання всіх видів атестації – поточної, проміжної, підсумкової. Варто також вводити різні форми обліку особистісних досягнень учнів („Портфоліо”, „Скриню реалій”, „Карту досягнень” і т.п.). В рамках такого підходу рекомендується використовувати атестацію рівнів, тобто атестацію опанування навчальної дисципліни (поточна і підсумкова); атестація після закінчення вивчення блоку загально професійних дисциплін.

Усвідомлення результатів діагностики і осмислення досвіду дозволяють визначити умови стимулювання суб’єктної активності студентів. Ця ідея знаходить своє підтвердження у підході, що базується на таких правилах: відношення до суб’єкта учіння як до суб’єкта вільного вибору і діяльності; надання суб’єкту можливості усвідомленого особистісного вибору цілей і засобів їх досягнення; надання педагогічної допомоги суб’єкту в ситуаціях утруднень в осмисленні особистісної системи цінностей і прийняття рішень.

Смисл педагогічної допомоги студентів полягає у підтримці педагогом вузу унікально-неповторної, індивідуально-одиночної якості; у наданні педагогічної допомоги майбутньому вчителю у присвоєнні смислу, цінностей майбутньої професійної діяльності в процесі нагромадження професійного досвіду; у визначенні утруднень в професійному становленні.

За даними зарубіжних педагогів У.Уйтхеда, Д.Шена будь-яка діяльність є ціннісно-орієнтованою, ціннісно-обґрунтованою. Послугуючись цим Д.Шен стверджує, що особистість, на основі ціннісного вибору в процесі нагромадження життєвого досвіду конструює особистісну концепцію „теорію – в дії”, яка виявляється в діяльності. Він виокремлює „рефлексію – в дії” і „рефлексію – поза дією”:

- рефлексія – в дії – це процес рефлексії, створюваної конструктивної схеми вирішення задач, контролювання дії вирішення задачі; функцією „рефлексії – в дії” є формулювання суб’єктної позиції;
- рефлексія – після дії (безпосереднє визначення рефлексивної практики) – дослідження конструктивної схеми вирішення задачі удосконалення дії, одержання рішення. Особлива функція цього виду рефлексії – підтримка у становленні і розвитку досвіду, тобто підтримка і допомога у переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Отже, професійне становлення майбутнього вчителя можна уявити як цілісне нагромадження досвіду професійної діяльності в процесі вирішення пріоритетних діяльнісно-практичних задач, виокремлених згідно зі специфікою етапів опанування професійної освітньої програми, серед яких „задачі на цілепокладання”, „задачі на організацію знань”, „задачі на проектування”.

Розгляд професійного становлення у ціннісно-смысловому полі майбутнього вчителя дозволяє зробити наступні висновки:

1. З позиції змісту майбутньої діяльності, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії) – це нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач, що визначаються специфікою етапу освітньої програми (задач цілепокладання на основі діагностики, організації знання, проектування).

2. Присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії і удосконалення на їх основі особистості майбутнього вчителя є результатом рефлексії нагромадженого професійного досвіду вирішення задач.

3. Суб'єктна позиція майбутнього вчителя характеризує ціннісне відношення до майбутньої професійної діяльності, виявляється в умінні майбутнього вчителя концептуалізувати діяльність на основі рефлексивного осмислення нагромадженого професійного досвіду („теорія – в дії”).

4. „Рефлексія – в дії” є засобом усвідомлення власних ціннісних орієнтацій в процесі вирішення професійних задач.

5. „Рефлексія – після дії” виконує функцію педагогічної допомоги і супроводу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності.

Реалізація педагогічної діагностики професійного становлення майбутнього вчителя може здійснюватися завдяки технології гуманітарної взаємодії, яка націлена на нагромадження ціннісно-смысового досвіду вирішення задач при вивченні загально-професійних дисциплін і є компонентом сумісної діяльності викладача і студента на основі діалогової взаємодії як взаємовпливу.

Розробка сукупності діагностичних методик пов'язана з вирішенням задач:

1. Чітке визначення предмету діагностики: які аспекти професійного становлення підлягають діагностиці?

2. Розробка інструментарію діагностичного дослідження.

При реалізації цих методик, базованих на використанні прийомів „Рефлексія – в дії” і „Рефлексія – після дії” варто адаптувати конструктивну схему вирішення рефлексивної задачі Д.Колба (1984), характеристиками якої є циклічність, коли рефлексія і діяльність формують постійний циклічний процес – спіральний і збагачуваний; цілісність, коли учіння на досвіді і учіння опанування знань нерозривні.

Так, нагромадження і систематизація проміжних результатів професійного становлення майбутнього вчителя на кожному етапі професійної освітньої програми (орієнтаційний, теоретико-методологічний, діяльнісний) можуть забезпечуватися оформленням студентом „Портфоліо” і „Процесфоліо”. Структура „Портфоліо” є послідовною сукупністю результатів діагностичних методик, що дозволяють виявляти досягнення майбутніх учителів, а „Процесфоліо” – утруднення в мотиваційному, пізнавальному і діяльнісному компонентах ціннісно-смысового досвіду вирішення професійних задач.

У такий спосіб, педагогічна діагностика професійного становлення майбутнього вчителя є сукупністю діагностичних задач, органічно включених в освітній процес із врахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, етапів опанування освітньої програми, курсів педагогічних дисциплін; розглядає педагогічну діагностику як компонент сумісної діяльності викладача і студента. Крім того, діагностична методика дозволяє надавати майбутньому вчителю педагогічну допомогу в переживанні проблемного і негативного досвіду професійної діяльності; педагогічна діагностика є засобом супроводу процесу професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє коректувати освітній процес згідно з потребами і можливостями студента. У свою чергу, використання провідних діагностичних методик дозволяє оцінити внесок кожного педагогічного курсу в процес професійної підготовки студентів.

Модернізація української освіти, зокрема важливішого питання в цій модернізації – підготовки вчителя мають зводитися до основного питання освіти (зовсім не дотично до основного питання філософії у радянський період) про розвиток системою освіти (через вчителя обов'язково) ціннісної свідомості учнів. Це зумовлює необхідність створення умов в освітній практиці для присвоєння особистістю універсальних гуманістичних цінностей – основи її духовності, що базуються на "чотирьох силах розуму, пов'язаних із чеснотами душі. 1) Розуміння – чистота душі. 2) Здогадливість – мудрість. 3) Розуміння – справедливість. 4) Швидкість – мужність" [7, с. 210].

Даний процес передбачає, що кожен об'єкт пізнання (йдеється передусім про суб'єкт учіння) повинен поставати перед дослідником у єдності гносеологічної і аксиологічної ситуацій. Пізнавальна діяльність учнів повинна включати в себе як когнітивний, так і ціннісний аспекти, які нерозривно

пов'язані один з одним, представляючи собою єдино можливий для людини спосіб пізнання і освоєння дійсності.

Слід відзначити, що сьогодні проглядається загальна тенденція розвитку педагогічної науки, яка полягає в розумінні навчальної пізнавальної діяльності як свobodної діяльності особистості учня. Всі дослідники приходять до загального висновку: людське пізнання є відображенням суттєвих ознак об'єктів в контексті їх значущості для людини. У цьому полягає принцип єдності гносеологічного (когнітивного) і аксиологічного в пізнанні. При цьому необхідно враховувати, що не завжди аксиологічне сприяє пошукові людиною істини, хоч завжди зумовлює цей пошук (один з парадоксів, не завжди зрозумілий теоретикам і практикам педагогіки).

У гносеологічній ситуації людина в процесі пізнання повинна здійснити операцію власної десуб'єктивації, тобто перетворити себе в „трансцендентального” суб'єкта, чи в „чисте скло”, що адекватно відображує об'єкт десуб'єктивації,

В аксиологічній ситуації суб'єкт виступає в усій конкретності свого суб'єктивного буття, тобто як унікальна особистість, і від того судження про цінності не може бути чисто об'єктивним, а суб'єктивно-об'єктивним [4, с. 153].

Для кожної із цих ситуацій характерний певний спосіб діяльності людини. Тому, якщо в процесі гносеологічної ситуації на пізнання впливатимуть установки, інтереси учня, його стереотипи, то сутність об'єкта, можливо, і не буде пізнана. В гносеологічній ситуації людина аналізує, оцінює, встановлює суттєві зв'язки, узагальнює, конкретизує. В аксиологічній ситуації людина має виявляти вміння співпереживати, оцінювати, співчувати, і суб'єкт, духовно опановуючи навколишній світ, розглядає кожен із об'єктів дійсності з обох позицій. Однак до недавнього часу, а почасти і зараз, у гуманітарній освіті панував і продовжує виявлятися підхід, коли основною задачею учіння є засвоєння знань. Питання присвоєння цінностей в учінні розглядалися на рівні опанування знань про ті чи інші цінності. Не враховувалось, що єдність науково-теоретичного (пізнавального) і духовно-практичного (ціннісного) відношень оптимально виявляється в контексті розвитку особистості в гуманітарному пізнанні.

Це пояснюється тим, що, якщо в процесі пізнання об'єктивної дійсності людина опановує те, що відірване від її сутності, розглядаючи пізнаване як зовнішнє, то в гуманітарному пізнанні його предметом є людина, її особистісний, ціннісний світ. Таке становище зумовлює особливу позицію учня, в якій він усвідомлює себе носієм родових людських якостей, представником людського роду в цілому. Індивідуальне Я в гуманітарному пізнанні ідентифікується з Я людства. Позицію школяра можна визначити як „Я – Ми”. Вона зумовлює іманентний гуманітарному пізнанню взаємозв'язок між „суб'єктом” – суб'єктом і „об'єктом” – суб'єктом гуманітарного пізнання. У такий спосіб, зв'язок „суб'єкт-об'єкт” у пізнанні об'єктивної дійсності змінюється зв'язком „суб'єкт-суб'єкт” у гуманітарному пізнанні.

Отже, учень, як суб'єкт гуманітарного пізнання, відображує не об'єкти оточуючої дійсності, а суб'єкти, які так, як і він сам, є частиною людського роду. Учень не лише набуває знання про іншу людину. Гуманітарне пізнання покликане допомогти розкрити йому власну сутність, цінність і смисл життя. Гуманітарне пізнання – не лише діяльність, спрямована на одержання знань про людину (гносеологічний аспект), але і діяльність про присвоєння ціннісного смислу гуманітарного знання (аксиологічний аспект). Таким чином ціннісне і гносеологічне знаходяться у нерозривній діалектичній єдності.

Ця єдність виявляється у спілкуванні із текстами культури як висхідним матеріалом гуманітарного пізнання. На переконання М.М.Бахтіна, там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, це вже не гуманітарні науки.

Інтерпретація як основний герменевтичний метод дозволяє виявити смисли і значення, що втілені в текстах культури. Створюючи текст, автор транслює в ньому свої ціннісні орієнтації, тим самим задає певну ціннісно-смислову спрямованість його сприйняття і оцінки. „Побачити і зрозуміти автора твору – означає побачити і зрозуміти іншу, чужу свідомість і її світ, тобто інший суб'єкт. При поясненні – лише одна свідомість, один суб'єкт; при розумінні – дві свідомості, два суб'єкти. До об'єкта не може застосовуватися діалогічне відношення, тому пояснення позбавляється діалогічних моментів (крім формально-риторичного). Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне” [1, с. 39].

Отже, проблема розуміння текстів культури, що є основою змісту гуманітарних дисциплін, тісно пов'язана з проблемою діалогу.

Досліджуючи проблему діалогу, вчені приходять до висновку, що діалог – міжсуб'єктний процес, в якому відбувається взаємодія якісно відмінних інтелектуально-ціннісних позицій, що передба-

чають дві „логіки”, що орієнтується на одну предметність в рамках своєрідної ціннісно-сміслової комунікації.

Ціннісно-сміслова комунікація розуміється як багато вимірне (багаторівневе, різноспрямоване) смислове діалогічне спілкування в просторі гуманітарної освіти з метою прилучення учня до гуманістичних цінностей.. Суб'єктами ціннісно-сміслової комунікації є учень, учитель, суб'єкт культури, епохи, що вивчається. Це діалог епохи сучасної і минулої з учнем, який відходить (в силу свого віку і соціального статусу) в майбутнє; це діалог того, хто навчає і того, хто навчається. Це не лише учитель і учень, а педагогічний колектив в цілому, батьки, родина і т.п. Простором ціннісно-сміслової комунікації є тексти культури, що складають основу навчального змісту.

Завдання вчителя не лише організувати інтерпретацію тексту, але й ініціювати активність учнів, спеціальну діяльність про присвоєння цінностей – ціннісно-сміслову комунікацію. В ході цієї діяльності вчитель відкриває процес свого розуміння. Його слово на уроці – це жива і відкрита думка. Спілкування учителя й учня – це взаємне розуміння, це вміння задавати питання, це бажання усвідомити думку один одного. Важливішим об'єктом розуміння стає не річ, а процес, діалог, ціннісно-сміслова комунікація, центровані на особистість учня з метою його духовно-культурного збагачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Біда О.А. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів в Україні /О.А.Біда. Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності. – Київ-Харків, 2009.
3. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. – Белгород, 1995.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. – М.1974.
5. Колесников И.А. О феномене педагогического мастерства //Интегрированные основы педагогического мастерства. – СПб, 1996.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
7. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. –Івано-Франківськ: Місто МВ, 2010, – 507 с.
8. Скотний В.Г. Філософія. Історичний і систематичний курс. –К.: Знання України, 2005, – 575 с.
9. Технология разработки программы развития инновационной школы. Под ред. Н.К.Сергеева и др. – Волгоград, 1997.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

У статті йдеться про специфіку педагогічної діяльності та педагогічну дію, яка виступає її елементарною одиницею; на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних учених щодо ролі педагогічної дії у контексті задачного підходу розглядаються особливості та етапи підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії.

В статье речь идет о специфике педагогической деятельности и педагогическом действии, которое выступает ее элементарной единицей; на основе анализа отечественных и зарубежных ученых относительно роли педагогического действия в контексте задачного подхода рассматриваются особенности и этапы подготовки будущих учителей к реализации педагогического действия.

The article outlines the question about peculiarities of pedagogical activity and pedagogical action being its elementary unit; on the basis of the analysis of native and foreign scientists concerning the role of pedagogical action in the context of the task approach the features and stages of training the prospective teachers to realization of pedagogical action are analyzed.

Докорінні зміни у житті країни, реформування українського суспільства значною мірою вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів. Проблеми теорії та методики педагогічної підготовки майбутнього учителя-вихователя досліджуються в працях Є.С.Барбіної, Н.В. Гузій, І.А.Зязюна, В.А.Семиченко, М.П. Лещенко, С.О.Сисоєвої, Л.О.Хомич тощо. Проте потребують подальшої розробки питання теорії та практики підготовки майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії, особливості їх застосування при вивченні предметів педагогічного циклу [7]. Загальнопедагогічні підходи визначеної проблеми до аналізу досліджуваної проблеми успішно розробляються в працях Г.О.Балла, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна, О.І.Міщенко, В.О.Сластьоніна, Л.Ф.Спірина тощо [1; 3; 4; 6; 11].

Метою статті є викладення результатів інтегрального осмислення можливостей теорії та практики педагогічної дії у процесі педагогічної освіти засобами задачного підходу.

На думку В.О. Сластьоніна, основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є педагогічна дія як єдність цілей і змісту [11]. Поняття про педагогічну дію виражає те загальне, що притаманне усім формам педагогічної дії (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді тощо), але не зводиться до жодної з них. Водночас педагогічна дія є тим особливим, яке виражає й всезагальне, і все багатство окремого. Звернення до форм матеріалізації педагогічної дії допомагає показати логіку педагогічної діяльності. Педагогічна дія вчителя спочатку виступає у формі пізнавальної задачі. Спираючись на наявні знання, педагог на теоретичному рівні співвідносить засоби, предмет і передбачуваний результат своєї дії.

Пізнавальна задача, будучи вирішеною на психологічному рівні, потім перетворюється у форму практичного перетворювального акту. При цьому виявляється деяка невідповідність між засобами і об'єктами педагогічного впливу, що позначається на результатах дій учителя. У зв'язку з цим з форми практичного акту дія знову переходить в форму пізнавальної задачі, умови якої стають дедалі більш повними. Таким чином, діяльність учителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес розв'язання множини задач різних типів, класів і рівнів. Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що їх розв'язання ніколи не лежать на поверхні. Вони нерідко потребують напруженої роботи думки, аналізу множини чинників, умов та обставин. Крім того шукане не представлено у чітких формулюваннях: воно виробляється на основі прогнозу. Вирішення взаємопов'язаного ряду педагогічних задач дуже важко піддається алгоритмізації. Якщо ж алгоритм все ж існує, застосування його різними педагогами може призвести до різних результатів. Це пояснює, що творчість педагогів пов'язана з пошуком нових підходів до розв'язання педагогічних задач.

Дія – це елементарна, одиниця діяльності, мета якої елементарна і така, що не розкладається на найпростіші компоненти. Мимовольна передбачувана активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети. Здійснення будь-якої складної діяльності вимагає виконання ряду дій. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того які вони – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. На відмінну від власне діяльності, дія не має самостійного мотиву, а підпорядковується тієї діяльності, зміст якої вона утворює. Відносна ж самостійність діяльності полягає у тому, що одне й теж може бути складовою різних видів діяльності [8, с. 113-114].

Зберігаючи при цьому свою пряму мету, воно, за О.М. Леонтьєвим, змінюється лише за своєю мотивацією і, відповідно, за своїм сенсом для суб'єкта, а це означає, і за своєю напругою, емоційному забарвленню та ін. [5]. Аналіз практичної і теоретичної, пізнавальної діяльності засвідчив, що психічні процеси, які включені у такі види діяльності, можуть розглядатися як особливі діяльності: мнемонічні, інтелектуальні, перцептивні. При вивченні поведінки людини маємо справу з вольовими й імпульсивними діяльностями (С.Л.Рубінштейн) [10]. Психологічне поняття «діяльність» слід відрізнити від його розуміння у виробничому сенсі. У цьому випадку діяльність – це елемент операції. У психології діяльність – одиниця діяльності, а операція – її частина або спосіб виконання (В.В.Чебишева). На думку О.М. Леонтьєва, дія може перетворитися в операцію, якщо мета, яка неодноразово досягається, усталенно пов'язується зі способом досягнення, а враховуючи автоматизацію діяльності перестає осмислюватися і стає складовою структури діяльності, умовою виконання інших діяльностей (відбувається механізм зсуву мети на умову) [5].

Цікаві дослідження у визначеному напрямі провели Ж. Піаже і П.Я. Гальперін, незалежно один від одного. Л.Ф. Обухова проаналізувала особливості наукових поглядів Ж.Піаже і П.Я. Гальперіна у визначеному аспекті. Зокрема, Ж. Піаже характеризує дію як процес перетворення вихідного матеріалу і досягнення певного результату. Найважливішим елементом у цій об'єктивній характеристиці дії Ж. Піаже вважав сам процес перетворення [9]. П.Я. Гальперін припустив інший шлях – він розглядав дію як об'єктивний процес, зміст і форма якого наперед задані. Об'єктивно існує зразок дії і зразок продукту, яким воно повинне відповідати. Крім того, об'єктивно існує план досягнення цього продукту-результату, якому дія має відповідати для того, щоб бути успішною. Отже, виконання дії суб'єктом неможливе без орієнтування в об'єктивно заданих умовах його здійснення. Основні компоненти орієнтовної частини можуть бути задані або безпосередньо у вигляді явного зразка, або побічно, в прихованій формі, через систему завдань, проблемну ситуацію, яку суб'єкт має вирішити за допомогою цієї дії. Звідси витікає висновок, що дія суб'єкта складається з двох частин – орієнтовної і виконавчої. При цьому орієнтовна частина складає його спрямовуючий, психологічний механізм і визначає успішність дії в цілому [2].

П.Я. Гальперін підкреслював, що характеристика дії тільки за його виконавчою частиною недостатня. Це зауваження перш за все відноситься до позиції Ж. Піаже, який розглядав дію глобально, як цілісне утворення, не аналізуючи його внутрішню структуру, не розрізняючи психологічний і предметний зміст. Його увагу привертало в першу чергу логічний і фізичний аспекти дії, що П.Я. Гальперіном сприймалося як втрата власне психологічного предмету дослідження. Згідно поглядам П.Я. Гальперіна, підміна процесів і законів психології процесами і законами логіки, лінгвістики, математики та інших галузей знань є прихована і тому найбільш небезпечна форма редукціонізму, тому що вона усуває питання про внутрішні механізми психіки, а основне завдання психолога обмежує «збиранням фактів і матеріалів». Як психолога Ж. Піаже цікавлять факти, за якими він вбачає структури інтелектуальної діяльності дитини, що розвиваються, витоків яких знаходяться у предметній дії суб'єкта [9].

Для аналізу розвитку дії необхідно спочатку описати його властивості, характерні ознаки, які виявляються при переході від початкового стану зовнішньої, матеріальної дії до його кінцевої розумової форми. Якщо ж аналізувати теорію Ж.Піаже з позиції П.Я. Гальперіна, то можна відмітити, що Ж. Піаже характеризує дію за рівнем її виконання (зовнішня – маніпулювання з предметами, і внутрішня – розумова, здійснювана в плані уявлення); за ступенем її рухливості (незворотна – виконується в одному напрямі, і зворотна – здійснюється в двох взаємокомпенсуючих напрямках); за її повнотою (розгорнена – здійснюється з реальними предметами, і скорочена – виконується із символами). Такі властивості дії, як зворотність, реціпрокність, ідентичність та ін., були відзначені Ж.Піаже завдяки зіставленню реального процесу розвитку з логіко-математичними моделями, та запозиченими вченим із загальної алгебри і формальної логіки.

У теорії формування розумових дій, створеною П.Я. Гальперіном береться до уваги, на відміну від концепції Ж. Піаже, значно більше психологічних показників дії. П.Я. Гальперін поділяє їх на первинні і вторинні. До первинних властивостей відноситься рівень виконання дії (матеріальний або матеріалізований гучномовленнєвий; «зовнішній мові про себе» і внутрішній мові); міра диференціювання дії (розмежування постійного і мінливого); тимчасові і силові її характеристики. Вторинні, ще важливіші, але похідні від перших параметри дії: міра освоєння, розумність, свідомість, довільність, критичність. Психологічне дослідження, на думку П.Я. Гальперіна, має починатися не з констатації спонтанно протікаючого процесу, а зі створення системи умов, що забезпечують формування дії з наперед заданими властивостями [2].

Розглянемо в аспекті цих двох теорій, яким чином дія майбутніх учителів набуває своїх психологічних особливостей. Будемо спиратися на таке визначене основне положення: педагогічна діяльність являє собою множину педагогічних задач. На заняттях з педагогічних дисциплін (педагогіці, основ педагогічної майстерності та ін.) під керівництвом викладача студенти вчаться професійно розв'язувати різноманітні задачі ситуації, виконуючи певні дії. Так, у виховній діяльності можна передбачити лише послідовний розв'язок конкретних задач, орієнтованих на мету. Виховання не може задавати жорстку програму ефек-

тивного розв'язання виховних задач є позитивні зміни у свідомості учнів, в емоційному стані, поведінці та діяльності.

У процесі навчання таким критерієм є – рівень засвоєння ЗУН, оволодіння способами розв'язання пізнавальних і практичних задач, інтенсивність розвитку

При цьому викладач зосереджує увагу студентів на дії як на процесі перетворення, характеризує розвиток дії саме з погляду зміни цього процесу (Ж. Піаже). У результаті численних повторень на заняттях, а пізніше і під час педагогічних практик однієї і тієї ж дії в різних умовах у студента утворюється схема цієї дії. Розв'язуючи професійно орієнтовані задачні ситуації, студенти виконують дії за різними схемами, між якими поступово встановлюються зв'язки. Потім відбувається інтеріоризація схем, що склалися, які починаються з простого відтворення в плані представлення зовнішньої дії і завершується перетворенням узагальнених схем в операції. У ході інтеріоризації реальна дія із суб'єктами та об'єктами ситуації заміщується представленням її за допомогою символічних засобів, таких, як відстрочена імітація, розумовий образ і мова.

Переведення дії у внутрішній план відкриває для майбутнього педагога великі можливості для розвитку основ професійної майстерності. Це перш за все скорочення часу, необхідного для виконання системи подумки, і створення оптимальних умов для їх координації. Якщо на сенсомоторному рівні координація і структуризація дій здійснюються на основі емпіричних проб і успішність дії контролюється за його результатом, то на рівні інтеріоризованого виконання дії відкривається можливість для мисленнєвого уявлення результату дії ще до його виконання.

У майбутніх педагогів з'являється те, що за словами Ж. Піаже, можна назвати антиципованими і ретроактивними впливами на хід самої дії. Це означає, що у студента у процесі розв'язання педагогічної задачі, виникають ідеї, він вибудовує різні плани, обирає кращий з них. Подумки він переходить від одного критерію (або ознаки суб'єкту) до іншого, у нього розвивається здатність повернутися до попередніх міркувань і змінити початкову орієнтацію. Така інтелектуальна рухливість сприяє розвитку операторної зворотності.

Проте переведення дії у внутрішній план недостатньо для повного формування операцій. Інтеріоризація є тривалим і важким шляхом подолання егоцентричних ілюзій, пов'язаних з безпосередньою точкою зору на ситуацію. З цієї причини операції, що виникли в одній предметній сфері, не переносяться на інші параметри ситуації. Студент лише поступово усвідомлює, що розумова дія стає повністю зворотною. Спочатку студент опановує конкретним мисленнєвим способом, він здійснює його з опорою на ситуації, які виникають у реальній дійсності, а також урахуваючи певні відносини, які складаються в ситуації, що аналізується.

Суттєві зміни в розвитку розумових дій відбуваються, як відомо, у підлітковому та юнацькому віці. Зокрема, в студентські роки підвищує рівень абстрактного мислення. Майбутній педагог починає міркувати за допомогою словесних сформульованих гіпотез і витікаючих з них наслідків. Тільки у цей період він остаточно оволодіває логічною формою міркування. У свій час Ж. Піаже наголошував, що інтелектуальні операції виникають із зовнішньої дії і з народження до 15 років повільно і поступово розвиваються, проходячи ряд послідовних стадій, виявлених ученим за допомогою так званих «методів зрізів».

На думку П.Я. Гальперіна, принципний недолік «методу зрізів» полягає в тому, що він обмежений спостереженням і констатацією того, як респондент діє, але не розкриває причини цих дій, оскільки не уявляє всієї системи умов, що визначають початкове орієнтування людини. П.Я. Гальперін розглядає дію як спрямоване, засноване на орієнтуванні перетворення із вихідного стану суб'єкту в наперед задане і створює для його аналізу новий метод. Традиційному способу дослідження психічного розвитку шляхом проведення вікових «зрізів» (роботи Ж. Піаже до цих пір вважаються у цій сфері вищим досягненням). П.Я. Гальперін протиставив цьому метод вивчення психічних явищ за допомогою їх цілеспрямованого формування. Головна умова успішного застосування нового методу – зміна позиції самого дослідника. Від констатації різноманітних явищ психічного життя він повинен перейти до виявлення і створення умов, що забезпечують формування психічного процесу із заданими властивостями. Поняття такого повноцінного процесу визначається зовсім не суб'єктивним бажанням експериментатора. Навпаки, воно обумовлене певними об'єктивними вимогами системи завдань, які респондент повинен вирішити за допомогою формульованого психічного процесу. Сильна сторона нового методу полягала перш за все в розробці об'єктивної системи вимог до конкретного психічного процесу і системи умов, що забезпечують виконання цих вимог.

Труднощі вирішення цього завдання очевидні, бо формування психічного процесу ніколи не починається з нуля. Якщо досліджувати ці особливості у майбутнього вчителя, то зрозуміло, що у нього вже є набутий досвід та певні уявлення, образи, і він уміє виконувати розумові, ідеальні дії. Тому викладач на заняттях спочатку перевіряє наявність знань й умінь студента, щоб визначити підґрунтя, на якому розпочати формування нового процесу.

Найбільше утруднення, проте, полягає в тому, що в спеціальних умовах навчання необхідно одержати нову ідеальну дію. Зазвичай, дослідники вважають, що потрібно тільки розвивати сформовані раніше ідеальні дії. Підкреслимо, що П.Я. Гальперін та його послідовники йдуть не від готових психічних дій

до їх розвитку в якомусь окремому, конкретному випадку. Вони починають з нових форм предметної дії і лише потім формують ідеальні дії, перетворюють їх на нові психічні процеси.

Основне завдання формування дії складає побудова його орієнтовної частини, яка в розчленованому вигляді представляє структуру об'єкту, зразок дії і намічений шлях його виконання. Завдяки визначеним орієнтирам забезпечується контроль за ходом дії, а виконавча частина дії є реалізацією цього шляху і отриманням заданого результату. Звідси витікає, що для формування нової ідеальної дії необхідна система орієнтирів, що забезпечує майбутнім учителям правильне і безпомилкове виконання дії з самого початку і далі відбувається його вдосконалення. За словами П.Я. Гальперіна, повна орієнтовна основа дії відкриває для випробовуваного «вільний і успішний рух до ясно представлені мети» [2]. За такою установкою кожна помилкова дія студента ставить перед викладачем завдання – знайти орієнтир, що дозволяє йому уникнути подальших помилок. Ось чому для роботи за цим методом для попереднього з'ясування самої орієнтовної основи дії особливо важливо простежити за студентами, які мають утруднення при розв'язанні педагогічних ситуацій. Помилки кращих студентів слугують показником неповноти орієнтовної основи дії. І навпаки, у слабких студентів відсутність помилок свідчить про повноту орієнтовної основи нової дії.

Складання орієнтовного підгрунтя – це перший етап формування ідеальної дії. На наступному етапі студент виконує дію у реальній навчальній ситуації. На третьому етапі дія супроводжується аналізом ситуації і відповідним коментарем. Якщо на попередньому етапі орієнтовна схема вперше перетворюється на дію самого студента, то на цьому етапі дія приймає форму думки і міркування. Коли така дія стає швидкою і безпомилковою, студент починає виконувати її за допомогою «зовнішньої мови про себе», тобто за допомогою мови беззвучною за формою, але розгорненою і соціалізованою, зрозумілою іншим студентам. Така дія стає розумовою. Але на цьому процес формування ідеальної дії не закінчується. У розумовому плані воно зазнає подальшої зміни – на думку П.Я. Гальперіна, мова, звукові образи слова ніби «йдуть» зі свідомості, в якій зберігаються лише значення слів. Тепер процес виступає для суб'єкта як думка про дію. Отже, згідно П.Я. Гальперіну, психологічним механізмом дії слугує його орієнтовна частина, а оптимальна регуляція дії здійснюється завдяки повній орієнтовній основі дії. У внутрішньому плані, який утворюється за допомогою мови, дія скорочується, автоматизується і стає думкою про цю дію.

Етапи психологічної еволюції дії, що описані П.Я. Гальперіном, відносяться до розвитку окремих психічних функцій. Вони були виявлені і підтверджені в численних дослідженнях пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення) і рухових навичок у дітей і дорослих. П.Я. Гальперін завжди виходив з того, що психіка задана об'єктивно, вона закріплена в продуктах матеріальної і духовної культури суспільства і за певних умов засвоєння стає власною психічною діяльністю суб'єкта. Відтак, П.Я. Гальперін у своїх дослідженнях психічного розвитку йшов ніби «з кінця», «зверху», від аналізу об'єктивно заданої кінцевої форми поведінки до її становлення в індивіда в ході спеціального організованого формувального експерименту, де процес підпорядковується логіці побудови психічного явища з наперед заданими властивостями [2].

Ж. Піаже також постійно звертав увагу на кінцевий результат тобто цілісні логічні структури мислення, але він розглядав їх виникнення у віковому аспекті, починаючи з народження дитини [9]. По суті вчений, як і П.Я. Гальперін, вивчав розвиток психічних функцій (мислення, пам'яті, уваги, сприйняття), але на відміну від П.Я. Гальперіна простежував їх розвиток в онтогенетичній перспективі. Він йшов «від низу до верху», від витоків до вищих форм інтелектуальної діяльності. Саме тому процес, описаний ним, підпорядкований «логіці поступовості», коли попередня форма інтелектуальної діяльності підготовлює подальшу.

В інших наших експериментах перевірялася гіпотеза, згідно якої найбільш ефективною умовою для формування вміння розв'язувати педагогічні задачі або конфліктну ситуацію, студенти змушені самостійно співвідносити зміни ситуації зі зміною її складників для того, щоб віддиференціювати інваріантний параметр ситуації від несуттєвого, змінного параметру. За таким способом навчання підкреслюється роль ситуації і суперечності, що в ній виникає і яка має навчити студента знаходити вирішення цієї суперечності і таким чином відбувається процес розвитку і перетворення початкового рівня його мислення.

Ще одна гіпотеза була запропонована женецькими психологами (А.П'єре-клермон). Згідно цієї гіпотези інтелектуальний розвиток особистості не можна розглядати в «соціальному вакуумі» і процес інтелектуального розвитку слід вивчати в контексті соціальної взаємодії. Саме соціальний конфлікт і його рішення стимулюють розвиток пізнавальних можливостей особистості. На певному етапі розвитку загальні дії індивідів залежать від вирішення протиріч між ними, а робота по подоланню конфліктів приводить до появи нових інтелектуальних структур. При такій інтерпретації формування логічних структур принципово обмежене, оскільки управляти процесом розвитку можна лише побічно, шляхом приведення в дію інших логічних або дологічних утворень, які були спонтанно набуті раніше.

Отже, на основі аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури, педагогічного досвіду, виділяємо наступні етапи підготовки майбутніх педагогів до педагогічної дії:

1) орієнтувальний або чуттєво-образний (1 курс), на якому відбувається інтегрування професійного досвіду в контекст життєвого і соціокультурного (формування мотиваційної сфери, потреби у професійно-педагогічній діяльності, чуттєво-образне сприйняття діяльності вчителя);

2) основний – теоретичний (2-3 курси) – оволодіння синтезом психолого-педагогічних знань та методикою роботи з науковою педагогічною літературою, формування теоретичного мислення;

3) практичний (4 курс) – синтезування набутих знань, умінь та навичок у практичну діяльність, оволодіння сучасними розвивальними методами і технологіями; формування індивідуального педагогічного досвіду, роль рефлексії; участь особистості у саморозвивальній творчій діяльності, яка створює ситуацію успіху;

4) саморозвивальний (5 курс) – поглиблення теоретичних знань, усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку, набуття досвіду і засобів творчої діяльності.

У процесі поетапної професійної підготовки майбутні педагоги набувають педагогічний досвід, що сприяє усвідомленню студентами сутності педагогічної дії і допомагає їм оволодіти комплексом професійних умінь: орієнтуватися у науковій літературі, збирати, структурувати, аналізувати і правильно використовувати інформацію; будувати власний сценарій професійного життя; програмувати індивідуальну траєкторію власного професійного життя; формувати позицію професіонала, розвивати прагнення до професійного росту; формувати готовність до гнучкої переорієнтації у рамках професії і поза неї; цілепокладання; формувати професійну самоготовність, свідомість, образ професіонала; розвивати готовність до навчання впродовж життя; розвивати педагогічні здібності та педагогічне мислення; формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності; володіти декількома видами діяльності, спілкування у рамках професії; оволодівати способами професійної діяльності у мінливих та особливих, екстремальних (нестандартних ситуаціях); оволодівати новими способами професійної діяльності, творчість, інновації у професійній праці; оволодівати основами педагогічної майстерності.

Водночас при розв'язанні студентами педагогічних задач розвиваються не тільки педагогічні дії, але й творчі вміння: аналізувати проблемні професійні ситуації; формулювати гіпотезу; ставити мету та завдання; винаходити загальні способи вирішення професійно орієнтованих задач; конструювати об'єкт із відомих елементів; бачити і знаходити нестандартні способи розв'язку задач; бачити і формулювати проблему; самостійно роботи узагальнюючи висновки, виділяти головне; швидко відшукувати необхідну інформацію; бачити конкретні ситуації, аналізувати і вирішувати їх; приймати відповідальні самостійні рішення; прогнозувати і передбачати мисленнєво соціально схвалений результат; у процесі вирішення задачі отримувати ціннісно орієнтовані результати.

Таким чином, розв'язання різних за типами і рівнями педагогічних задач сприяє підготовці майбутніх учителів до реалізації педагогічних дій у практичній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
3. Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навч. посібник. – Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 102 с.
4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /под. ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
7. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А.Зязюна и др.- М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
10. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 354 с.
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.М. Педагогика: учеб. пособие. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 512 с.

М. М. СОЛДАТЕНКО,
доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

САМООСВІТА І САМОРОЗВИТОК ЯК ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Самоосвіта і саморозвиток розглядаються як найбільш значущі чинники професійної майстерності в сучасних умовах. Особлива увага акцентується на необхідності самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя в умовах безперервної освіти.

Самообразование и саморазвитие рассматриваются как наиболее значимые факторы профессионального мастерства в современных условиях. Особое внимание акцентируется на необходимости самостоятельной учебно-познавательной деятельности будущего учителя в условиях непрерывного образования.

Self-education and self-development cognitive activity as one of the most important factors of professional teachers training. Attention is concentrated on the necessity of the development of educational cognitive activity of a prospective teacher in conditions of lifelong-learning society.

Вступ. В період соціально-економічних і політичних змін, бурхливого розвитку науково-технічної революції на перший план висувається проблема життєвого визнання пріоритету особистості людини з тільки їй притаманними розумовими і фізичними здібностями, потребами, ідеалами тощо. Забезпечити такий розвиток особистості стане можливим, на наш погляд, при наданні особливої значимості самоосвітній діяльності суб'єктам навчального процесу.

При цьому повинні враховуватись особистісні якості індивідуальності і розпочинати цей процес необхідно ще в дошкільних закладах освіти та школах різних типів. Результати розгляду проблеми особистісно-орієнтованого навчання засвідчують, що вирішення задачі удосконалення професійної підготовки спеціалістів у сучасних умовах можливе лише при застосуванні нової парадигми педагогічного процесу в закладах освіти. Суть цього підходу полягає в тому, що в основу навчально-виховного процесу ставиться особистість студента чи учня як суб'єкта навчання [5,9]. Сам же педагогічний процес будуватиметься таким чином, щоб максимально забезпечити розвиток особистості, відповідати її особливостям, формувати як неповторну індивідуальність.

На думку відомого психолога К.Роджерса, одним з головних недоліків традиційної системи навчання є надмірна переоцінка ролі викладача (і викладання) і в той же час недооцінка ролі осмисленого учіння (та учня). Такий стан – це своєрідна данина минулому, адже “переоцінка ролі викладача має без сумніву пристосувальний смисл лише для життя людини в незмінному природному та соціальному середовищі” [5, с.8]. В сучасному світі, який характеризується швидкими і масштабними змінами, необхідно перенести акцент в процесі навчання з викладання на учіння, викладання організувати не як трансляцію інформації, а як фасилітацію (активізацію, забезпечення і підтримку) процесу осмисленого учіння. Такі зміни в навчанні К.Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти, яку не можна забезпечити ні шляхом удосконалення навичок та умінь, знань і здібностей учителя, ні шляхом розробки і впровадження в процес навчання нових експериментальних програм і найсучасніших технічних засобів [там само]. З цим, звичайно, не можна не погодитись, адже ця теза з'явилася не просто в результаті роздумів відомих психологів, а на основі 40-річних експериментальних досліджень американських вчених і педагогів-практиків, які представлені в третьому виданні книги «Свобода учитися».

Основна частина. Не дивлячись на те, що тим чи іншим аспектам самостійної навчальної роботи учнів та студентів присвячено ряд публікацій, все ж можна стверджувати, що питанню організації самоосвітньої діяльності у вищих навчальних закладах приділяється недостатня увага. Ще меншої уваги цьому питанню приділяється в загальноосвітніх школах, ПТУ та інших закладах середньої освіти. Ми вважаємо, що навчання студента (учня) вчитись, самостійно набувати знання, розвивати індивідуальні якості протягом всього активного життя – це завдання, яке необхідно вирішувати для забезпечення неперервності освіти.

Відомо, що забезпечення неперервності освіти можливе за наявності мотивації, умов для навчання (навчально-методичне, технічне, матеріальне та фінансове забезпечення) та вміння вчитися. Зазначимо, що формування цього вміння в шкільні та студентські роки є базовим для забезпечення подальшої самоосвітньої діяльності. Вміння самостійно вчитися ми розглядаємо як певний місток, який з'єднує окремі складові системи неперервної освіти, починаючи з ДНЗ і завершуючи навчанням дорослих, тобто навчан-

ня впродовж всього життя. В умовах реалізації нової парадигми освіти пріоритетне місце займають процеси розвитку особистості, орієнтація та формування у спеціаліста таких професійних якостей, які допомогли б йому в майбутньому все життя бути професіоналом своєї справи [1, 4]. Це можливо лише за умови самоудосконалення, саморозвитку, коли людина постійно вчиться, самостійно здобуває нові знання відповідно до зростаючих вимог часу і нових умов діяльності. Саме тому академік В.Г. Кремень зазначає, що сьогодні ми лише здійснюємо «вихід до бурхливого берегу океану знання, посилаючись на Ньютона, який говорив: «Все життя я займався наукою, пізнавав світ. Але тепер, в кінці життя, я видаюся собі маленьким хлопчиком, який грається на березі океану камінчиками, а нескінченний океан незнання відкривається переді мною»[3, с.26].

Вперше в історії людства наступив такий період, коли покоління речей та ідей змінюються швидше, ніж покоління людей. Це створює складні проблеми в життєдіяльності людини, якій доводиться протягом свого життя неодноразово змінювати професійну орієнтацію. З цієї причини виникає цілий ряд психологічних проблем, пов'язаних з віком та можливостями людини. З цього витікає, що однією з важливих проблем людства в майбутньому є нові підходи в системі освіти, які могли б стати вагомими факторами розвитку людини. При цьому повинен здійснюватися перехід від принципу “освіта на все життя” до принципу “освіта протягом всього життя” (І.А. Зязюн). На таку необхідність вказував ще великий педагог К.Д.Ушинський, рекомендуючи учителю, “постійно пам'ятати, що повинен передати учневі не лише те чи інше знання, а й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання. Ця здатність... повинна залишатись з учнем і тоді, коли вчитель його залишить, і дати учневі засіб здобувати корисні знання не лише з книг, але й з предметів, які його оточують, з життєвих подій, з історії власної його душі. Володіючи такою розумовою силою,... людина буде вчитися все життя, що, звичайно, і складає одну з найголовніших задач всякого шкільного учіння” [8].

Нові соціальні та культурні тенденції в розвитку сучасного суспільства зумовили й суттєву зміну освітньої парадигми, в основі якої сьогодні знаходиться сталий розвиток суспільства та врахування потреб і потенціалу особистості. Світові тенденції потребують вдосконалення не лише системи професійної підготовки, а й процесу самоосвітньої діяльності кожної людини як засобу професійного становлення, підвищення кваліфікації та перекваліфікації фахівця.

Самоосвітній процес в широкому розумінні цього слова – це удосконалення своїх знань та вмінь в різних сферах діяльності, в вузькому ж розумінні – удосконалення спеціальних знань та вмінь в конкретній діяльності. Однією з головних умов самоосвітньої діяльності є самоконтроль, а не зовнішній контроль. Зміст самоосвіти повинен відповідати професійному рівню фахівця, його інтересам і нахилам.

Зазначимо, що пізнання – це діяльність спрямована на опанування світу предметів та явищ [6]. Здійснюючи контакти з предметами зовнішнього світу, людина збагачується практичним досвідом, тобто при цьому відбувається процес її самонавчання, саморозвитку. Набувши певної суми знань і досвіду, людина починає впливати на навколишній світ, змінюючи його. Щоб уміти використовувати знання в практичній діяльності не досить вислуховування, сприйняття інформації та її фіксації. Кожен повинен аналізувати навчальну інформацію, порівнювати її з відомою, застосовуючи її на практиці, формуючи таким чином образ професійної діяльності. Наскільки активним буде цей розумовий та практичний навчально-пізнавальний процес, настільки ефективним буде й результат такої діяльності.

Створення можливостей розвитку особистості в умовах, коли вал несистематизованої інформації завжди лягав на учня обов'язком знати все, змушував шукати практичні шляхи виходу з такої ситуації. З цією метою в школах застосовуються нові організаційні форми і методи навчання. Багато залежить від школи. Зрозуміло, чому останнім часом в ряді країн приділяється належна увага проблемі читання. Сьогодні вчених-педагогів та організаторів освіти хвилює зменшення кількості “читаючих” людей, а в першу чергу – учнів та студентів.

По суті з'ясувалось, що 15-літні юнаки не володіють навичками осмисленого читання, це є підтвердженням того, наскільки справедливо сьогодні б'ють тривогу з причини різкого падіння культури читання. За даними статистики майже кожен другий росіянин взагалі не читає книжок, хоча в цілому по країні в 2000 році видано 455 млн. книг, тобто по три екземпляри на душу населення. Звичайно, в сільські бібліотеки нова література, як і в Україні, взагалі перестала поступати. Крім того, якщо познайомитись з даними, що ж саме читають, то виявляється, що лише 14% опитаних читають класичну літературу. Перші місця міцно зайняли детективи, фантастика, містика і пригоди [2, с.66].

“Телевізійне виховання” привело до формування в дітей “мозаїчної”, “кліпової” культури, коли з дня на день вони звикають отримувати з “ящика” готові образи і схеми, безсистемний набір знань про світ. Свідомість дитини поступово стає пасивною, а здатність довго концентрувати свою увагу на одній темі губиться. Не дивно, що “товсті книги” таких дітей просто лякають. Спеціалісти в галузі книготоргівлі встановили, що погано продаються навіть книги з довгими заголовками.

Дослідження, проведені в різний час і різних країнах, засвідчили, що люди, для яких читання стало невід'ємною частиною життя, набагато переважають в інтелектуальному плані тих, хто не читає взагалі або ж читає те, що не вимагає великої роботи розуму. Людина “читаюча” здатна швидше аналізувати ін-

формацію, “схоплювати” суть питання, вловлювати не очевидний на перший погляд зв’язок явищ, подій, мислити категоріями даної проблеми, більш адекватно оцінювати ситуацію, швидше знаходити правильне рішення, напрацювати більший об’єм пам’яті, точніше викладати свої думки як в розмові, так і письмово. Йому легше спілкуватися з людьми [7].

В країнах Заходу вже встигли зрозуміти цю проблему і приймаються відповідні заходи. В офіційний лексикон багатьох країн ввійшло поняття “політика в області читання” [2]. В кінці 90-х років уряд Великобританії розробив національну стратегію в області грамотності, в Німеччині створено Німецький фонд читання, розроблені проект “Читання – справа сімейна” та програма, розрахована на групи дітей і підлітків різного віку. У Франції створено спеціальне управління в справах книги і читання, що дало можливість в результаті виконання численних заходів, досягти успіхів, перш за все в бібліотечній справі. В США ця проблема зазвучала на загальнонаціональному рівні після доповіді “Нація в небезпеці” (1983 рік). Виконуючи завдання “перетворення Америки в націю читачів”, там створено Центр книги, який є частиною Бібліотеки конгресу. Щорічно проводяться тематичні кампанії: “Рік юного читача”, “Любов до читання на все життя” та ін. До участі в них залучаються сім’ї, співробітники шкіл і бібліотек, політики і, нарешті, телебачення.

Рекомендація вибирати книги як друзів, здавалось би, відома і зрозуміла всім. Проте, як уже зазначалось вище, авторитет читання літератури високих моральних та естетичних ідеалів в кінці ХХ століття різко знизився. Це засвідчують численні соціологічні, психологічні, педагогічні дослідження. Якщо в ХХ ст. неграмотність трактувалась як невміння поєднати мистецтво письма і читання, то сьогодні вона набула нових форм. Як не дивно, але сьогодні значна кількість людей відчувають труднощі в читанні, письмі, передачі смисла прочитаного, описуванні того, про що вони дізнались, з чим познайомились в процесі навчання. Саме ця малограмотність не дозволяє даній категорії людей претендувати на підвищення свого соціального статусу, зміну соціального положення, на певний соціальний престиж.

Функціональна неграмотність – це не тільки відсутність загальноосвітньої підготовки, така неграмотність буває і у власників дипломів про вищу освіту. Вона проявляється в тому, що ці люди “не вміють спілкуватися з оточуючим світом шляхом писемної, а іноді й усної мови, висловлювати свої думки та ідеї, наприклад, у статті” [7, с.14], ці люди мало уваги приділяють проблемам розуміння. Мова тут іде про здатність розвитку творчого, практичного відношення до засвоєної (або тієї, яка засвоюється) інформації.

Безумовно, що самоосвіта потрібна всім, та необхідно всіх навчити вчитися. Проте, щоб навчити дітей вчитися, треба вміти це робити не лише вчителям та викладачам, а, звичайно, й батькам. Адже пізнання в дитини починається з раннього віку, саме в цей період важливо формувати потяг до знань, щоб його не “загубити”. Останнє є не простою методологічною та організаційно-педагогічною проблемою і вимагає свого практичного вирішення. Особливо важливим є його вирішення у зв’язку з тим, що навіть в дошкільному віці діти знаходяться “в контакт” з надзвичайно великою кількістю інформації, яка практично є доступною в зв’язку з комп’ютеризацією суспільства.

Цікавим, на наш погляд, є свідчення студентів перших курсів про те, коли і де їх вчили самостійно набуттю знань. Наприклад, на наш запитання “Чи навчали вас цьому процесу в школі?” біля 40% відповіли: ні. Дві третини студентів IV-V курсів на запитання: “Де Вас вчили конспектувати?” відповідають: ніде. Отже, цей показник фактично свідчить про потенційні можливості навчально-пізнавальної діяльності майбутнього фахівця. А на питання «Чи підвищило навчання у ВНЗ ваші вміння самостійно вчитися?» ствердно відповіли лише 44% п’ятикурсників педагогічних ВНЗ. Отже, в більшості студентів практично відсутня індивідуальна культура пізнавальної діяльності та формування потреби в новій інформації.

Виходячи з наведеного, зазначимо, що сьогодні головним результатом має бути орієнтація навчального процесу на суб’єкт учіння, розвиток його своєрідності і неповторності, створення умов для формування творчої ініціативи та пізнавальної самостійності майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, нагальною потребою сьогодення є запровадження у практику навчання досягнень педагогічних розробок минулого, останніх досягнень світової та української педагогічної і філософської думки, в яких окреслено дві провідні тенденції: відмова від пріоритету диктату викладача (вчителя) та створення найсприятливіших умов для творчого розвитку учнів і студентів. Тобто, йдеться про нову філософію освіти, в якій учень, студент, вчитель (викладач), як унікальні і неповторні особистості, є фактично суб’єктами навчально-пізнавальної діяльності. Якщо забезпечити базу самонавчання, це сприятиме індивідуальному розвитку, місце імперативної педагогіки займе педагогіка бажань як вияв особистого інтересу та внутрішнього світу названих вище суб’єктів пізнання. Замість зовнішньої зумовленості на озброєнні повинна бути методологія, спрямована на пробудження в кожного з них самомотивації до навчання як індивідуального творчого процесу. При цьому роль викладача суттєво змінюється: з «транслятора» інформації він стає консультантом, співучасником та співорганізатором навчального процесу. Звичайно, в умовах застосування нових навчальних технологій, комп’ютерного навчання виникає потреба у високопрофесійному консультантові. Що ж стосується учня, то він, залишаючись об’єктом навчання, водночас стає і його суб’єктом. Отже, система освіти на всіх рівнях має переорієнтуватися на напрям самоосвіти, що є

однією з найбільш важливих складових у забезпеченні функціонування системи неперервної освіти, розвитку особистості та професійної майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зязюн І.А. Неперервна професійна освіта як основа соціального поступу //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб наук. пр. /За ред.І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – С. 15-23.
2. Кайтмазова Н. Человек читающий // Образование без границ. – 2002. - №2. - С.65-67.
3. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: Зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С. 24-36.
4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська і педагогічна категорія //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2001. – Випуск1. – С.9-22.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. – М.: Смысл, 2002. – 527с.
6. Теория познания. В.4т. Т2. Социально-культурная природа познания /АН СССР. Ин-т философии; Под ред. В.А. Лекторского, Г.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1991. – 478с.
7. Тощенко Ж. Социальные парадоксы высшего образования в России // ВВШ. – 2004. – №5. – С.14-16.
8. Ушинский К.Д. Избр.пед.соч. – М., 1954. – Т 2. – С.234.
9. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

УДК 373.3: 37.011.31

Р. М. ПРІМА,

доктор педагогічних наук, доцент

(Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВИМІРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ

У статті аналізуються теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього вчителя у контексті педагогічної дії. Акцентується увага на умотивованості вибору системної методології, «системи цілісності» як концептуальної домінанти дослідження з позицій синергетичного, аксіологічного, акмеологічного, антропологічного, герменевтичного метапринципів педагогіки.

Анализируются теоретико-методологические основы формирования профессиональной мобильности будущего учителя в контексте педагогического действия. Акцентируется внимание на обоснованности выбора системной методологии, «системы целостности» как концептуальной доминанты исследования с позиций синергетического, аксиологического, акмеологического, антропологического, герменевтического метапринципов педагогики.

The article analyzes the theoretical and methodological principles of the forming of professional mobility of a future teacher in the context of pedagogical action. Attention is accented on the motivation of systematic methodology choice, "system of integrity" as a conceptual dominant of research from the positions of synergistic, axiological, akmeologic, anthropological, hermeneutical metaprinciples of pedagogy.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Стрімко зростаюча інтенсивність і динамічність різномасштабних змін у всіх сферах життя суспільства, традиційних уявленнях про світ та людину, систему цінностей, сутність самореалізації об'єктивно зумовлює необхідність виявлення її готовності до мобільного самоутвердження. Означене актуалізує соціально значуще завдання формування професійної мобільності як специфічної особистісної якості у процесі освіти, яка набуває сьогодні відкритого та інноваційного характеру.

Нинішньому динамічному суспільству потрібен фахівець, відкритий новому, здатний швидко адаптуватися до складних умов професійної і соціальної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтований на успіх та постійне самовдосконалення. Мобільність як один із невід'ємних показників професійної та соціальної зрілості суб'єкта є тією особистісною характеристикою, яка засвідчує

внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень, зокрема у вимірах педагогічної дії як єдності цілей і змісту.

Слід відзначити, що стратегія вивчення й перетворення педагогічної теорії і практики базується на методології та методологічних підходах, які орієнтують на певну концептуальну базу (концепція (від лат. *conceptio* – сприйняття – трактується як система поглядів на певне явище; спосіб розуміння, тлумачення явищ, основна ідея будь-якої теорії [1, с. 344]).

Принагідно зазначимо, що «методологія» (від грец. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання, теорія, вчення і *logos* – слово, поняття) – перекладається як «вчення про метод», «теорія методу». У загальнонауковому розумінні це поняття визначається як «вчення про наукові методи пізнання та перетворення світу; сукупність методів і прийомів дослідження, які застосовують у будь-якій науці» [1, с. 426]. У широкому значенні воно трактується як філософська вихідна позиція наукового пізнання, «система принципів (з грец. «*systema*» означає «ціле, складене з частин, поєднання»), способів організації і побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [2].

Існує думка (М.Данилов, В.Краєвський та ін.), що методологія педагогіки – це система знань про вихідні положення, підвалини та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність, «...а також система діяльності щодо отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки й методів оцінки якості соціально-наукових, педагогічних досліджень» [3, с.9]. Цілком очевидно, що головне призначення методології – служити орієнтиром в організації досліджуваного процесу, формувати стратегію пошуку для розкриття предмета дослідження.

Визначення підвалин наукового пошуку щодо аналізу педагогічних явищ і процесів здійснюється внаслідок застосування методологічних підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Аналіз наукової літератури засвідчує багатогранність розуміння означеного поняття, що дозволяє дослідникам інтерпретувати його по-різному: «як методологічну орієнтацію педагога, комплексний педагогічний засіб» (Г.Селевко); «вихідний принцип, вихідну позицію» (О.Новиков, А.Петров) тощо.

У дослідженні ми виходили з того, що системний, багаторівневий характер самого явища, яким є мобільність, обумовлений економічними, політичними, соціокультурними чинниками, пов'язаний із складними інтересами і цінностями особистості й потребами суспільства, вимагає інтегративного, міждисциплінарного підходу щодо її формування у процесі професійної освіти і, водночас, умотивовує вибір «системної методології» (Г.Щедровицький) як концептуальної домінанти дослідження. Доцільність такого вибору підтверджується також тим, що системний підхід є універсальним інструментом пізнавальної діяльності: як система може розглядатися будь-яке явище, хоча, зрозуміло, не кожний об'єкт наукового аналізу цього потребує.

Досвід сучасного пізнання, зауважує В.Сагатовський [4], показує, що найбільш ємний і економний опис об'єкта одержуємо в тому випадку, коли він подається як система. Інформація, отримана на основі системного підходу, володіє двома принципово важливими властивостями: по-перше, дослідник здобуває лише необхідну інформацію; по-друге, вона є достатньою для розв'язання поставленого завдання. Ця особливість системного підходу зумовлена тим, що аналіз об'єкта як системи означає розгляд його тільки в певному відношенні, у тому, в якому об'єкт є системою. Системні знання – це результат пізнання об'єкта не в цілому, а певного «зрізу» з нього, що здійснюється відповідно до системних «характеристик об'єкта». До того ж системний метод є незамінним у пізнанні і конструюванні складних динамічних цілісностей, що надає йому статусу загальнонаукового принципу (В.Тюхтін). Правомірність дослідницької позиції підтверджується тим, що в сучасній педагогічній теорії практично відсутні дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду проблеми формування професійної мобільності майбутнього фахівця, який здійснюється невідривно від процесу навчання, є його складовою частиною і будується на основі принципів системного підходу як об'єднуючого, інтегративного методологічного принципу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета: проаналізувати методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього вчителя з позицій системно-інтегративного підходу.

Виклад основного матеріалу. У контексті проблем системного підходу до формування професійної мобільності особливо суттєвим є дослідження динамічної, комплексної системи цілісності, де увага акцентована на «системі цілісності» як ключових ознаках, які, вочевидь, є взаємопов'язаними. Проте в сучасних напрацюваннях ми зустрічаємося з різними поглядами щодо тлумачення зв'язку цілісності й системи (Н.Абрамова, А.Аверьянов, В.Афанасьєв, І.Блауберг, В.Садовський, В. Радул, В. Тюхтін та ін.).

Це правомірно викликає потребу розмежувати поняття «система» і «цілісність». Зауважимо, що попри значну кількість визначень феномена «система» в довідкових джерелах як «структури, що становить єдність закономірно розміщених і функціонуючих частин», «порядок, зумовлений правильним розміщенням частин у певному зв'язку, зв'язне ціле», «форма організації, устрою чого-небудь», «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням» [5, с.430], у науковій літературі відсутнє загальновизнане його тлумачення, хоча, як найбільш оптимальне можна вважати таке: «це сукупність частин (компонентів), пов'язаних певною формою взаємодії, взаємозалежності» [6,

с.27]. На нашу думку, це визначення є дещо поверховим, не розкриває специфіки системи і водночас дозволяє припустити тотожність понять «система» та «взаємозв'язок». Проте, як слушно зауважують В.Нікітін та З.Єгорова, хоч «у світі все взаємопов'язано, але не будь-який зв'язок є системою... Система від не системи відрізняється цілісністю, впорядкованістю частин, елементів, поєднаних певною ознакою, що є основою, систематизуючим зв'язком (системоутворювальною ідеєю)» [6]. Тобто між поняттями «система» і «цілісність» наявна внутрішня спорідненість та взаємозв'язок на рівні спільності ознак, характеристик, що не викликає сумніву в дослідників (Н.Абрамова, В.Афанасьєв, І.Блауберг, В.Тюхтін та ін.). Причому, згідно з позицією Н.Абрамової, «між основними ідеями концепції цілісності і системними уявленнями простежується генетичний зв'язок», що дозволяє «загальну теорію систем визначити як науку про цілісність» [7, с.31] і зумовлює потребу пошуку дієвої системоутворювальної складової, яка сприяла б цілісному об'єднанню частин.

Для нашого дослідження ключовою (системоутворювальною) ідеєю є формування професійної мобільності майбутнього педагога як іманентно властивої особистісно-професійної якості вчителя, складової цілісного процесу його фахової підготовки в умовах вищої школи на системно-інтегративній основі.

В основу системного підходу до професійної підготовки вчителя варто покласти розуміння системи навчально-виховного процесу як такого, що забезпечує цілісність взаємозв'язку між окремими його ланками (елементами) – управління, навчання, виховання, інформаційна, методична. А звернення при цьому до форм матеріалізації педагогічної дії розкриває логіку педагогічної діяльності. Суттєвим у дослідницькій позиції є також його розгляд у зв'язку із суспільними інституціями, в суцільному освітньому середовищі. Якісною характеристикою взаємодії компонентів системи «людина – педагогічна діяльність» (професія), а отже, результатом впливу всіх механізмів освітнього середовища буде професійно підготовлений учитель. З другого боку, таке середовище також є цілісною нерозривною системою, сукупність компонентів якого впливає на формування мобільності майбутнього педагога.

Системний підхід до процесу професіоналізації репрезентує теорія системогенезу, розроблена В.Шадриковим [8], яку цілком правомірно віднести до цілісних концепцій професіоналізації, оскільки практичні дослідження на його основі охоплюють фактично всі стадії навчальної і професійної діяльності майбутніх фахівців. Нам імпонує позиція науковця щодо виокремлення підсистем і відповідно рівнів аналізу діяльності в системі будь-якої (в тому числі і професійної) діяльності, а саме: мотиви, цілі, програма, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень, особистісно-професійні якості спеціаліста. Відзначимо, що кожен блок цієї системи наповнюється конкретним змістом на кожній стадії особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, що актуально в процесі формування і педагога-професіонала, і професійно мобільного вчителя в контексті виміру педагогічної дії.

Конструктивною в аспекті дослідження є концепція формування конкурентноспроможної особистості, розроблена науковцями (З.Єгорова, В.Нікітін, К.Овчинникова), в основу якої покладена ідея формування динамічної особистості.

Зауважимо, осмислення професійної діяльності вчителя неможливе поза досягненнями вітчизняних (В.Андрущенко, Г.Балл, І.Бех, Є.Бондаревська, М.Євтух, І.Зяюн, Т.Іванова, В.Кремень, В.Крижко, В.Сластьонін, О.Сухомлинська та ін.) та зарубіжних (Д.С'юпер, Г.Хакен, М.Шелер та ін.) дослідників, особливо таких метапринципів педагогіки, як: синергетичний, аксіологічний, акмеологічний, антропологічний, герменевтичний. Формування професійної мобільності майбутнього педагога реалізується як цілісна система з урахуванням вищезазначених загальнонаукових підходів.

Зокрема, синергетичний компонент (від грецького «sinergos» - спільна дія, співробітництво) системного підходу передбачає якісні зміни систем відкритого типу, провідними принципами існування яких є самоорганізація, саморозвиток, що здійснюються на основі постійної і активної взаємодії із зовнішнім середовищем. За такого підходу можливе гармонійне поєднання і взаємозв'язок підсистем (викладання, учіння, формування, педагогічна дія) у процесі навчання, а вплив на об'єкт набуває розвивального характеру, що створює умови для його самоорганізації і саморозвитку.

При цьому акценти зосереджені на власній активності людини, що виражається в її здатності забезпечувати цілісність свого розвитку на основі попереднього індивідуального досвіду і як кінцевий результат породжувати при цьому дещо якісно нове. Реально відбувається природне формування оптимального алгоритму засвоєння соціокультурного здобутку, оскільки, як слушно зауважує О.Романовський, «індивідуальний або онтогенетичний розвиток особистості повністю повторює історичне або філогенетичне формування соціокультурних цінностей, у чому і проявляється синергетичний принцип ізоморфізму та інваріантності у формуванні професійних знань» [9, с.33]. Науковець доводить, що аналіз процесу освоєння освітнього середовища дозволяє прослідкувати шлях функціональної самоорганізації індивіда у його взаємодії з освітнім середовищем при формуванні компетентного, мобільного спеціаліста. При цьому істотним є усвідомлення специфіки педагогічної діяльності, її суті, співвідношення між змістом професійної діяльності та особистісним ставленням до неї, відтак відношення особистісних і професійних якостей. За такого підходу педагогічна діяльність фактично відображає практичну реалізацію загальнотеоретичних

положень синергетики як науки, що вивчає закони взаємодії, які визначають процес самоорганізації систем, що розвиваються.

Зауважимо, синергетичний підхід у дослідженні детермінує ідею відкритості, свободи самовираження і самореалізації особистості майбутнього професійно мобільного вчителя у взаємодії з освітнім середовищем, що забезпечує прогнозування, формулювання стратегічних цілей, отримання якісних змін результату.

Слушною є позиція В.Крижка [10] щодо пріоритетності ціннісного смислу людського життя в усіх його функціональних виявах й визначення освіти як органічної частини духовного життя суспільства. Підкреслимо, що саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Це вимагає гуманістичного освітнього простору підготовки фахівців, фундаментом якого є педагогічна аксіологія.

За даними дослідників (В.Андрєєв, І.Бєх, Є.Бондарєвська, І.Ісаєв, С.Кульневич, В.Крижка, В.Огнєв'юк, В.Сластьонін та ін.) ціннісну спрямованість фахової підготовки майбутніх учителів забезпечує саме аксіологічний підхід як «філософсько-педагогічна стратегія», що показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти [10, с.213].

Акцентуємо, для нашого дослідження значущість означеного підходу полягає в такому: саме в його контексті стає зрозумілим, чому цінності надають стійкості системі освіти, особистості педагога і вихованця, визначають принципи їх поведінки, спрямовують інтереси й потреби особистості в життєвому та освітньому просторі, регулюють мотиваційну сферу педагогічної діяльності. Це дає підстави розуміти професійну мобільність учителя як фахову цінність, як елемент внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей праці та окремих компонентів педагогічної діяльності. Водночас професійна мобільність може розглядатися як внутрішня потреба особистості за умови її інтеріоризації (тобто перетворення у внутрішній стан особистості, її бажання).

Все актуальнішою, вочевидь, стає думка вчених про доцільність створення інтегрованої науки про людину. Крізь призму професіоналізації це означає інтеграційну спрямованість формування висококваліфікованого педагога, акме-спеціаліста. Ми відзначаємо наявність різних наукових підходів щодо проблеми професійного розвитку, пріоритетність яких зумовлена їх значущістю не тільки у становленні педагога-професіонала, але й, водночас, професійно мобільного вчителя. Зокрема, заслуговують на увагу акмеологічна концепція розвитку професіонала А.Дєркача, В.Зазікіна, концепція професійного розвитку Л.Мітіної, Т.Кудрявцева, Ю.Поварєнкова, А.Ростунова, В.Шадрикова, концепція «кар'єрної зрілості» Д.С'юпера.

Зауважимо, осмислення діяльності пов'язане з прийняттям її як «специфічної людської форми активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення» [11, с.151]. Щодо діяльності педагога активність ставлення до світу проявляється в реалізації ним освітніх функцій і, відповідно, пов'язана з розв'язанням різноманітного спектру педагогічних проблем, що виникають в реальних ситуаціях професійного життя вчителя, враховуючи при цьому методологічні можливості герменевтики як напряму в філософії і гуманітарних науках «як умови досягнення суспільного буття», «мистецтво розуміння» [12, с.15]. У контексті досліджуваної проблеми саме герменевтичний підхід дозволяє по-іншому розглянути єдність цілей і змісту навчання студентів, що з'являється не як набір готових рішень, придатних на всі часи, а як своєрідна скарбничка правильних» способів реагування особистості на непередбачувані ситуації у власній життєдіяльності, що вимагають «засвоєння досвіду роботи із собою», чітко визначеної кореляції із сучасністю. Відтак забезпечується формування і розвиток їх творчого потенціалу, що пов'язаний не стільки з обдарованістю й талановитістю, скільки із загальним пошуково-інтерпретаційним підходом до виконання діяльності. Тому звертання до герменевтичної методології обґрунтоване необхідністю розробки нового змісту навчання майбутнього педагога, що активізувало б формування його професійної мобільності.

Необхідно враховувати, що сучасне суспільство рухається до антропоцентричності – визнання пріоритету інтересів, прав, свобод суверенної особистості, збагачення її інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил. Існує думка (М.Бєрдяєв, П.Блонський, В.Зєньковський, П.Флорєнський, М.Шєлер та ін.), що саме антропологічний підхід дозволяє використовувати ідеї самоцінності, унікальності і неповторності людини як особливої цілісності, її самостворення, «незавершеності», «відкритості» для світу, здатності робити вільний вибір.

Педагогічна антропологія вибудовує єдину теорію людини в динаміці, в розвитку від індивіда до особистості, що немислима поза діяльністю самозміни і виховання, і ця діяльність наповнена антропологічним змістом. При цьому цілісна система внутрішньої детермінації особистості, як відзначає В.Сагатовський, включає в себе три основні підсистеми, що вирізняються функціональною наповненістю за специфічним внеском у цю детермінацію: потреби (функція – спонукання до дії); суб'єктивні мож-

ливості (здібності, знання, уміння, якості характеру; функція – забезпечення реалізації спонукань); життєва позиція (диспозиція, готовність; функція – вибір, усвідомлений чи підсвідомий, конфігурації поведінки із множин потреб, суб'єктивних і об'єктивних можливостей) [4, с.27].

При цьому процес формування мобільного фахівця передбачає організацію певного «поля можливостей», освітньо-виховного середовища, життєдіяльності, що орієнтують майбутнього спеціаліста на різноплановість вибору самопрояву, статусного росту, професійного розвитку, швидкої орієнтації (адаптованості), прагнення активно змінити несприятливі ситуації.

У такому контексті видається слушною і важливою для дослідження ідея, розвинута С.Рубінштейном: «включаючись» у ситуацію, людина змінює її, змінюється сама і тим самим «виходить за її межі» [13, с.308]. Вочевидь, ці зміни людини є джерелом нових змін, її активного самовиявлення, успішності виконання роботи, визнання результатів, професійного зростання.

Висновки.

Обґрунтовуючи думку про необхідність системно-цілісного підходу щодо формування професійної мобільності майбутнього педагога, зауважимо, саме освітній процес вищої школи надає можливість: реалізації інтеграції й диференціації змісту навчання, технології формування професійної мобільності, стимулювання квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів, актуалізацію міжпредметних зв'язків, органічно поєднуючи теоретичну і практичну складові фахової підготовки. Однак це може бути окремим аспектом дослідження.

З огляду на тенденції вітчизняної освітньої політики **перспективи** подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розробці питань формування професійної мобільності викладача вищої школи, здатного до мобільної реалізації оновлюваних функцій освітнього середовища вищого навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Сучасний словник іншомовних слів / [уклад. Нечволод Л.І.]. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768с.
2. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С.С.Аверинцева и др.]. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815с.
3. Краевский В.В. О проблеме соотношения педагогической науки и педагогической практики / В.В.Краевский // Новые исследования в педагогических науках. – 1971. – № 4. – С.5 – 68.
4. Сагатовский В.Н. Философские основания педагогической деятельности / В.Н.Сагатовский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 1. – С.22 – 32.
5. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете / Б.М.Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201с.
6. Никитин В.М. Проблемы формирования динамической конкурентноспособной личности (концепция целостного, системного, диалектического, синергетического подходов) / В.Н.Никитин, З.В.Егорова. – Чебоксары: Научно-методический центр по подготовке кадров социальной службы, 2005. – 391с.
7. Абрамова Н.Т. Целостность и управление / Н.Т.Абрамова. – М.: Наука, 1974. – 248с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185с.
9. Романовский А.Г. Синергетика педагогической деятельности / А.Г.Романовский // Теория і практика управління соціальними системами. – № 2. – 2008. – С.32 – 39.
10. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: [навч. посібник] / В.В.Крижко. – К.: Освіта України, 2005. – 440с.
11. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – М.: Республика, 2001. – 720с.
12. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев В.Г. – М., 1980. – 368с.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.

Д. В. ЧЕРНІЛЕВСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор;
Н. З. СІРАНЧУК,

здобувач
(ВСЕІ Університету «Україна», м. Вінниця)

ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: НЕОБХІДНІСТЬ І ПРОБЛЕМИ НА ШЛЯХУ ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

У статті обкреслені основні проблеми вищої освіти в Україні в контексті входження в Європейський освітній простір і необхідності впровадження Болонського процесу

В статті очерченные основные проблемы высшего образования в Украине в контексте вхождения в Европейское образовательное пространство и необходимости внедрения Болонского процесса

The basic problems of higher education in Ukraine in the context of its integration in European educational space and the necessity of introduction of Bolonge process are outlined in the article

Сьогодні (перше десятиріччя XXI ст.) процеси глобалізації з всесвітнім розмахом охоплюють тенденції економічного і політичного розвитку людського суспільства. Це диктує свої вимоги до професійних і особистих якостей випускників ВНЗ. Освітня система повинна чітко реагувати і визначати якою їй бути у XXI столітті.

Попит на освіту зростає у всьому світі, за даними ЮНЕСКО, чисельність студентів за останні 40 років зросла в 6 разів. Якщо в 2000 році у ВНЗ світу навчалось 82 млн. осіб, то в 2015 році студентів буде 97 млн., а в 2025 їх кількість перевищить 100 млн. Адже вища освіта є основним рушієм для нововведень та культурного, економічного і соціального розвитку у стрімко зростаючому, зорієнтованому на знання світі.

Ці обставини зобов'язують педагогічну науку, всю педагогічну спільноту через інтелектуальні зусилля проектувати і створювати новий простір життя, духовний світ науки, культури, моральні норми буття людини в суспільстві в ім'я її благодатного розвитку в межах людського світу.

Такий розвиток можливий тільки в рамках гуманістичної парадигми соціології і адекватної педагогіки. Проблеми духовного життя суспільства неможливо здійснити без залучення і розробки сучасних засобів соціологічного знання, провідником якого повинна бути педагогіка. Не випадково Жак Аллан [1] справедливо вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє.

Освіта як важливий соціальний інститут, що сприяє розвитку демократії і рівності, розвитку людських ресурсів, на думку вченого, виконує такі важливі функції в суспільстві:

– як один з інститутів, що забезпечує права, розвиває творчі здібності людини, поглиблюючи її участь в економічних, соціальних і культурних взаєминах у суспільстві, забезпечуючи більш ефективний внесок у розвиток людства;

– сприяє економічному зростанню, здійснюючи вирішальний вплив на продуктивність економіки;

– відіграє провідну роль в технологічних перетвореннях;

– забезпечує рівень індивідуальної відповідності сучасним вимогам, розвитку раціональності абстрактного мислення та інших якостей людини, необхідних їй у повсякденному житті;

– здійснює передачу й трансформацію культури, відтворює і створює соціальні функції і статуси як основу для виробництва «більш обдарованого й різноманітного людського капіталу»;

– покращує взаємини між людиною й навколишнім середовищем.

Пріоритетним завданням освіти є розвиток і формування в людини таких здібностей, які дозволили б їй комфортно адаптуватися до мінливих соціальних умов і створювати новий соціальний простір. Вперше ці завдання прозвучали в Доповіді Римському клубу «Немає меж навчанню» в 1979 році (Botkin J.W., Elmanda M., Malitza M., 1979). Тоді ж з'явився новий термін «інноваційне навчання» як навчання, що стимулює інноваційні зміни в культурі і соціальному середовищі, як реакція на проблемні ситуації, що виникають в житті людини чи суспільства.

Доповідь констатувала стан кризи, в якому опинилась система сучасної освіти. Спробою подолати створену ситуацію стали реформи освіти, які були проведені в передових країнах світу: США, Великобританії, ФРН, Японії. Європа цю тенденцію організовано почала Болонським процесом.

Початок Болонському процесу був покладний в 1998 р., коли на зустрічі в Парижі міністри освіти чотирьох європейських країн – Франції, Німеччині, Італії і Великобританії – виступили з ініціативою створення відкритої Зони європейської вищої освіти. У підписаній ними Спільній Декларації «Про гармо-

нізацію архітектури європейської системи вищої освіти» відзначалося: «Ми йдемо до періоду істотних змін в освіті і умовах праці, до різноманітності шляхів становлення професійної кар'єри з явною необхідністю навчання і підготовки протягом усього життя. Відкрита Зона європейської вищої освіти несе багатство позитивних перспектив, звичайно ж, з повагою наших відмінностей, але вимагає, з іншого боку, продовження зусиль по ліквідації бар'єрів і розробки таких рамок для викладання і навчання, які розширили б мобільність і зробили співпрацю ближчою, ніж коли-небудь було раніше» [5].

Ця ініціатива була підтримана іншими країнами, і в червні 1999 р. міністрами освіти 29 європейських держав було підписано спільна заява «Зона європейської вищої освіти», більш відома як Болонська декларація [3]. Цей міжнародний документ і послужив відправною точкою Болонського процесу, суть якого полягає у формуванні єдиного європейського освітнього простору і загальноєвропейської системи освіти.

В цілому цей процес спрямований на розширення доступу до європейської освіти і, отже, на підвищення його конкурентоспроможності. Болонський процес також сприяє зближенню європейських країн за допомогою розширення зв'язків між вищими навчальними закладами, в першу чергу – університетами як провідними науково-освітніми центрами, і підвищенням мобільності студентів і викладачів. Таким чином, на цьому етапі європейська інтеграція виходить за рамки політики і економіки і вторгається в освітню сферу, усе більш сприяючи формуванню європейської ідентичності.

Слід підкреслити, що хоча процес Болонський орієнтований передусім на інтеграцію в області вищої освіти і академічної науки, обумовлені ним зміни в національних системах освіти так чи інакше, в тій або іншій мірі зачіпають ці системи в цілому. При цьому не йдеться про повну перебудову і уніфікацію національних систем освіти. Навпаки, в основу Болонського процесу від початку закладені ідеї демократичності, відкритості, добровільності, пошана різноманітних культур, мов, національних систем освіти і університетської автономії.

Проте інтеграційні за своєю суттю ідеї і орієнтири, що визначають загальну спрямованість Болонського процесу, безумовно, об'єктивно сприятимуть їх зближенню і, зрештою, створенню єдиної «Європи знань», яка, у свою чергу, як відзначається в Болонській декларації, «тепер уже широко визнана як незамінний чинник соціального і гуманітарного розвитку, а також як необхідний компонент об'єднання і збагачення європейського громадянства, здатного до надання його громадянам необхідних відомостей для протистояння викликам нового тисячоліття одночасно з розумінням спільності цінностей і приналежності до загального соціального і культурного простору. Важливість освіти і освітньої співпраці в розвитку і зміцненні стійких, мирних і демократичних суспільств являється універсальною і підтверджується як первинна» [4].

У конкретніших параметрах Болонський процес припускає досягнення в найближчій перспективі наступних цілей [там само]:

1. Прийняття системи, легко зрозумілих і співставних степенів, у тому числі, через впровадження Додатка до диплома, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

2. Прийняття системи, заснованої, по суті, на двох основних циклах – достепеневого і післястепеневого. Доступ до другого циклу вимагатиме успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Міра, що присуджується після першого циклу, має бути затребуваною на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл повинен вести до отримання ступеня магістра і/або ступеня доктора, як це прийнято в багатьох європейських країнах.

3. Впровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи перезаліку залікових одиниць трудомісткості як належного засобу підтримки великомасштабної студентської мобільності. Кредити можуть бути отримані також і у рамках освіти, що не є вищою, включаючи навчання протягом усього життя, якщо вони визнаються приймаючими зацікавленими університетами.

4. Сприяння мобільності шляхом подолання перешкод ефективному здійсненню вільного пересування, звертаючи увагу на наступне:

- студентам має бути забезпечений доступ до можливості здобуття освіти і практичної підготовки, а також до супутніх послуг;

- викладачам, дослідникам і адміністративному персоналу мають бути забезпечені визнання і залік періодів часу, витраченого на проведення досліджень, викладання і стажування в європейському регіоні, без нанесення збитку їх правам, встановленим законом.

5. Сприяння європейській співпраці в забезпеченні якості освіти з метою розробки порівнювальних критеріїв і методологій.

6. Сприяння необхідним європейським переконанням у вищій освіті, особливо відносно розвитку навчальних планів, між інституціональної співпраці, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки і проведення наукових досліджень.

Позначення положень Болонської конвенції в концентрованому вигляді слід розглядати:

На рівні цілей:

- Мобільність
- Працевлаштування
- Конкурентоспроможність випускників ВНЗ у рамках європейського простору вищої освіти

(ЕПВО).

На рівні освітнього процесу:

- Загальна реформа загальноєвропейського рівня;
- Загальна реформа на національному рівні;
- Загальна реформа на рівні конкретного навчального закладу.

Реалізація цих положень вимагає здійснення величезної кількості різномасштабних заходів і на рівні урядів країн – учасниць Болонського процесу, і на рівні залучених в цей процес громадських об'єднань, і на рівні вищих навчальних закладів і академічних співтовариств, зацікавлених в його розвитку.

При цьому важливою умовою досягнення і реалізації поставлених цілей є адекватне, однозначне взаєморозуміння усіх учасників процесу – урядів, державних управлінських структур, адміністрацій ВНЗ, професури, студентів, – засноване на єдиному тлумаченні «загальних понять і критеріїв європейського виміру».

Одним з ключових понять, що виражають суть і цілі Болонського процесу, є поняття «**мобільність**».

Вільна мобільність студентів персоналу і випускників виступає необхідною умовою існування Зони європейської вищої освіти, при цьому передбачається розвивати велику мобільність європейських вищих навчальних закладів як по «горизонталі» так і по «вертикалі». Зважаючи на важливість викладацького складу з європейським досвідом, визнається необхідним усунути вимоги до національності і інші перешкоди і перепони для академічної кар'єри в Європі. Важливий також і загальний європейський підхід до транснаціональної освіти і віртуальної мобільності, яка не розглядається як заміна фізичної мобільності.

Проте досягнення реальної мобільності, особливо в частині вільного пересування академічного персоналу, у рамках інтеграції освітніх систем різних країн європейського регіону натрапляє на цілий ряд проблем, особливо якщо йдеться не про «тимчасову мобільність» – традиційний обмін досвідом науковців, а про фактичну міграцію фахівців.

Така мобільність обґрунтовується двома основними і дуже різними чинниками – культурно-соціальними передумовами або особливостями ринку праці. У першому випадку «мобільність» грає позитивну роль як для «приймаючої», так і для «відправляючої» сторони, оскільки обумовлює обмін знаннями, досвідом роботи і практичними навичками. У другому випадку одна із сторін отримує велику вигоду, отримуючи висококваліфіковані кадри, тоді як інша стикається з дуже серйозною проблемою «відтоку мізків». Збитки, які при цьому може понести «країна-донор», настільки значні і реальні, що одночасно із створенням «режиму без меж» для висококваліфікованої робочої сили розробляються політичні програми по боротьбі з «відтоком мізків» і зменшенню негативного ефекту від цього процесу.

Саме тому на сьогодні європейським суспільством визнається, що теоретичні обґрунтування вільного пересування дуже суперечливі, а існуючі приклади мобільності і її наслідків здаються недостатніми для прийняття об'єктивного рішення [4].

Визначальне значення має також поняття двохциклічної вищої освіти, що включає два основні цикли, які позначені в Болонській декларації як *достепеневий* і *післястепеневий*.

Таке узагальнене, нетермінологічне позначення найважливішої структурної характеристики вищої освіти, що відповідає цілям Болонського процесу, має принципове значення. Цим підкреслюється, що йдеться не про перебудову національних систем освіти за одним зразком, а лише про їх порівнянність, порівнянність по основних параметрах.

Студенти достепеневого циклу (тобто циклу навчання до отримання першого академічного ступеня) повинні мати доступ до диверсифікованих програм, що включають можливість міждисциплінарних занять, розвитку знання іноземних мов і використання нових інформаційних технологій.

У післястепеневому циклі (тобто циклі навчання після отримання першого академічного ступеня) має бути вибір між коротшою за тривалістю програмою отримання ступеня магістра і тривалішою програмою отримання докторського ступеня з можливістю переходу від однієї програми до іншої. І в тій і в іншій програмах відповідний акцент, має бути зроблений на *дослідницькій і самостійній роботі*.

Студенти як достепеневого, так і післястепеневого циклів повинні заохочуватися до того, щоб проводити принаймні один семестр в університетах поза межами своєї країни. В той же час, все більша кількість викладацького і дослідницького персоналу повинна працювати в європейських країнах, відмінних від своєї власної. Стрімко зростаюча підтримка Європейським союзом мобільності учнів і викладачів повинна використовуватись повністю.

Деякі країни вже прийняли цю структуру, інші вивчають її з великим інтересом. Важливо відмітити, що в багатьох країнах ступені бакалавра і магістра або дві інші відповідні степені можуть бути отри-

мані як в університетах, так і в інших вищих навчальних закладах. Програми, що ведуть до степеню, можуть і реально мають різну орієнтацію і різні конфігурації для пристосування до різноманітності індивідуумів, потреб учбового процесу і ринку праці.

Важливе значення в контексті реалізації ідей і принципів Болонської декларації має змістовне наповнення поняття «**якість**», яка визнається «*фундаментальним каменем*» формування загальноєвропейської системи освіти.

Як відзначається в документах одного з форумів, що проводилися у рамках Болонського процесу, Зона європейської вищої освіти вимагає будівництва на основі цінностей академічної суті для того, щоб відповідати очікуванням партнерів, тобто на демонстрації якості. Оцінка якості повинна враховувати цілі і місію інститутів і програм. Вона вимагає балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами і соціальне економічною необхідністю, зв'язністю програм і свободою вибору студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження так само, як управління і адміністрування, сприйнятливість до потреб студентів і забезпечення позаучбових послуг [6].

Невід'ємним елементом категорій «якість, ментальність» являється **соціокультурна компетентність** фахівця, без якої немислиме ефективне управління будь-яким колективом. Сама соціокультурна компетентність виступає не просто як обізнаність про суть соціокультури, її цінності, але і як готовність і можливість задовольняти з її допомогою, передусім духовні потреби особи і соціуму, наслідувати їх в повсякденному житті.

Тут доречно підкреслити, що процесуальна сторона професійної освіти тісно пов'язана з соціокультурними цінностями і орієнтаціями майбутнього фахівця. До них слід віднести такі цінності: етичні, гносеологічні, інноваційні, компетентність.

Етична група цінностей відбиває культуру морально-нормативних стосунків майбутнього фахівця з людьми.

Гносеологічна група відбиває культуру цінностей дослідницько-пізнавальної діяльності фахівця.

Інноваційна група цінностей відбиває культуру творчої, самостійної пізнавальної діяльності майбутнього фахівця.

Компетентнісна група характеризує рівень вченості особи, який визначається мірою оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності. Вона пов'язана з прийняттям установки на ціннісну характеристику особи, реалізацію її творчого потенціалу в процесі виконання професійних обов'язків, норм і правил поведінки. Соціокультурні цінності виступають як громадські переконання, як цілі і засоби їх досягнення. На основі соціальних цінностей виробляються правила і норми соціальних стосунків, пов'язаних з виконанням людиною своїх громадянських і професійних обов'язків, до яких слід віднести свободу, рівність, мир, честь, гідність, патріотизм, обов'язковість і т.д.

Одним із принципів і умовою успішного втілення цілей Болонського процесу є автономність європейських університетів, проте при цьому підкреслюється, що це – «**автономія з відповідальністю**». Вона пропонує, що університети повинні мати право формувати свою стратегію, вибирати свої пріоритети в навчанні і проведенні наукових досліджень, витратити свої ресурси, профілювати свої програми і встановлювати свої критерії для прийому професорів і студентів.

Особливий сенс набуває у рамках інтеграційних процесів поняття **диверсифікації освіти**. Європейська вища освіта завжди була різноманітною в частині мов, національних систем, типів інститутів, орієнтації профілів підготовки учбових планів. Але, в нових умовах актуальною стає проблема ефективної організації і розширення цієї цінної різноманітності.

Важливою для розвитку інтеграційних процесів в Зоні європейської вищої освіти стає не лише доступність учбових закладів, включених в ці процеси, але і також їх **привабливість**. Європейські вищі учбові заклади повинні стати привабливими для талановитих людей усіх континентів, що має на увазі адаптацію програм; степені, що ясно розуміються як усередині, так і поза Європою; необхідність засобів забезпечення якості; програми, що викладаються на основних світових мовах; адекватну інформацію і маркетинг; доброзичливий сервіс для іноземних студентів і учених а також стратегічну роботу у рамках мереж. Успіх залежить також від швидкої ліквідації правил імміграції і ринку праці, що заважають. Усе це вимагає певних цілеспрямованих дій і вживання специфічних заходів на інституціональному, національному і європейському рівнях.

Введення системи кредитів забезпечує встановлення загальних еквівалентів результатів навчання, необхідних для уніфікації обліку об'єму учбової роботи, а також для надання більшої гнучкості в процесах навчання і отримання кваліфікацій в межах Зони інтегрованої європейської вищої освіти. Такого роду кредитна система, яка отримала назву European Credit Transfer System (ECTS), уперше була розроблена ще у кінці 1980-х років в рамках європейської програми Еразмус. За минулі 20 років ця система підтвердила свою дієвість, набула широкого поширення у сфері академічних міжнародних зв'язків і на сьогодні включає більше 1100 університетів і мережа «ліній допомоги» (ECTS Helplines).

Саме тому система ECTS або інша сумісна система кредитів, прозорість, що забезпечує, порівнянність об'єму вивченого матеріалу і, відповідно, можливість академічного визнання кваліфікацій і компе-

тенцій, а також виконання як перезалікової, так і накопичувальної функції, рекомендована для використання у рамках Болонського процесу.

Для того, щоб надати системі кредитів реальний статус "валюти" і забезпечити адекватну роботу системи, дуже важливо пов'язати кредити з механізмами забезпечення якості і дати чітке визначення критеріїв оцінки результатів навчання. Разом з взаємно визнаними системами забезпечення якості такий інструмент інтеграційної взаємодії полегшить доступ студентів до європейського ринку праці і розширить сумісність зі світом праці, привабливість і конкурентоспроможність європейської вищої освіти. Повсякденне використання такої системи кредитів виявляється найважливішою умовою прогресу в цьому напрямі.

Ще одне поняття, яке актуалізувалось в контексті Болонського процесу, – це поняття «**визнання**» – дипломів, кваліфікацій, ступенів, програм або періодів навчання. Раніше фактично в усіх загальноєвропейських угодах використовувалися поняття і «еквівалентності систем освіти». Проте практика розвитку інтеграційних процесів попередніх років показала, що це не заважає деяким державам активно протидіяти проникненню на свій ринок праці іноземних фахівців, що цілком зрозуміло в умовах 10-20% безробіття в багатьох країнах Європи. Відповідно, встановлення «еквівалентності» освітніх систем, яка ні до чого не зобов'язує дипломів, кваліфікацій і т. д. втратило сенс, і виникла необхідність вироблення інших нормативних регулятивів, професійних кадрів, що реально забезпечують мобільність, у рамках Зони європейської вищої освіти. Ними і стали законодавчо закріплені процедури визнання різних нормативних показників навчання.

Слід сказати, що протидія цьому процесу продовжує зберігати свої позиції і в нових умовах виражається прагненням деяких законодавців замінити в нормативних актах різного рівня термін «визнання» на термін «**академічне визнання**», який, має вузький сенс.

Істотним елементом Зони європейської вищої освіти являється *навчання протягом усього життя*, в українській термінології – безперервна освіта. У майбутній Європі, що будується як суспільство і економіка, засновані на знаннях, стратегія навчання протягом усього життя повинна стати лицем до лиця до проблем конкурентоспроможності і використання нових технологій, поліпшення соціальної єдності, рівних можливостей і якості життя.

Що ж до української системи освіти, то при усьому можливому збереженні її своєрідності, реалізація цілей Болонського процесу, тим не менше, вимагає досить серйозних змін усієї освітньої парадигми. Необхідні перетворення в підході до навчання, як відмічають багато дослідників цієї проблеми, торкаються, передусім, перенесення акценту з процесу й технології на його *результати* зміни ролі викладача, концентрації уваги на студентах, зміни динаміки (інтенсивності) програм, зміни методів оцінювання, методів забезпечення і т.д. Проте ці перетворення обумовлені не лише – і навіть не стільки – принципами Болонського процесу, скільки вимоги українського суспільства, що змінюється. Саме у цьому бачиться можливість України до реального входження в Європейське освітнє суспільство.

З вищевикладеного можна зробити наступні **висновки**: ні будь-які ідеї, стратегії і технології; ні освітньо-виховні системи; ні кожна її окрема ланка в цілому; ні конкретні педагогічні проекти не можуть функціонувати і здійснюватися без ефективної системи управління і ресурсного забезпечення – інтелектуального і матеріального.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Аллан Жак. Вклад в майбутнє: пріоритет освіти. – М., 1993.
2. Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти. (Будапешт, Відень 11-12 березня 2010 р.).
3. Втілюючи Болонську угоду в життя: Вільне пересування персоналу і студентів: Офіційний семінар по Болонському процесу (Лондон, 8-9 лютого 2007 р.).
4. Зона європейської вищої освіти : Спільна заява європейських міністрів освіти (Болонья, 19 червня 1999 р.) // Інформаційний бюлетень. – 2004. №73. – С. 13-17.
5. Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти чотирьох міністрів, що представляють Великобританію, Німеччину, Францію і Італію (Париж, Сорбонна, 25 травня 1998 р.) / Інформаційний бюлетень. 2004. №73. С. 10-12.
6. Формування майбутнього (Саламанка, 29-30 березня 2001.) // Інформаційний бюлетень. 2004. №73. – С. 18-22.
7. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник. – Вінниця, 2008.

ТОЛЕРАНТНА МІЖКУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті аналізується толерантність як складова міжкультурної взаємодії. Толерантність також розглядається як філософська, соціальна і педагогічна проблема, аналізуються якості толерантності, етнічна толерантність, етнокультурна самосвідомість, а також проблема духовності і толерантності.

В статті анализируется толерантность как составляющая межкультурного взаимодействия. Толерантность также анализируется как философская, социальная и педагогическая проблема, рассматриваются качества толерантности, этническая толерантность, этнокультурное самосознание, а также проблема духовности и толерантности.

The article deals with the tolerance as a constituent of intercultural co-operation. Tolerance is also analyzed as the philosophical, social and pedagogical problem; the qualities of tolerance, ethnic tolerance, ethnocultural self-consciousness, and also the problem of spirituality and tolerance are examined.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що нині особливого значення набуває формування духовності майбутнього вчителя, що передбачає розвиток у нього духовних потреб, засвоєння універсальних духовних цінностей, орієнтованих на гуманістичні та демократичні ідеї. Зазначений процес пов'язаний з формуванням полікультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. Національне при цьому набуває ознак ґрунтовності, оскільки полікультурний соціальний, зокрема й освітній простір, має функціонувати як цілісна система полілогу культур як на загальнодержавному рівні, так і її окремих регіонів.

Тому проблеми полікультурної освіти є у центрі уваги багатьох дослідників, про що засвідчує зростання інтересу науковців до проблеми полікультурності у контексті етнічного аспекту (О.В. Антонюк, Р.І. Антонюк, М.А. Араджіоні, З.Р. Асанова, Т.О. Атрощенко, З.Т. Гасанов, О.Г. Доморовська, В.Б. Євтух, Я.І. Журецький, Т.Г. Зякун, І.В. Лебідь, І.П. Руденко, Г.Г. Філіпчук та ін.). Вивчаються проблеми полікультурної освіти (Я.Г. Гулецька, О.В. Гукаленко, О.В. Давидов, Г.Д. Дмитрієв, М.М. Князєва, В.В. Кузьменко, О.В. Латишева, В.В. Макаєва, Г.В. Міронова, Л.Р. Садикова, А.В. Сущенко та ін.) [1–12].

При цьому особливої уваги набуває толерантна взаємодія учасників освітнього процесу, тому толерантність як соціально-психологічний та філософський феномен набуває останніми роками поглибленого трактування. Прояви толерантності та її культивування пов'язувалися з космічною симпатією древніх філософів, з симпатією (А.Сміт, Д. Юм); ефективним самоконтролем (Л.К.Вовенарг); прагненням до помірності (Ф.В.Вейс); співчуттям (Ж.-Ж.Руссо, А.Шопенгауер), реалізацією принципу збереження (К.Ясперс), із загальним людським обов'язком (І.Кант); збереженням мудрої міри рівноваги (І.В.Гете); суспільним інстинктом (Ч.Дарвін), з ідеєю загальної рівноваги (Г.Спенсер); можливістю контролю чужого життя (марксизм); інтелектуальною симпатією (А.Бергсон); релігійним ентузіазмом (У.Джеймс); соціальною педагогікою (демократичний соціалізм, В.Ейхлер); ставленням щодо людського вибору (С.К'еркигор); внутрішнім регулятором ставлення до іншої людини (Ж.-П.Сартр); феноменом мовчання (Т.Карлейль); подоланням свого мовчання (А.Камю); компромісом суб'єкта з дійсністю для досягнення своїх потреб і бажань (Х.Плеснер); інтенціональним співчуттям (Е.Гуссерль); рефлексією чужого досвіду (В.Франкл); співіснуванням різних мовних форм (конвенціоналізм, Л.Вітгенштейн) [6].

Сучасна ситуація, що складається в різних регіонах України, свідчить, що дуже часто політичні сили роблять ставку на саме такий точці зору, як би нав'язуючи її українській суспільній думці. Відповідно до неї існування різних поглядів вважається неважливим перед основними проблемами, з якими має справу соціум, країна.

Таким чином, дане розуміння толерантності означає лише байдужість, пов'язану з поведінкою, культурою, віросповіданням людей, але не байдужість до їхньої громадянської позиції.

При цьому вивчення існуючих підходів до визначення поняття толерантності засвідчує, що в кожному з них толерантність виступає як міра терпимості в тій або іншій сфері людського спілкування.

Відтак, нині дедалі більш значущою метою суспільства стає виховання толерантності в школярів як умови, що сприяє ефективній міжкультурній, міжетнічній взаємодії як "тут і зараз", так і в перспективі. Толерантність є цінністю, необхідною та основною для реалізації прав людини й досягнення миру. У своїй найпростішій та основній формі толерантність – це визнання за іншими права на повагу їхньої особистості

й самоідентичності. Таким чином, найважливіша мета виховання толерантності полягає у підтвердженні цінності людського достоїнства й недоторканності кожної окремої особистості. Насамперед, варто відзначити, що ідея толерантності має певні передумови і ряд наслідків.

При цьому толерантність, будучи особистісною характеристикою, вирізняється певними *якостями*. Як *моральна* якість толерантність виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження різних інтересів і точок зору без застосування надзвичайних заходів примусу, необхідне для пошуку будь-якого компромісу й пом'якшення непримиренних соціальних протиріч. Логічне застосування "толерантність" отримує у визначенні відносин однаковості або взаємозамінності. Як справедливо вважає Ю.А. Шредер, ці слова дотепер "ніяк не визначилися, а використовувалися так, як ми звикли вживати в повсякденній мові. Але тепер, коли ми хочемо дати точне визначення, ми виберемо нову назву – толерантність" [2, с. 25]

Зазначимо, що існує також поняття протилежне толерантності – *дискримінація*. У той же час, емоційно декларований принцип толерантності сьогодні нерідко зводиться лише до виникнення співчуття до людей іншої етнічної, релігійної належності або до виявлення невідповідності тих чи інших загальновищаних прав людини існуючій політиці в конкретній державі. Загалом, толерантність вимагає бачення громадського життя як позитивного цілого. Розуміння цього цілого і є об'єктивною підставою справжньої толерантності.

Толерантність – це не безпринципність, не соціальна еkleктика, це – глибинне розуміння необхідності іншого, відмінностей і особливостей як моментів цілого.

Таким чином, у суспільстві соціальної дискримінації складається атмосфера байдужості до загальноприйнятих критеріїв оцінки достоїнств людини. Якщо вони навіть визнаються на словах, окремі особи продовжують прагнути використовувати можливості свого становища для одержання привілеїв за рахунок інших. Якщо в такому суспільстві немає чорних, то обов'язково народжуються "білі негри".

Толерантність як соціокультурний і психологічний феномен виявляє певний механізм самореалізації. Член суспільства як громадський суб'єкт засвідчує своє достоїнство через визнання достоїнства іншого, не схожого на нього, і знаходить у цьому підтвердження своєї власної політичної культури. Політична культура набуває характеру загального розуму, який звужує сферу дії дискримінації, у міру того, як дедалі більше число громадян засвоює принципи толерантності й визнає їх своїми, що засвідчується конкретними формами їхньої взаємодії.

Все це дозволяє стверджувати, що толерантність – межа суспільної й індивідуальної психології, тому що толерантне суспільство формується з окремих особистостей, здатних терпимо сприймати несхожих на них людей.

Саме тому толерантність як тип індивідуальних і суспільних ставлень до соціальних і культурних відмінностей, як терпимість до чужих думок, вірувань і форм поведінки можна розглядати як одну з основних ознак цивілізованості, рівня політичної культури, обов'язкову умову міжетнічної, полікультурної взаємодії, у тому числі й суб'єктів освітнього процесу.

Через надзвичайне прискорення процесів взаємодії й взаємовпливу різних народів, цивілізацій, посилення процесів міграції, проблема толерантності набула загальносвітового характеру. Не випадково міжнародне співтовариство, Організація Об'єднаних Націй прагнуть розвивати й поширювати ідеї та принципи толерантності. Водночас, незважаючи на видимість загальної згоди в необхідності розвитку толерантності, у сучасному світі відбуваються глибинні процеси, що підривають міжнародне співробітництво, породжують міжетнічні та міжцивілізаційні конфлікти.

Проблема соціальної толерантності постає в демократичному суспільстві саме тому, що тільки там, де існує чітко виражена протилежність "суспільного" і "приватного" інтересів, існують умови для прояву та реалізації власне толерантних соціальних зв'язків (відносин). Іншими словами, "терпимість" може бути визначена як специфічна якість міжлюдських, міжкультурних відносин тільки в такому соціальному середовищі, де вона виступає на противагу "нетерпимості", тому що поза "нетерпимістю" немає й не може бути "терпимості".

Загалом, толерантність – це зворотний бік, протилежність "нетерпимості" у соціальних відносинах, і поза цією протилежністю вона не може бути ні реалізована, ні зрозуміла, ні визначена. Це – центральна цінність у всіх теоріях прав людини й у всіх міжнародних стандартах прав людини; це – головний мотив щодо докладання зусиль для досягнення миру й головний стимул для встановлення демократичних форм правління.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що потрібно розвивати й виховувати, насамперед, *етнічну толерантність*, оскільки людина, яка толерантно ставиться до іншого етносу (народу), з розумінням і повагою буде ставитися до його культури, традицій, віросповідання і т.д. Зовні етнічна толерантність виявляється у витримці, самовладанні, здатності індивіда довго сприймати незвичні (неприємні) впливи чужої культури без зниження його адаптивних можливостей.

При цьому етнічна толерантність проявляється в різних критичних ситуаціях міжособистісного й внутрішньоособистісного вибору, супроводжується психологічною напруженістю, тому що входження

особистості в нове етнічне середовище і взаємодія з представниками інших народів часто ставлять перед нею певні труднощі, супроводжується проявом стану невизначеності. У більшості держав, що входять у міжнародне співтовариство, мешкають представники різних етносів. Такі держави називаються багатонаціональними.

Будь-яка національна держава має толерантно ставитись до національних меншин. Відтак, толерантність національних держав спрямована, насамперед, не на групи, а на їхніх представників, яких вона, як правило, сприймає, як громадян, а вже потім як членів тієї або іншої меншини. Як громадяни, вони мають рівні з іншими громадянами права та обов'язки, від них очікують позитивної політичної культури; як представники меншин, вони мають стандартні для них риси, їм дозволяється створювати добровільні асоціації, громади, приватні школи, культурні товариства, товариства взаємодопомоги, видавництва та ін. Їм не дозволяється створювати автономні організації та впроваджувати усередині своєї групи власне законодавство, що суперечить основному закону держави. Релігія, культура, історія меншин належать до сфери приватного життя груп, до якої суспільство в цілому – національна держава – завжди ставилося з повагою.

При цьому вплив груп на своїх членів нині слабший, ніж будь-коли, але він аж ніяк не зник. У результаті маємо змішування, що не припиняється, осіб із невизначеною ідентичністю, між ними утворюються шлюби; звідси – високий рівень багатокультурності, причому не тільки в масштабі українського суспільства загалом, але й усередині дедалі більшого числа родин і навіть серед дедалі більшого числа індивідів. Це означає, що толерантність формується вже на рівні мікросоціуму (будинок, двір, дитячий садок, школа та ін.), де найчастіше доводиться відновлювати міжетнічний, міжрелігійний і міжкультурний світ взаємодії з найближчим оточенням, та й з самими собою – зі своєю відчуженістю й внутрішнім розладом.

Зазначене вище дозволяє стверджувати, що взаєморозуміння й взаємодія між групами людей різних національностей, релігій, політичних ідеологій та економічних систем надзвичайно важливі не тільки для збереження миру в суспільстві й на землі, але й для виживання людства як такого. Важливо при цьому, що національна толерантність для нинішньої України може виглядати як "духовність, народність, державність".

Проблемі *духовності* присвячено безліч досліджень. Ще в четвертому столітті до неї зверталися такі відомі богослови як Іоанн Златоуст, Григорій Богослов. Софокл стверджував, що духовне начало в людині є найбільшим чудом. У загальнометодологічному змісті поняття "духовний" означає "безтілесний, нетілесний, той, що складається з одного духу й душі, все, що відноситься до душі людини, всі її розумові й моральні сили, розум і воля" [3, с. 503]. Духовність, будучи фундаментальною властивістю людини, інтегрує в собі духовні потреби й здатності людини самореалізовувати себе в пошуках істини в творчості, у прагненні до свободи, добра, справедливості.

Духовність – явище багатогранне. Це особливий морально-естетичний стан людини, коли вона щиро схиляється до таких цінностей, як істина, добро, краса, гуманізм, свобода, соціальна справедливість, коли вона одержима пошуком сенсу життя. Дуже важливо, що у визначенні духовності розвиваються як би дві стратегії – релігійне й світське уявлення про неї.

Загалом, можна сказати, що духовність постає особливим чинником толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.
2. Авксентьева А.В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения. – М.: Бонфи, 2001. – 231 с.
3. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассника в культуре // Новые ценности образования / Под ред. Н.Б. Крыловой. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – 67 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд-во Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
5. Бэттли Э. Ризердон. Толерантность – дорога к миру. – М.: Бонфи, 2003. – 278 с.
6. Золотухин В.М. Толерантность как проблема философской антропологии // Автореф... дис. докт. философ. наук. – 09.00.13 – религиоведение, философская антропология и философия культуры. – Екатеринбург, 2006. – 44 с.
7. Лекторский В.А. Толерантность: Культура и время. – М.: МГУ, 2003. – 177 с.
8. Носкова С.В. Компетентностная модель специальной подготовки преподавателя к педагогической деятельности в поликультурной среде медицинского вуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С.В. Носкова. – Саратов, 2007. – 26 с.
9. Образование в многоязычном мире. Установочный документ ЮНЕСКО. Октябрь 2002. [Электронный ресурс]. – 19 с. – Режим доступа к журн. : // www.unesco.org/education/efa/monitoring.
10. Пуховська Л.П. Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л.П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 80–82.
11. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія / А.А. Сбруева. – Суми: ВАТ "Сумська обласна друкарня". Видавництво "Козацький вал", 2004. – 500 с.
12. Якса Н. В. Теоретичні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : [монографія] / Н. В. Якса ; наук. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – 432 с.

І. М. ШОРОБУРА,
доктор педагогічних наук, професор,
А. А. ГРИГОР'ЄВА,

здобувач, викладач кафедри трудового навчання та художнього конструювання
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлюється проблема удосконалення педагогічної майстерності вчителя. Подано структуру готовності педагога до професійної діяльності. З'ясовано значення інформаційних технологій, зокрема дистанційного навчання, у розвитку педагогічної майстерності вчителя.

В статье рассматривается проблема усовершенствования педагогического мастерства учителя. Подана структура готовности педагога к профессиональной деятельности. Выясняется значение информационных технологий, в частности дистанционного обучения, в развитии педагогического мастерства учителя.

The problem of improvement of pedagogical mastery of a teacher is elucidated in the article. The structure of a pedagogue's readiness to professional activity is given. The meaning of informational technologies, in particular distance learning, in development of a teacher's pedagogical mastery is cleared out.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Духовне і національне відродження школи, вирішення завдань щодо формування соціально-активної, всебічно розвиненої особистості учня та створення сприятливих умов для розвитку його творчого потенціалу і можливостей залежать від професійної компетентності вчителя, рівня його освіти та загальної культури, педагогічної майстерності, здатності до педагогічної взаємодії і спілкування, його професійних та особистісних якостей, соціальної активності та громадської позиції. На сьогодні актуальним є впровадження нових інформаційних технологій, які є необхідною умовою інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості педагога, підготовки людини до життя у сучасному світі. Комп'ютер стає не лише об'єктом вивчення, але й засобом навчання і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою професійної підготовки вчителя займалися В.Бондар, А.Войченко, Н.Кузьміна, О.Мороз, Р.Хмелюк та ін. Удосконаленню педагогічної майстерності майбутніх учителів свої праці присвятили Є.Барвіна, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кичук, М.Поташник, Р.Шакуров та ін.

Сутність, зокрема інформаційної компетенції майбутнього педагога, її визначальних складових є предметом сучасних спеціальних досліджень Н.Баловсяк, І.Васильєвої, Д.Галустьян, О.Дахіна, Ю.Дорошенка, В.Дуднікова, Л.Зав'ялової, І.Злотнікової, О.Іванової, С.Коврової, М.Корпусової, Н.Насирової, А.Оробінського, О.Федорчук, Л.Фішман, А.Хуторського та ін.

Проблеми побудови системи підготовки вчителів до використання інформаційних технологій розглядаються у працях М.Жалдака, Н.Молоткова, Н.Солопової, С.Ракова та ін. Загальноосвітні, професійно-прикладні аспекти навчання інформатики в педагогічному вищому навчальному закладі висвітлюються в дослідженнях А.Абдукадірова, А.Денисової, С.Машбиця, Є.Кузнецова та ін.

Формулювання цілей статті. Завдання статті – розглянути структуру готовності педагога до професійної діяльності та значення інформаційних технологій у розвитку педагогічної майстерності вчителя.

Вклад основного матеріалу. У сучасному постіндустріальному суспільстві постає проблема формування вчителя інноваційного типу, якому притаманні такі якості, як: гнучка адаптація у змінних життєвих ситуаціях, самостійне набуття необхідних знань, вміння застосовувати їх на практиці, знаходження "свого місця" впродовж життя; самостійне критичне мислення, вміння бачити труднощі та шукати шляхи їх раціонального подолання; здатність генерувати нові ідеї та творчо їх втілювати; вміння правильно та оперативно працювати з інформацією та оперувати нею; здатність налагоджувати позитивні стосунки з колективом, родиною, оточуючим середовищем; висока моральність, відповідальність за себе та за долю суспільства [5].

Зміст педагогічної професії виявляється в його діяльності – системі взаємодії суб'єкта зі світом, що постійно змінюється і в процесі якої формується, втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Зазначимо, що педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передачу від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. До структури педагогічної діяльності належать такі компоненти: мета діяльності (формування особис-

тості учня як гідного громадянина країни); суб'єкт (учитель, педагогічний колектив школи); об'єкт (учень); сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учнів); результат діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня).

Професійна готовність педагога до педагогічної діяльності визначається не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка виявляється у здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку учнів, прийняття самостійного рішення та інше [5].

У структуру готовності педагога до професійної діяльності входить: мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності; когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; операційний компонент – сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності; особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

Вищим рівнем педагогічної діяльності є педагогічна майстерність вчителя. Педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. До таких важливих властивостей, якими повинен володіти вчитель-майстер, і які взаємозалежні між собою, ми відносимо: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації); його професійну компетентність (знання, вміння, навички, постійне самовдосконалення, високий рівень культури); педагогічні здібності: комунікативність, перцептивність (розуміння інших), динамізм особистості (активність, гнучкість впливу), емоційна стабільність (саморегуляція), оптимістичне прогнозування (віра в позитивне в кожній людині, у перспективу її розвитку), творчість та ін.; педагогічну техніку: внутрішню (вміння володіти своїм фізичним, психічним, емоційним станом; голосом, мімікою, пантомімікою) та зовнішню (вміння впливати на інших) [4].

Вчитель-майстер повинен володіти професійними знаннями, серед яких: знання з педагогіки, психології, анатомії та фізіології, фахових методик, суспільних наук, гуманітарних наук, комп'ютерних технологій. До педагогічних умінь та навичок належать: конструктивні (планування навчально-виховної роботи; вибір доцільних форм, методів та видів діяльності; здійснення індивідуального і диференційованого підходу до учнів), комунікативні (встановлення контакту з учнями, колективом, батьками, колегами, регулювання стосунків учнів в колективі) організаторські (організація і керування учнівським колективом, організація роботи з батьками, організація різних видів діяльності учнів), дидактичні (пояснення учням змісту навчального матеріалу з урахуванням їхнього віку, керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів), пізнавальні (вивчення учнів, дитячого колективу, складання характеристик; вивчення психолого-педагогічної літератури, використання досягнень науки у практиці; аналіз передового педагогічного досвіду та його творче використання у власній практиці), прикладні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті; володіння ТЗН та комп'ютером), дослідницькі (використання психолого-педагогічних досліджень на практиці, введення педагогічних інновацій у навчально-виховний процес).

Педагог повинен володіти особистісними якостями, такими як: любов до дітей, почуття національної гідності, креативність, витримка, стриманість, терплячість, вимогливість та об'єктивність, оптимізм та любов до життя.

Критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) та ін. Виділяють чотири рівні оволодіння майстерністю: елементарний, базовий, досконалий і творчий. Елементарний – вчителю властиві лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння предметом викладання і знаннями. Відсутні на цьому рівні спрямованість на розвиток учня, техніка організації діалогу. Тому продуктивність навчально-виховної діяльності такого вчителя є низькою. Базовий – учитель володіє основами педагогічної майстерності. Його педагогічні дії зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами позитивні, добре володіє предметом викладання, вміє організувати навчально-виховний процес на уроці. (Досягають після закінчення ВНЗ). Досконалий – дії вчителя чітко спрямовані, їх якість висока, володіє діалогічною взаємодією у спілкуванні. Вміє самостійно планувати і організувати свою діяльність на тривалий проміжок часу. Основною метою його діяльності є розвиток особистості учня. Творчий – характерні ініціативність і творчий підхід до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно-доцільні прийоми взаємодії. Буде діяльність на основі рефлексивного аналізу. Педагогу властивий індивідуальний стиль професійної діяльності [4].

Завдання навчального педагогічного закладу не в тому, щоб дати готові рекомендації на решту життя і діяльності майбутньому вчителю, а навчити адаптуватись до різних ситуацій, які складаються щоденно, розв'язувати різні педагогічні задачі, приймати рішення, обґрунтовувати власну позицію, бути обізнаним у тенденціях інформаційно-технологічного розвитку та ін.

Удосконалення педагогічної майстерності вчителя може здійснюватися на різних рівнях організації, серед яких: колективний, груповий та індивідуальний. Колективний рівень передбачає участь педагога у

науково-практичних конференціях, психолого-педагогічних семінарах, практикумах, проблемних творчих семінарах, педагогічних радах, консилиумах; відвідування лекцій, курсів підвищення кваліфікації та ін. Груповий рівень організації – це навчальні тренінги, методичні об'єднання вчителів, проблемні творчі групи, динамічні пошукові групи, методичні об'єднання класних керівників, керівників гуртків, школи молодого вчителя, школи педагогічної майстерності, школи передового педагогічного досвіду та ін. Індивідуальний рівень здійснюється через самоосвіту, самовиховання, школи передового педагогічного досвіду, творчі лабораторії вчителя, навчання на факультетах післядипломної освіти та ін.

Особливе значення серед освітніх технологій посіли інформаційні технології і мультимедіа. Це сприяє розвитку розумових здібностей, алгоритмізації мислення, поглибленню символічного досвіду і розвитку уяви, посиленню пізнавальних інтересів, розширенню можливостей спілкування за рахунок Інтернету та ін. Проте звичайно має певні негативні наслідки – скорочення міжособистісних контактів, деперсоналізація партнерів по спілкуванню та ін. На сьогодні існують різні визначення поняття “інформаційні технології”. У Законі України “Про концепцію Національної програми інформатизації” термін “інформаційні технології” трактується як “цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування” [1]. На думку Г.Кедрової комп'ютерне навчально-розвивальне середовище – це своєрідна дидактична модель конкретної предметної галузі, сконструйована за допомогою комп'ютерних засобів, інтегрована в єдиний інформаційно-освітній простір і спрямована на педагогічну і психологічну підтримку оволодіння знаннями, уміннями і навичками з певного предмета, а також розвиток мотивації до навчання, провідних якостей особистості, які забезпечують її здатність до постійного самовдосконалення і саморозвитку [2].

Комп'ютерні мережі є інтегральним засобом навчання, який широко використовується в освітніх цілях, зокрема, у дистанційному навчанні. Дистанційне навчання, звичайно, “не є альтернативою заочній формі навчання, проте є ефективним технологічним інструментарієм, що допомагає у вирішенні безлічі проблем, що виникають у процесі навчання” [5]. Інформаційне середовище, у якому здійснюється дистанційне навчання, повинно: забезпечувати економічну доступність такої форми навчання відповідно до інших форм; гарантувати рівноправну присутність в мережі всіх учасників навчального процесу (викладача, студента навчального закладу); забезпечувати можливість оперативного створення і редагування дидактичних матеріалів, які використовуються в онлайн-режимі; перетворювати навчальний заклад у динамічну, мобільну структуру, здатну створювати, акумулювати і використовувати різноманітні ресурси, які задовольняють як освітні потреби суспільства, так і освітні потреби кожного, хто хоче навчатися [3].

У традиційному навчальному процесі засобами навчання виступають друковані видання: підручники, навчально-методичні посібники, довідники; записи на дошці, плакати, слово викладача, а при дистанційному навчанні, засобами є, окрім традиційних, електронні навчальні видання, навчальні комп'ютерні системи, аудіо-відео навчальні матеріали та ін. Це забезпечує індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання, здійснення контролю та самоконтролю, проведення практичних занять у віртуальній реальності. Основними інформаційними технологіями навчання є інтеграція очних і дистанційних форм навчання, кейс-технологія, TV-технологія, мережна технологія. Навчання за дистанційною формою навчання дозволяє швидко передавати знання, здійснювати процес навчання цілодобово, зробити навчання персоналізованим, адаптувати навчання до рівня знань та потреб тих, хто навчається, визначити темп навчання індивідуально. У рамках кейс-технології навчання здійснюється на основі реальних ситуацій за оптимального співвідношення між теорією і практикою дана технологія можлива за наявності електронних підручників, посібників, навчальної і довідкової літератури, технологічних карт із практикуму, контрольних тестів і завдань, критеріїв оцінювання.

Висновки. Отже, використання нових інформаційних технологій навчання сприяє формуванню перспективної освіти в умовах глобалізації, що забезпечує підвищення якості освіти, доступності освіти для населення, підвищення рівня творчого та інтелектуально розвитку, професійної компетентності, мобільності впродовж життя, вироблення умінь адаптуватися до швидкозмінного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України “Про концепцію Національної програми інформатизації” [електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1998. – № 27–28. – Режим доступу до журн. : http://vpf.kiev.ua/book/koncnac_book.pdf.
2. Кедрова Г. Е. Методы оптимизации компьютерной обучающей среды по лингвистике для систем дистанционного обучения в Интернете [електронний ресурс] / Г. Е. Кедрова : Режим доступу : <http://enit.ulsu.ru/d/002/>.
3. Любжин А. На пути к дистанционной педагогике / А. Любжин // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 50–53.
4. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.] – К., Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : [монографія] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – 214 с.

директор Житомирського обласного педагогічного ліцею Житомирської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка, заслужений працівник освіти України

НЕПЕРЕРВНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності неперервного саморозвитку педагогічної майстерності педагога як однієї з основних характеристик педагогічної якості.

Статья посвящена обоснованию необходимости непрерывного саморазвития педагогического мастерства учителя как одной из основных характеристик педагогического качества.

The article is devoted to the necessity of uninterrupted pedagogical teacher's mastery as one of the main characteristics of pedagogical quality.

*Майстрами не народжуються, ними стають.
Платон*

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті стверджує, що суспільство без високого рівня освіти не має майбутнього. Відповідно педагог, як рушій прогресивних змін, головною метою якого є „забезпечення можливостей самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації” [3, с.6], завжди має бути готовим до роботи в творчому інноваційному режимі, до оновлення освітнього процесу, бо „... у вихованні все повинне ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний механізм закладу, як би хитро він не був придуманий, не може замінити особистості у справі виховання” [7, с.32].

С. Гончаренко в „Українському педагогічному словнику” дає таке визначення **педагогічної майстерності** – „це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді” [2, с. 251].

Сучасний педагог вже не може бути абсолютним носієм знань або наглядачем за вихованцем. Він повинен навчитися сам і навчити його самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці, тобто формувати компетентності як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді та цінностях особистості. У Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників, затвердженому у Міністерстві освіти і науки України в жовтні 2010 року в розділі IV „Умови та порядок присвоєння кваліфікаційних категорій” зазначено серед вимог до присвоєння кваліфікаційних категорій „спеціаліст I категорії”, „спеціаліст вищої категорії” - „впровадження форм та методів організації навчально-виховного процесу, що забезпечують максимальну самостійність навчання учнів, володіння широким спектром стратегій навчання, інноваційними освітніми методиками і технологіями” [8, с. 9].

Архіважлива також соціальна функція педагога – формувати самодостатню людину, конкурентноспроможного на ринку послуг фахівця.

Змінилися і засоби впливу – вчитель повинен, зобов’язаний вимогами сучасності, використовувати нові технології навчальної діяльності, перш за все інформаційно-комп’ютерні технології.

Сучасний педагог – людина не тільки кваліфікована, компетентна, що постійно розвиває свою фахову майстерність. Мова йде про трактування особистості вчителя „... як саморозвиваючої, саморегулюючої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної вибіркової діяльності” [6, с.64].

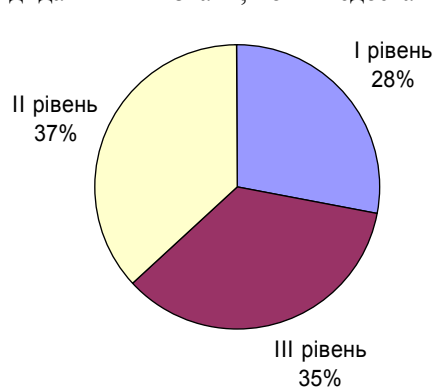
Кваліфікація, так чи інакше, обумовлена типом, рівнем базової чи повної вищої освіти і пов’язана із сподіваннями професійного росту – вона не є гарантом якості наступної роботи педагога.

Учителю потрібні не лише фундаментальні знання з профільного предмету, висока загальна культура, а й ґрунтовна дидактична методична та методологічна компетентність. У підручнику „Педагогічна майстерність”

І. Зязюна сказано: „ **педагогічна майстерність** - це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка” [5, с. 30]. Учитель повинен бути майстром своєї справи, людиною що знаходиться в постійному творчому пошуку, мотивовану до саморозвитку. Науково-методична рада ліцею, проводячи системний педагогічний моніторинг, основою якого є вивчення кадрового забезпечення, змін діяльності педагогів на підставі аналізу та самоаналізу його професійного зростання, розвитку адаптивних умінь, творчого потенціалу й соціальної активності, проаналізувала рівень професійної компетентності педагогів ліцею, що проводився із застосуванням таких методів діагностики, як аналіз всіх видів планування вчителя та вихователя, якості знань ліцеїстів, результативності їх участі в ЗНО, олімпіадах, конкурсах, відвідування уроків, співбесід, анкетування.

Діагностування педагогів ліцею щодо найважливіших професійних якостей дало можливість виявити три рівні їх професійної компетентності.

I – Малодосвідчені та «байдужі» вчителі та вихователі. Цим педагогам бракує загальнодидактичних знань, вони недостатньо володіють навичками самоосвітньої діяльності, байдужі до результатів власної педагогічної діяльності. Потребують індивідуального керівництва з боку адміністрації, колег, наставників.



II – Досвідчені, грамотні педагоги, в тому числі педагоги-початківці, небайдужі до результатів власної педагогічної діяльності, здатні до самоосвіти. Вони цікавляться ППД, інноваційними процесами. Потребують індивідуальної допомоги в разі потреби.

III – Творчі педагоги, здатні експериментувати, надавати методичну допомогу колегам. Мають індивідуальний стиль у роботі; розробляють авторські програми; ведуть творчі групи, керують методичними комісіями. Усі вони, як правило творчі, креативні особистості; мають високий загальноосвітній та культурний рівень.

Діаграма показує, що група вчителів та вихователів I рівня (малодосвідчених педагогів, педагогів з ознаками професійного «вигорання») складає 28% від загальної кількості колективу, 35% складають педагоги II рівня, 37% - III рівня.

Кількість педагогів II та III рівня - 72% значно перевищує кількість малодосвідчених та «байдужих» педагогів, що не прагнуть до саморозвитку, самоосвіти.

Цікаво, але серед педагогів I рівня є вчителі та вихователі з солідним педагогічним стажем, що втратили зовнішні та внутрішні, спонукальні до саморозвитку, чинники. До зовнішніх можна віднести нові освітні парадигми, концепції розвитку навчальних дисциплін, інновації в педагогічній теорії та практиці, сучасні досягнення психолого-педагогічних наук, науково-методичні проблеми ліцею. До внутрішніх – потреби в підвищенні кваліфікації, професійної компетентності; набутті нових знань, в тому числі з предмета; оновленні методик та технологій навчання і виховання тощо. А серед педагогів II та III рівнів немало педагогів-початківців, стаж роботи яких в освіті – до 5-7 років, але які мають внутрішнє спонукання рухатися уперед, бути успішним, корисним, із здоровим честолюбством.

Аналіз результатів педагогічного моніторингу також показав, що саме за рахунок педагогів III рівня відбувається зростання професійної діяльності за позиціями:

- Володіння новими (освітніми) технологіями або їх елементами; інтерактивними формами і методами роботи;
- Утілення перспективних педагогічних ідей, науково обґрунтованих експериментів у ліцейну педагогічну практику;
- Активізація професійного саморозвитку педагогів, розвиток мотивів творчої діяльності, сучасного стилю педагогічного мислення.

Взагалі ж, динаміку творчої активності освітян можна розглядати у системі координат і узагальнити у формі діаграм та таблиць.

Діаграма «Кількісний та якісний аналіз інтелектуальної продукції педагогів», до яких віднесено: методичні розробки (МР), авторські навчальні програми(АП), системи методичної роботи (СМР), проекти (П), продукти експериментальної діяльності (ЕД), - демонструє динаміку їх росту за три останні навчальні роки.

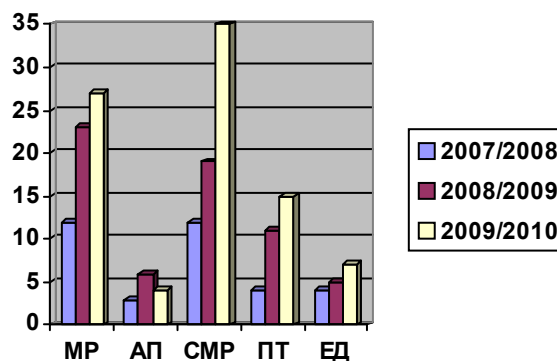


Рис. 1. Динаміка кількісного та якісного аналізу інтелектуальної продукції педагогів

Будь-яка людина, яка обрала професію вчителя, за рахунок саморозвитку, самовиховання здатна реалізуватися у педагогічній діяльності, проявити себе творчою особистістю, збагатити педагогічну культуру своїми вкладками, - особисто-значущими підходами до вирішення локальних педагогічних завдань, вирішення проблем педагогічної взаємодії, способів знаходження оптимальної сумісності з учнями. Усе це визначає унікальність педагогічного досвіду кожного вчителя та одночасно є внеском у педагогічну культуру та уявленень про педагогічну майстерність [7, с. 69].

Керівництво навчального закладу надає можливість педагогу для творчої самореалізації. Один із варіантів: можливість представлення своїх думок, напрацювань, ідей на освітянських зборах – конференціях, виставках, семінарах тощо.

З цією метою ліцей – традиційний учасник протягом 2007 - 2011 років обласних та Міжнародних освітянських виставок, де представляє інформаційно –методичні напрацювання педагогів. В цьому контексті отримання почесних звань «Лідер сучасної освіти», «Флагман сучасної освіти», Почесних дипломів та медалей – золотих, срібних, бронзових від їх організаторів – Міністерства освіти і науки України, Національної Академії педагогічних наук України – це не самоціль, а намагання підвищення професійної педагогічної майстерності, вияв професійно-особистісної рефлексії, як самопізнання оцінки і аналізу свого професійного «Я».

Моніторинг професійної діяльності педагогів не лише дає керівництву ліцею інформацію для роздумів та аналізу, але й

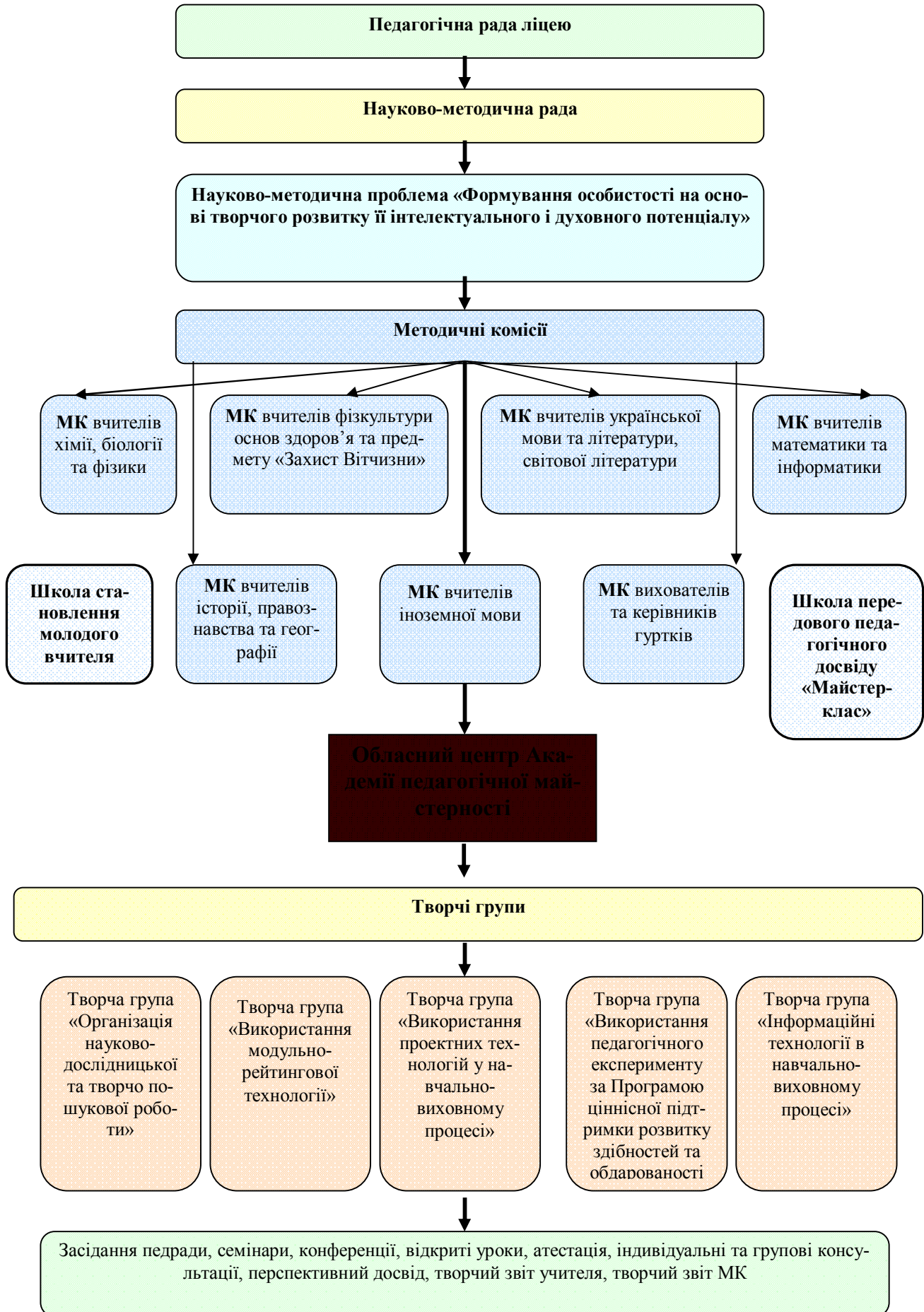
- сприяє визначенню напрямів та перспектив розвитку професійно-педагогічної якості, як педагога так і колективу в цілому;
- зміцнює адекватну професійну самооцінку, позитивне самосприйняття й професійну комфортність педагогів;
- дає змогу оптимально вирішувати проблеми атестації вчителів, вихователів, усуваючи суб'єктивізм адміністративного оцінювання;
- самоаналіз та самооцінна діяльність в його ході спонукає педагогів до самоосвіти та саморозвитку.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні задачі будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних [4, с. 232].

У статті 37 Закону України „Про освіту” педагогам гарантується підвищення кваліфікації один раз на 5 років. Не зважаючи на змістовну роботу обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в цьому напрямку, знань, які отримує там педагог явно недостатньо. Бо звіряючи ці знання з вимогами часу, – а сучасна школа потребує вчителя, який спроможний самостійно моделювати, конструювати нові (інноваційні) прийоми, методи, технології навчання, створювати освітні проекти, зрозуміло їх слід поповнювати постійно і систематично.

А відтак системне поповнення знань кожним педагогом, систематичне вдосконалення професійної педагогічної майстерності як „інтегральної характеристики, яка допомагає описати специфіку носія педагогічної професії” [4, с.127], має проходити активно і в період між курсами – безпосередньо на робочому місці.

СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ



Одним із важелів управління навчально-виховним процесом є методична робота, спрямована на розвиток професійної компетентності, збереження та виявлення творчого потенціалу всього колективу, вироблення інноваційного стилю діяльності, підготовки вчителів до пошукової діяльності, роботу в нових умовах, залучення до науково-дослідницької та експериментальної діяльності з метою впровадження інноваційних технологій в навчально-виховному процесі.

Методична робота становить цілісну систему взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійного рівня всього педагогічного колективу, на розвиток ініціативи і творчості кожного вчителя зокрема і загалом – на підвищення результативності навчально-виховного процесу, досягнення оптимальних результатів у навчанні та вихованні.

Очікувані результати:

- зростання педагогічної майстерності та фахової компетентності педагогів;
- ефективна система гнучкого реагування на інновації, яка допоможе узагальнювати передовий досвід, своєчасно визначати проблеми, що виникають, та обирати інноваційні шляхи їх подолання;
- підвищення якісних показників навчальних досягнень учнів;
- підготовка конкурентноспроможних випускників, здатних адаптуватися до змін у соціально-економічному середовищі, конкурувати на українському та європейському ринках праці;
- засвоєння ефективних стратегій і технологій, удосконалення навчально-виховного процесу.

Неперервний розвиток педагогічної майстерності педагога (динаміку якості) І.А. Зязюн пов'язує з «виявом здібності вирішувати типові проблеми, що раніше були відсутніми в досвіді (наприклад, освоєння нового типу іспитів); опанування нових видів діяльності чи змісту освіти (учіння, виховання, підтримка, консультування, супровід, нові предметні сфери, різні вікові категорії, варіативні програми, посібники, типи закладів); якісним перетворенням системи відношень» [5, с. 267].

Процесом неперервного саморозвитку педагогічної майстерності вчителя керує науково-методичний центр ліцею (НМЦ), який у своїй структурі містить п'ять модулів:

- соціально-психологічний модуль;
- науково-дослідницький та творчо-пошуковий;
- методичний аналітично-консалтинговий модуль;
- інформаційно-видавничий модуль;
- виховний ціннісно-комунікативний модуль.

НМЦ здійснює управління інноваційною діяльністю й планування процесу впровадження інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду. Основна увага при цьому приділяється підготовці педагогів до введення інновацій.

Алгоритм управлінської діяльності включає декілька етапів:

I етап - підготовка педагогічного колективу до нововведення. Така робота передбачає визначення:

- актуальності нововведення, яке визначається за рівнем його відповідності потребам школи, соціальному замовленню;
- очікуваної результативності (оцінювання або на основі прогнозування, або на основі наявного досвіду);
- рівня потреб і зацікавленості різних груп педагогів у введенні інновацій;
- рівня методичної розробленості ідеї й умов, необхідних для її засвоєння.

II етап - підготовка вчителя до нововведення, який складається з таких компонентів:

- постановка завдань, визначення мети;
- уточнення змісту інновацій;
- інформаційне забезпечення;
- кадрове забезпечення;
- нормативна підтримка нововведень;
- мотивація на основі аналізу існуючої практики й стратегічних завдань упровадження інновацій;
- аналіз педагогічної практики;
- виявлення протиріч.

Методичному аналітично-консалтинговому модулю НМЦ необхідно:

- створити вчителів умови для інтелектуального, соціального і духовного розвитку, самореалізації особистості;
- досягти оптимальної реалізації впливу самоосвіти на розвиток особистості педагога;
- забезпечити максимальну мобілізацію психічних ресурсів особистості з метою її самореалізації.

Умови для самореалізації самоосвіти створюються на діагностичній основі за результатами моніторингу педагогічної та психологічної підготовки вчителів і вихователів.



Очевидно, що самоосвітня діяльність педагога проходить неперервно як в індивідуальній так і колективних (організованих) формах.

Управлінська підтримка самоосвітньої діяльності та педагогічної майстерності педагогів – це, перш за все, аналіз і оцінка управлінських дій, направлених на розвиток здібностей до самовиховання, самовизначення, самореалізації як механізмів, що дозволяють не лише бути педагогом, який не тільки знає і уміє, але й управляє своїм творчим розвитком, самовдосконалюється, робить свою діяльність не лише результативною, а й ефективною. Головне правило: допомогти вчителю подолати перешкоди, розвивати при цьому інтелектуальний, моральний, емоційний потенціал. Тому, управлінська підтримка – діалогова взаємодія між керівником ліцею та педагогом.

За допомогою неперервного саморозвитку будь-яка особа, що обрала професію педагога, здатна самореалізуватися у професійній сфері і допомогти самореалізації інших. Унікальність педагогічного досвіду кожного вчителя збагачує педагогічну культуру та розширює рамки дефініції «Педагогічна майстерність».

Б.С. Гершунський у дослідженнях проблем сучасної освітньої системи, розглядає питання саморозвитку педагогічної майстерності педагога як одне з найважливіших для освіти XXI століття, він пропонує ієрархічну освітню «драбину» сходження особистості до все більш високих освітніх результатів.

Отже, перспективи освітнього саморозвитку особистості мають таку структуру: менталітет (квінтесенція культури, найвища цінність освіти); культура (вищий прояв освіченості та професійної компетентності); педагогічна майстерність (комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі); професійна компетентність (уміння людини реалізуватись в певній професійній сфері діяльності); освіченість (не тільки знання, але й широкий кругозір); грамотність (отримання знань, умінь) [1, с. 123].

Сучасні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, впровадження нових підходів до становлення, розвитку і саморозвитку професійних компетентностей вчителя загальноосвітнього навчального закладу вимагають від науковців активної співпраці, опрацювання нових форм навчання, розробки нових технологій професійного зростання вчителя до рівня педагогічної майстерності впродовж життя.

III етап – розроблення алгоритму самоосвітньої діяльності вчителя.



На базі ліцею створено **Житомирський обласний центр Академії педагогічної майстерності** – науково-методичний та навчально-педагогічний підрозділ Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України (директор – академік АПН України Зязюн І.А.).

Центр створений на засадах об'єднання інтелектуальних та практичних можливостей Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка, інших провідних освітніх установ області, головою обласного центру обрана Корінна Людмила Віталіївна – директор ліцею.

Основною метою діяльності Центру є усвідомлення вчителями суті педагогічної майстерності, формування в них потреби професійного розвитку впродовж життя, розробка критеріїв оцінювання рівня педагогічної майстерності.

Основні завдання Центру:

- Об'єднання інтелектуальних та практичних можливостей засновників, для активізації науково-практичної діяльності в сфері освіти та поглиблення її інтеграції з навчальним процесом, розвитку професійних компетентностей педагогічних працівників області.
- Створення умов для становлення, розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності педагогів області, реалізації їх інтелектуального потенціалу у сфері наукової та освітньої діяльності.
- Розвиток у вчителів уявлення про педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю учня на уроці.

Житомирський обласний центр Академії педагогічної майстерності спрямовує професійний розвиток учителя у напрямку:

- Організації педагогічної взаємодії на засадах гуманності, толерантності, що стало провідною ідеєю освітньої ідеології педагогіки XXI століття.
- Аналізу педагогічної ситуації на засадах професійної педагогічної взаємодії.
- Вдосконалення техніки управління своїм психічним станом та прийомами налагодження контакту у педагогічній взаємодії.
- Усвідомлення необхідності об'єктивного самоаналізу, самоконтролю, самовиховання, постійної праці над рівнем професійної майстерності.
- Орієнтація у критеріях, за якими розкривається рівень майстерності вчителя.
- Проведення моніторингу педагогічної майстерності вчителя загальноосвітнього навчального закладу.

- Розробка та реалізація спільно з установами-засновниками науково-дослідних проєктів, освітніх та виховних програм з метою підвищення ефективності наукових досліджень, розширення і поглиблення наукового співробітництва.
- Проведення спільних міжнародних, всеукраїнських, міжрегіональних конференцій, нарад з проблем розвитку загальної середньої освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій, становлення та розвитку педагогічної майстерності вчителя впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гершунський Б.С. Філософія образования для XXI века. – М., 1998. – 608 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті // Вісник Київської обласної державної адміністрації. – 2002. - № 8. – с. 3-4.
4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 424 с.
6. Трохова Л.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / Трохова Л.В. // Педагогика. – 2006. - № 8. – с. 63-71.
7. Ушинський К.Д. О пользе педагогической литературы. // Ушинский К.Д. Собр. Соч. в 6 томах. – Т.1. // Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – с. 158-199.
8. Типове положення про атестацію педагогічних працівників затверджене Міністерством освіти і науки України в жовтні 2010 року, розділ IV / Газета «Освіта України» №7, Вид-во: Педагогічна преса, від 28.01.2011 р, с. 2.

УДК 371.2 (09)

О. В. ВОЗНЮК,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки

О. А. ДУБАСЕНЮК

доктор педагогічних наук, професор

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

АКТУАЛИЗАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКЦИИ

На основі аналізу категорії "педагогіка" і залучення деяких новітніх наукових і педагогічних даних робиться висновок про існування трьох педагогік (аспектів педагогіки) – формуючої (традиційною), актуалізаційної і біфуркаційної.

На основе анализа категории "педагогика" и привлечения некоторых новейших научных и педагогических данных делается вывод о существовании трех педагогик (аспектов педагогики) – формирующей (традиционной), актуализационной и бифуркационной.

On the basis of the analysis of category "pedagogy" and using some newest scientific and pedagogical data the conclusion is made about three aspects of pedagogy – forming (traditional), actualizing and bifurcation one.

Глобализационные процессы, имеющие место на нашей планете, связанные с информационным бумом, ростом междисциплинарных исследований, а также с вхождением человечества в новую информационную фазу своего развития, обнаруживают две полярные тенденции развития современного образования – универсализацию и интеграцию знаний с одной стороны, и их научно-техническую специализацию – с другой.

На фоне этих полярных тенденций актуализируется кризис системы образования, который, по мнению одного из крупнейших педагогов Украины, академика С.У. Гончаренко, является составной частью глобального цивилизационного кризиса и в значительной мере предопределяется узкодисциплинарными установками современного образования, взаимным отчуждением ее гуманитарных и естественно-научных компонентов, морального и фактологического аспектов современного знания. Следствием этого процесса является фрагментарность виденья человеком реальности, что в условиях становления постиндустриального информационного общества не дает возможности человеку с его "сегментированным сознанием" адекватно реагировать на заострение энергетического и экологического кризиса, приводит к девальвации моральных норм и духовных ценностей [3, с. 3].

По мнению Ю.В. Громыко, кризис современного образования целесообразно назвать кризисом разнообразности, в связи с чем можно говорить о появлении множества новых образовательных парадигм, направлений, новейших аспектов педагогического дискурса [4].

Отмеченные выше факторы коренным образом меняют теоретико-методологический и деятельностно-практический ландшафт педагогики как социального феномена. Подобно тому, как наука – форма общественного сознания – открыла новый научный объект исследования и одновременно обновленно-обогащенную научно-философскую категорию – **Целостность** – так и педагогика обнаруживает принципиально **новый объект своего исследования**, который коренным образом меняет ориентиры педагогической теории и практики, задает им новое образовательное измерение, а также **меняет само название педагогики**.

В силу своего поистине колоссального социального значения, педагогика обрела множество определений, что, как говорится в украинской энциклопедии образования, приводит к утрате смысла термина, его категориальности, когда можно говорить о таких педагогиках, как "гуманная", "авторитарная", "педагогика самоопределения", "педаго-

гика сотрудничества", "педагогика нравственности", "библейская", "казацкая", "пенитенциарная", "педагогика отождествления", "этническая", "интегральная", "компаративистская", "театральная", "военная", "библиотечная", "непедагогика", "педагогика развития", "рыцарская педагогика", "педагогика среды", "эмбриональная", "музейная", "экологическая", "конструктивистская", "здоровьезберегающая" и др.

Рассмотрим наиболее существенные определения педагогики, не акцентируя внимание на авторах этих определений. Итак, педагогика это:

- наука о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения;
- отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности;
- наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и системы ценностей ("трансляция культуры") в контексте подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности;
- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека;
- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности;
- наука об образовании человека, то есть о развитии его жизненного опыта;
- наука и одновременно отрасль человековедения, то есть отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы;
- наука о воспитании человека; под понятием "воспитание" в данном случае можно понимать образование, обучение и развитие, употребляя его в наиболее широком значении;
- особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества; данная система деятельности проектируется в учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках; эта деятельность – целеустремленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить чему-то, воспитать определенные качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и др.);
- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов;
- теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство;
- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека;
- осмысление воспитания;
- педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые изучают образовательную деятельность;
- система педагогических наук, которые исследуют вопросы об объекте и предмете педагогики, общественных, познавательных, идеологических и практических задачах и методах их решения; о соотношении педагогики как теории с педагогикой как практикой;
- и др.

Анализ данных определений с точки зрения их логико-семантического объема позволяет выделить несколько **основных аспектов педагогики**:

1) (социально и личностно детерминированная, образовательная, целеустремленная) **деятельность** (система деятельности, практика) как (целенаправленное, планомерное, систематическое) **влияние** (а также и самовлияние, актуализирующиеся как процессы развития, формирования, преобразования, трансформации, воспитания, обучения, образования и др.) на **человека** (как объект и одновременно субъект влияния, которым могут быть все участники педагогического процесса) с определенной **целью** (подготовка к жизни, приобщение к ценностям социума, гармоничная личность, компетентный специалист, ответственный гражданин, ЗУНы компетенции, качества человека, личностные новообразования и др.), что требует привлечения неких (социально-педагогических, религиозных, идеологических и др.) **средств** такого влияния;

2) **наука** (или система наук, искусство, отрасль человековедения и др.), которая изучает образовательную деятельность в единстве **влияния, целей и средств**; существенным аспектом науки является **методология** – система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества исследовательской работы.

В целом, педагогика понимается в контексте **науки о формирующем влиянии на человека, осуществляемым с определенной целью**. В этом обобщенном определении мы можем обнаружить три фундаментальные формы освоения мира человеком – **праксеологию** ("формирующее влияние"), **гносеологию** (наука, организующая процесс познания) и **аксиологию** (реализующая цель, которая всегда имеет ценностный смысл, ибо целевые ориентиры задают ценностно-смысловые установки человека).

Данное определение педагогики в целом остается актуальным, хотя в связи с появлением педагогической синергетики, субъект-субъектной, личностно ориентированной образовательной парадигмы, а также в результате декларации множества иных педагогических парадигм, данное **формирующее влияние** как центральный концепт педагогики начинает освобождаться от своего "формирующего" содержания. На свет появляются такие категории, как резонансное, актуализирующее, направляющее, активизирующее, пробуждающее, освобождающее, координирующее, сверхмалое, эмерджентное... влияние, а также самовлияние (как самообразование, самообучение, самовоспитание), внутренняя мотивация, надситуативная (творческая, бисоциативная – бисоциативность, в отличие от ассоциативности, есть способность к созданию абсолютно новых, нетривиальных связей) активность и др. [1].

Возникает вопрос о том, чем вызван этот кардинальный сдвиг в смысловом поле педагогики. Он, без сомнения, обусловлен новым пониманием парной категории философии и естествознания "**актуальное – потенциальное**" (актуально-действительное – потенциально-возможное). Холистическая парадигма современной философии и науки как форм общественного сознания приводит к пониманию целостности парных философских категорий, к нахождению в них неких переходных, центральных, нейтральных начал, интегрирующих дихотомические члены парных категорий (что выражается в процедуре деконструкции французских философов современного постнеклассического периода развития философской мысли).

Следовательно, можно говорить, что актуальное выражает действительный порядок вещей, структуру развивающейся системы (ее актуальное состояние), потенциальное – цель развития системы (аттрактор), которая представлена в ней в потенциальном, скрытом виде; переход от актуального состояния системы к потенциальному совершается в переходной бифуркационной фазе (в синергетике – это парадоксальное состояние хаоса). При этом развитие происходит от актуального к потенциальному через переходную бифуркационную фазу.

Отсюда – три заявленных нами выше вида педагогики – **актуально-формирующая, потенциально-актуализирующая и переходно-бифуркационная.**

Данный вывод проистекает из триадного объяснительного принципа, который мы разрабатываем [1]. Он базируется на трех фундаментальных конструктах – *связи, взаимодействия и движения*, в связи с чем можно говорить о трех аспектах педагогики – о **педагогике движения** (направленной на инициацию естественного процесса обнаружения тех или иных скрытых качеств человека в результате его эволюционного движения – это **актуализационная педагогика**), **педагогике взаимодействия** (направленной на формирование определенных качеств человека посредством взаимодействия – оказания на его педагогического влияния – это **формирующая педагогика**) и **педагогике связи** (направленной на использования сензитивных бифуркационных, переходных, связующих, критических фаз человеческого организма – это **бифуркационная педагогика**).

Если **педагогика актуализационная** реализуется как педагогика обнаружения и актуализации скрытых качеств (параметров) человека, **педагогика формирующая** – на формирование новых качеств, то **бифуркационная педагогика** – есть педагогика, направленная на организацию социально-педагогической среды с целью не только актуализации в сензитивных бифуркационных фазах скрытых параметров человека, но и формирования новых качеств на основе использования этих фаз. То есть **бифуркационная педагогика есть единство первых двух педагогик.**

Отметим, что парная категория "**актуальное – потенциальное**" выступает "строительными лесами" неклассической философской методологии, которую должна адаптировать современная педагогическая мысль. Отметим, что использование этой парной категории позволяет решить многие методологические проблемы педагогики и психологии. Так, например, у исследователей нет общего мнения касательно определения категорий "**творчество**" и "**креативность**". Отметим, что данная парная категория отражает ситуацию противостояния актуального и потенциального. Поэтому творчество можно считать потенциальной категорией (как внутренняя способность к проявлению творческих актов), а креативность – реализация этой способности в практической деятельности.

При этом важным является **генезис** отмеченной категории. На заре человеческой цивилизации примитивный человек психизировал окружающую социоприродную реальность, которая при этом исполнялась мистическим содержанием, а ее аспекты – актуальное (видимое и осязаемое) и потенциальное (невидимое и скрытое от органов чувств) – были представлены в целостном комплексе, не дифференцируясь и обнаруживая феномен "здесь и теперь".

В дальнейшем, по мере развития человеческого интеллекта с его прогностической функцией, человек обретает время, а вместе с ним **потенциально-возможное** – то проклятие Кроноса, по поводу которого М. Гайо сетовал, говоря, что "идея времени есть начало сожаления". В результате социоприродная реальность расщепляется на актуальную и потенциальную, что приводит к социально-экономической стратификации и поляризации общества, к дихотомизации и самого человека – его расщеплению на тело и дух (душу), физическое и психическое, материальное и идеальное, "Я" и не-"Я", внутреннее и внешнее... когда актуальная данность дополняется потенциальной возможностью, обнаруживая состояние "фундаментальной тревоги", которую Ф. Перлз определил как "брешь между сейчас и тогда" [19].

В этих условиях человек возвращает свое "Я" и начинает действовать как нечто обособленное от мира, эгоцентричное, внутренне расколотое и насквозь конфликтное существо, что, в свою очередь, ложится тяжелым бременем на всю его жизнь и составляет фундаментальную проблему человеческого существа. Однако, как пишет Э. Фромм в книге "**Психоанализ и религия**", человек стремится преодолеть свой внутренний разлад, он мучим желанием "абсолютности", той гармонии, которая бы разрушила проклятие, отчуждающее его от природы, самого себя, других людей.

Религиозное сознание трактует категорию возможного как *веру*: "вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в будущем" (*Евр. 11, 1*); как указывается в христианском катехизисе митрополита Филарета, "вера есть уверенность в невидимом – как в видимом, в желаемом и ожидаемом – как в настоящем".

Потенциально-возможное (вероятностное) является *сущностной характеристикой не только религии, но и современной науки*. Как показали эксперименты, на своем фундаментальном квантово-фотонном уровне (на уровне минимальной порции энергии) мир оказывается целостным нерасторжимым комплексом, в котором простое и сложное, часть и целое, причина и следствие, прошлое и будущее... неотличимы друг от друга, что в современной физике находит свое воплощение в принципе нелокальности микробъектов, который проистекает из того факта, что каждая элементарная частица может превращаться в другую элементарную частицу и, в сущности, является ею [22]. На данном фундаментальном бытийном уровне, на котором покоится наше мироздание, актуальное и потенциальное едины, а квантовые системы координируются так называемой логической (импликативной, подразумеваемой, потенциальной) связью (см.: "**парадокс Эйнштейна-Подольского-Розена**", суть которого в том, что разлетающиеся в разные стороны осколки сложного ядра мгновенно имеют информацию друг о друге; а также *принцип нелокальности микробъектов*).

Важно также и то, что на квантовом уровне человек (наблюдатель) оказывается неразрывно связанным с миром и выступает его "бытийным инициатором", то есть "порождает" мир только одним своим присутствием (см. "*парадокс Наблюдатель*"). Отмеченное реализуется в "*принципе соучастия*" современной физики (гласящий, что физические объекты принципиально неотделимы от их восприятия нашим сознанием, от нашего влияния на эти объекты), воплощающийся в *антропном космологическом принципе*, исходящем из понимания человека как активной и органичной части космоса и Вселенной.

С позиции такого подхода Вселенная может пониматься как целостная интегральная фрактально-голограммная сущность, что обнаруживает попытки континуально-интегрального осмысления дискретных знаний, выработанных человечеством, когда помимо актуально-действительного аспекта реальности таким же фундаментальным начинает быть и потенциально-действительный, вероятностный аспект. Причем данный вывод применим не только к реальным квантовым феноменам, но и к миру математических абстракций: так, в математике имеются трансфинитные числа, выражающие постоянно изменяющийся процесс и являющиеся потенциально-возможными, вероятностными сущностями – мнимыми величинами, когда можно говорить о "нечеткой математике" – О. Коши, Л. Заде и др.).

Вероятностная функция присуща и человеческой логике: логично определить предмет – значит сравнить, соотнести, сопоставить его с неким иным предметом, или предметами, которые при своем определении также поддаются подобной логический процедуре сравнения, и так далее по цепочке. Поэтому при определении предмета мы так или иначе сравниваем его со всеми предметами реальности, а в объем понятия определяемого предмета должны входить характеристики всех предметов реальности, то есть каждый предмет "логически" состоит из всех предметов нашего мира, подобно тому, как писал М. А. Марков, каждая элементарная частица состоит из всех элементарных частиц.

Отдельное слово, таким образом, в скрытом виде так или иначе несет в себе значение всех слов языка и в этом своем содержании есть равномошным со всей действительностью ("В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог" (*Откр. 1, 1–4*)).

Поэтому все слова языка оказываются потенциально (виртуально) тождественными друг другу в контексте их понятийного объема. Этот вывод отвечает представлению о мире как "семантическом универсуме", организованному по голографически-фрактальному принципу [5]. Однако рассмотренная тождественность не всегда осознается человеком и может быть зафиксированная на уровне его интуитивных прозрений и так называемых измененных состояний сознания, на котором все лексические единицы всех языков взаимотождественны и имеют бесконечный понятийный объем, выражаемый в категории Логоса.

Можно сделать вывод о том, что *работа человеческого мозга также является принципиально вероятностной*, что обнаруживает потребность в разработке нового направления, позволяющего более адекватно описать мыслительные процессы. Речь идет об идее "размытости", "нечеткости", "расплывчатости", "многозначности" исходных математических объектов. Л. А. Заде предпринял попытку создать теорию "размытых" (fuzzy) множеств, которая была бы пригодна для описания гуманистических систем [6]. Основополагающим в его разработках служит идея о том, что "элементами мышления человека являются не числа, а элементы некоторых нечетких множеств или классов объектов, для которых переход от "принадлежности к классу" к "непринадлежности" не скачкообразен, а непрерывен". Трактовка "расплывчатых" множеств соответствует аналогичная логическая трактовка, когда можно говорить о расплывчатом (нечетком) свойстве или понятии. Данный подход близок разработкам В.В. Налимовым касательно теории "семантического пространства Вселенной" и модели языка и Т. Бейеса. Эта модель содержала в явной форме вероятностную структуру смыслового содержания знака.

Данный подход позволяет формализовать процесс принятия решения, моделируя такую процедуру, где наряду с априорной информацией используется и информация, полученная из опыта. В.В. Налимов пишет, что при анализе языка можно говорить об априорной функции распределения смысловых значений знака: в естественных языках с каждым знаком связано множество смысловых значений. Слова в словарях определяются через другие слова, однако это вовсе не означает, что смысл каждого слова состоит из смысла тех слов, через которые его объясняют (см. парадокс логики определения, в которой определение вещи есть процедура соотнесения ее с другими вещами). Фразы состоят из слов, *вероятностно* взаимодействующих друг с другом, а структура фразы порождает новый смысл, вне ее не обнаруживающийся в каждом из составляющих ее словесных элементов, хотя и этот смысл в них все же был заключен [5; 15].

В данном описании В.В. Налимовым функции распределения смыслового значения заключается различие с концепцией логического атомизма Г. Фреге, Б. Рассела, раннего Л. Витгенштейна. В.В. Налимов полагает, что смысл как *целостное, синергетическое образование* не может быть приписан знаку до прочтения текста, хотя мы и имеем априорное представление о смысловом поле знака. Здесь классическая логика преобразуется в "непрерывную", "континуальную", "парадоксальную", "многозначную", "вероятностную" логику.

Вероятностный подход мы встречаем и в *психологии*. Достаточно привести информационную теорию эмоций П. В. Симонова, согласно которой человеческие эмоции происходят из недостатка актуальной информации об окружающем мире [20]. И если дефицит информации есть выражение ситуативной неопределенности (что порождает у человека состояние неуверенности в сегодняшнем и завтрашнем дне), то неопределенность мира как в большом, так и малом рождает эмоциональные реакции, могущие порождать фрустрации и стрессы – главный бич нашего существования, если данные стрессы приобретают хронический характер.

При этом большая неопределенность мира рождает, согласно В. Франклу, сенсогенный невроз (стресс), вызывающий страдания человека из-за отсутствия смысла (связывающего вещи воедино и уменьшающего информационную неопределенность реальности). А серия малых неопределенностей рождает серию непрекращающихся стрессов, на которые наш организм реагирует отдачей энергии (эмоций), что "обесточивает" нашу жизнь, делает ее болезненной юдолью страданий.

Данный вывод подтверждается *концепцией функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека*, правое из которых воспринимает и осваивает мир целостно и многозначно на эмоционально-образном уровне, а

левое – дискретно и однозначно на абстрактно-логическом уровне. При этом в процессе преимущественного функционирования правого полушария (реализующего процессы возбуждения ЦНС и одновременно отдающего предпочтение низкоинформационным сигналам внешней среды – *частым высоковероятным событиям*) мир видится человеком в депрессивных тонах, а при активности левого полушария (реализующего процессы торможения и обращенного к высокоинформационным сигналам внешней среды – *редким маловероятным событиям*) – мир воспринимается в положительных красках. Таким образом, неопределенность мира, воспринимаемая левым полушарием, при недостатке развития этого полушария, активизируя функции правого полушария (поскольку полушария, как правило, выступают функциональными антагонистами), окрашивает существование человека в пессимистические тона.

И если *развитие человека в онто- и филогенезе идет от правого к левому полушарию, а от него – к их синтезу*, то в плане восприятия сигналов внешней среды развитие идет от фиксирования конкретных, частых, высоковероятных, актуальных событий (которые формируют основные элементы опыта человека и позволяют воспринимать мир как конкретно-эмоциональную сущность) к восприятию абстрактных, редких, низковероятных, потенциальных событий (формирующих вероятностное, абстрактно-понятийное поле действительности, позволяющее воспринимать мир как абстрактно-отвлеченную сущность). В конечном итоге конкретное и абстрактное соединятся в парадоксальном синтезе, что обнаруживает цельное конкретно-абстрактное безлично-личностное бытие.

Отметим, что потенциально-виртуальные качества человека обнаруживаются психологической наукой во многих феноменах человеческого бытия. Так, если те или иные человеческие качества не были раскрыты, развиты в период соответствующей сензитивной фазы, то их можно считать латентными, потенциально-возможными, поскольку они *были возможны* и не исключается возможность их актуализации при соответствующих (экстремальных) условиях, например, при использовании "метода взрыва". Таковая актуализация может протекать не только под воздействием соответствующих стимулов социально-педагогической среды, но и под воздействием природных раздражителей. Так, были случаи, когда неграмотные крестьяне под воздействием удара молнии, например, обнаруживали способность к необычайно быстрому счету (феномен "чудо-счетчиков"), скорость которого во много раз превышает скорость компьютерной обработки информации.

В *биологической науке* вероятностно-потенциальное также выступает фундаментальной характеристикой жизни, формирующейся как принципиально вероятностная сущностью, что находит отражение в теории "*формирующей причинности*" Р. Шелдрейка [28], согласно которой формы живых самоорганизующихся систем определяются "морфичными полями" (подобными биологическому полю А.Г. Гурвича, энтелихии Аристотеля, а также креоду – понятию, используемому в теории морфогенеза и органогенеза в качестве определения фактора целостности, направляющего процесс индивидуального развития и др.), которые задают форму атомам, молекулам, кристаллам, органеллам, клеткам, тканям, органам, организмам, обществам, экосистемам, планетарным системам, звездным системам, галактикам – иными словами, они задают форму системам любой сложности и служат основой целостности, которую мы наблюдаем в природе и которая есть нечто большим, чем просто сумма составляющих ее частей (в синергетике это – системное свойство целого, обнаруживаемое аддитивный эффект).

Здесь важным есть то, что Р. Шелдрейк отметил: некоторые явления, которые он описывал в теории морфического резонанса и формообразующей причинности, очевидно, могут быть описанные квантовой теорией в терминах нелокальной связи; последующие беседы о нелокальности в квантовой физике привели Р. Шелдрейка к мысли о возможности создания новой теоретической структуры, в которой были бы интегрированы и квантовая нелокальность, и морфичные поля.

П.П. Гаряев утверждает, что ДНК (в ее современном научном понимании как комбинации нуклеотидов) только на 2 % принимает участие в создании человека, а другие 98 % несут как раз "нефизические" поля: это информация и программы управления формогенезом и развитием всего будущего организма [Гаряев, 1997].

Следовательно, морфичные поля можно представить как шаблоны или кальки, обнаруживающие вероятностную функцию: если наложить их на квантовые явления, морфичные поля повлияют на эти явления, подчиняя их высшему порядку; они подобны "невидимой руке", указывающей, какое из множества возможных (вероятных) свойств должно реализоваться в физическом мире.

Тем более, что еще со времен В.И. Вернадского ученые обнаружили феномен дистанционных межклеточных взаимодействий и детерминированные ими "зеркальный" цитопатический эффект [8, с. 82-90], который свидетельствует об универсальном родстве форм живого вещества как единого монолита жизни (В.И. Вернадский). Как пишут В.П. Казначеев и Е.О. Спирин в книге "Космопланетарный феномен человека" [8, с. 114], данные биофизических экспериментов позволяют допустить, что наряду с известной белково-нуклеиновой формой существует также и полевая форма организации живого вещества, и сочетание этих двух (возможно и больше) форм и есть, по-видимому, феномен планетарного живого вещества.

Механизм появления нечто нового также обнаруживает вероятностную природу, поскольку обнаруживает непреодолимый парадокс с позиции моделирования этого процесса на основе логико-математического анализа. Данный парадокс получил название *парадокса развития, или возникновения* (телеологический парадокс), заключающийся в том, что мир одновременно предстает пред нами как потенциально-возможный, так и актуально-действительный (как утверждает квантовая физика, потенциально-возможный аспект Вселенной является ее неотъемлемым атрибутом, а пространство и время являются неразрывно связанными, когда, согласно геометрии Г. Минковского, все, что может произойти, уже существует в будущем и продолжает существовать в прошлом).

Действительно, развитие как процесс изменения предполагает возникновение чего-то нового на основе старого и из этого старого, которое отстоит от нового в линейной причинно-следственной цепи подобно тому, как причина предшествует следствию. Но если новое возникает из старого, то можно предположить, что либо новое возникает из *Ничто*, либо это новое заключено в старом в скрытом, потенциальном состоянии. Но тогда оно не является принципиально новым, а следствие не является, по существу, следствием, ибо заключено в причине; кроме того, будущее не является будущим в полном смысле этого слова, ибо, опять же, будущее оказывается заключенным в прошлом.

У К. Маркса данный парадокс заключается в том, что капитал возникает в обращении и одновременно не в нем. У Ч. Дарвина новый вид возникает из старого, и одновременно не из него [27, с. 22-23]. У бл. Августина суть данного парадокса выражается следующими словами: "Всякое прошедшее уже не есть существующее, а всякое будущее уже не есть существующее, следовательно, как прошедшее, так и будущее есть недостатки в бытии", что дает нам основание предположить, что мир существует лишь мгновение между прошлым и будущим, в точке границы между ними.

Исходя из парадокса возникновения, мы можем заключить, что мир в потенциальном (виртуальном, латентном, свернутом, непроявленном, вероятностном) виде содержит в себе все возможные собственные метаморфозы, план своей эволюции, который пребывает в мире как потенциальная модель, или структура его дальнейшей эволюции. Получается, что структура системы тождественна структуре ее эволюции, поэтому можно утверждать вместе с Т.П. Лолаевым (1996), что "порождение причиной следствия происходит не от прошлого к настоящему (а от него к будущему), а от того, что есть, к тому, что становится".

Парадокс возникновения делает *парадоксальным* само *человеческое "Я"*, которое по своему определению уникально, неповторимо, идентично только самому себе и способно совершать свободные поступки (в противном случае человек превращается в биологического робота). Если "Я" человека возникает из мира, то оно уже содержится там в скрытом состоянии и не является новым и неповторимым. Вдобавок, оно не может совершать свободные поступки, ибо свобода реализуется только сущностью, которая не зависит от детерминизма мира. Получается, что "Я" человека, его личность как уникальная, свободная и неповторимая, есть не от мира сего – то есть является принципиально *трансцендентной* (а поэтому вероятностной) миру (бытию) сущностью.

В *педагогике* вероятностный принцип реализуется в так называемом амбивалентном подходе который возник в результате встречи полярных феноменов педагогической практики (коллектива и индивидуальности, хаоса и порядка, свободы и ответственности, дифференциации и интеграции и тому подобное) и философско-психологического понятия "амбивалентность" как способности человека осмысливать любое явление через дуальную оппозицию, – из двух противоположных сторон, которые противоречат друг другу и взаимно исключают друг друга, что позволяет достичь целостного статуса мышления через взаимное изменение, дополнение противоположностей, их взаимопроникновения, постоянного "переваривания" смысла через каждый из противоположных полюсов (С.У. Гончаренко).

Это также и стратегия учебной деятельности через дидактичные задания, базирующаяся на новой *теории интегрированных заданий школы* (Й. Гнитецкий), которые составляют основу учебной деятельности в так называемой *суперобучении*, стимулирующей развитие личности и базирующееся на принципах *амбивалентности* (двусмысленности и даже многозначности). Несмотря на двусмысленность и многозначность мира, внутренне он сохраняет единство, гармонию и общность, благодаря чему его элементы (субъекты учебной деятельности) имеют возможность к росту и развитию.

В педагогической теории и практике мы можем найти массу примеров применения вероятностного принципа, который находит свое отражение, прежде всего, в *опережающем обучении*, при котором краткие основы темы даются преподавателем до того, как начнется изучение её по программе. Эти краткие основы могут даваться как тезисы при рассмотрении смежной тематики, так и представлять собой ненавязчивые упоминания, примеры, ассоциации. Предполагается, что опережающее обучение (предполагающее развитие мышления учащихся, опережающее их возрастные возможности) эффективно при изучении темы, трудной для восприятия.

При этом эти краткие основы выступают некими потенцирующими средствами, преломляющие будущий учебный материал в некоем свернутом, скрытом, потенциальном виде. Данные основы предстают одновременно упрощением материала (его потенцированием, согласно термину гомеопатии), что одновременно является возгонкой к высшему уровню абстрагирования. Как пишет А. К. Сухотин в книге "*Парадоксы науки*", вывод о плодотворности упрощений подтверждается результатами специальных тестов, проведенных психологами: установлено, что ученики уверенно решают задачи, предъявляемые в обобщенных структурах, чем когда это же содержание задано в конкретных формах [21, с. 161].

В теории обучения Л.В. Занкова автор вплотную приближается к определению "опережающего обучения". Согласно его теории, вся эффективная организация обучения направлена на активизацию, развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т.е. саморазвиваться.

Согласно учению Л.С. Выготского обучение, опираясь на достигнутый уровень развития, должно опережать его, стимулировать, вести за собой, поэтому процесс овладения знаниями необходимо организовывать так, чтобы вносить новые элементы, формировать новые отношения, обеспечивая тем самым развитие, когда обучение, идущее впереди развития, ориентировано на развитие ребенка как основную цель.

Таким образом, обучение, опережающее развитие, называется развивающим. Отметим, что появление термина "развивающее обучение" связано с именем В.В. Давыдова, определяющего его как *содержательное обобщение*. В современной педагогике, вслед за К.Г. Селевко, под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

В этом же смысловом поле находится и принцип "*укрупнения дидактических единиц*", который создает некую обобщенно-вероятностную канву учебного материала и призван создать заслон против традиционного мелкотемья в разбивке школьных предметов, против увеличения школьно-учебного материала, новых и новых учебных дисциплин, все большей их детализации и усложнения.

Здесь можно привести и *технологии вероятностного образования* (обучения), теоретический и практический базис которой был разработан А.М. Лобком. Данная технология может считаться одной из наиболее "синергических" образовательных технологий, поскольку синергетика изучает динамические процессы, которые чаще всего имеют вероятностный характер.

Суть данной технологии заключается в том, что дети (5-6 лет), еще не умеющие читать и писать, в процессе своей учебно-игровой деятельности производят вербальную продукцию, которая сначала записывается учителем на доске. Таким образом, эмоционально-образный аспект учебно-игровой коммуникации получает реализацию в знаковом виде. При этом данные знаки (слова) воспринимаются детьми как цельные знаковые соединения, без дробления их на отдельные элементы (буквы). Впоследствии дети учатся и сами выражать себя на письме. Таким образом, абстрактно-логический аспект культуры начинается изучаться детьми на основании целостных знаковых комплексов, что отвечает правополушарной стратегии обработки информации, которая доминирует у детей этого возраста. При этом наблюдается "сплавление" знакового и образного аспектов коммуникации, когда устная вербальная продукция детей, погруженная в ауру образов, сразу же получает левополушарную проекцию, абстрактным образом реализуется, что способствует функциональному синтезу полушарных стратегий обработки информации и выходу на целостный (творческий) уровень психической деятельности (именно это обстоятельство, на наш взгляд, и определяет эффективность рассмотренной технологии).

Рассматриваемая технология именуется вероятностной потому, что опирается на фундаментальный принцип самой жизни, в которой каждое событие происходит с определенной степенью неопределенности (вероятности). Поэтому потенциальные возможности ребенка реализуются в жизни так, что ни она сама, ни кто-нибудь другой не может спрогнозировать результат, а в учебном процессе (на уроке) нельзя полностью спрогнозировать те моменты, в каких происходит "встреча" ребенка с культурой. При этом утверждается принцип "множественности истин" и право ребенка на личностно-индивидуальную траекторию в учебном процессе. Здесь, как пишет А.М. Лобок, отрицается твердая плановость урока, предусматривается допущение определенной вероятности тех или других событий в нем [13].

Последующее развитие технологии вероятностного образования, осуществляемого А.Г. Шевцовым и др., позволяет глубже понять ее особенности в контексте реализации учебного процесса, который согласно этой технологии означает: 1) искусство учителя – не столько придерживаться пошаговых дидактичных инструкций, сколько удерживать широкое культурное пространство во время диалога с разнообразием детских мыслей; 2) ориентацию на метод проб и ошибок, перебор случайных вариантов, метод угадывания (поиска) истины; 3) учет неисчерпаемой гаммы возможностей учебного процесса [24].

Вероятностное образование связано с *коллективным обучением*, которое, согласно синергетическому принципу, обнаруживает системный эффект целого, свойства которого невыводимы из свойств входящих в него элементов (ср. с библейски: "Если двое или трое соберутся во имя Мое, Я среди них"). Как пишет заведующая кафедры педагогики Киевского национального университета М.П. Лещенко, "когда группа людей объединяется с целью выполнения определенного вида деятельности, то происходит явление наложения отдельных полей и возникает суммарное поле деятельности; если педагогическую деятельность рассматривать как процесс энергетического и материального обмена между учителем и учениками, то правомерно сделать вывод о коммуникативном поле познавательно-активного характера или познавательно-активном поле, которое возникает в результате наложения личностных полей педагога и воспитанников в процессе конкретного урока или занятия" [12, с. 42]. Отмеченное можно проиллюстрировать словами М. Цветаевой, которая писала, что "*ребенка надо не научить, а заклясть*".

Мы рассмотрели две педагогики – *формирующую (традиционную) и актуализационную*. Третья, *бифуркационная педагогика*, связана с использованием сензитивных критических бифуркационных фаз человеческого организма, что находит свою проекцию в "*методе взрыва*" А.С.Макаренко, который обнаружил явление "взрывного" перепрофилирования психических состояний своих воспитанников в момент специфического педагогического воздействия. Поясним данный метод.

С точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как изменение в чистом виде, как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как скачек в развитии, трансформирующий одно качественное состояние системы в другое. На уровне живых систем данный нелинейный процесс проявляется в феномене синзитивных моментов развития, в которых имеет место коренное морфологическое и функциональное перепрофилирование живых систем. Сензитивные (критичные) периоды (или "нормальные кризисы развития"), где формируются базовые психологические установки человека, соотносятся с явлением "социального перехода", который в этнографическом плане реализуется в обрядах инициации [11, с. 478]. Сензитивные (бифуркационные) периоды обнаруживаются в моменты резкой смены определенного режима жизнедеятельности человека (при стрессе, например), а также в моменты колебания внимания, когда человек чувствителен к разнообразным внешним факторам и часто становится объектом их воздействия. Овладеть методом "бифуркационного воздействия" в процессе воспитания – дело очень сложное. А.С. Макаренко эмпирическим путем пришел к осознанию важности данного метода, который он назвал "методом взрыва" и не раз применял в своей воспитательной практике [10]. Суть данного метода воспитательного воздействия заключается в том, чтобы смоделировать такую неожиданную значимую жизненную ситуацию, в которой "объект воспитания" еще не был и в которой он не может использовать привычную модель поведения, базирующуюся на сложившихся сознательных и бессознательных стереотипах реагирования. При этом "объект воспитательного воздействия" вынужден выйти из устоявшихся рамок привычных социальных ролей и начинает действовать в качестве новой роли, резкий переход к которой не может не вызывать величайшего восхищения у каждого, кто работает в сфере периодической деятельности. Можно сказать, что метод "взрыва" – есть "царская дорога" воспитания, который, однако, не может быть использован вне контекста рассмотренных четырех типов жизненной активности человека.

Следовательно, актуальным является *гештальтообразование* (Е.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнир и др.), связанное с такой процедурой обучения, когда имеет место нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи [9, с. 73]. Знание в системе гештальтообразования не просто налагается на структуры людей или, тем более, навязывается им: такое педагогическое действие реализуется *скрыто*, она является образованием, которое стимулирует собственные, еще непроявленные, скрытые линии развития человека, которое обнаруживает способ открытия всех участников образовательного процесса реальность, поиска путей в будущее.

В контексте гештальтообразования актуальными являются процессы целостного восприятия учебного материала как единого гештальту, что объясняется явлением импринтинга, впервые изученный К.Лоренцем, который на его основе построил систему образования как адаптивную модификацию.

С позиции данного холистически-синергического подхода адаптивный живых организмов процесс можно сопоставить с неуравновешенными состояниями живых систем. Существенным здесь есть то, что формирование психологических установок воспитанников может осуществляться на уровне неуравновешенных состояний живых систем, поскольку с точки зрения синергетики, существование живых систем можно понимать как нелинейный, бифуркационный, взрывной процесс, как прыжок в развитии, который постоянно трансформирует одно качественное состояние системы в другой. При этом у живых систем этот нелинейный процесс оказывается феноменом сензитивных этапов развития, где имеет место коренное морфологическое, функциональное репрофилирование живых систем.

На рассмотренных положениях базируется и феномен "*резонансного обучения*" [см.: 16, с. 198-203], который можно проиллюстрировать следующим примером: учеников класса разделяют на две группы: *A* – те, кто способен учиться быстро, и *B* – те, кто учится медленно. Учитель проводит урок по определенной теме с группой *A*. Потом группы *A* и *B* совмещаются и урок проводится по теме, с которой группа *A* уже ознакомилась. При этих условиях группа *B* несколько лучше усваивает знания чем тогда, когда урок по теме проводится для учеников всего класса (без выделения группы *A*). Следовательно, неизвестно как, но знания, которые усвоила группа *A*, каким-то образом передаются (резонируются) ученикам группы *B* во время объяснения новой для них темы.

Возражения против резонансного обучения базируются на мнении, что невозможно резонансным образом транслировать, например, таблицу умножения. В данном случае речь идет не о трансляции знаково-вербальной информации (вопрос о таком типе трансляции пока остается открытым), а о передаче эмоционально-экстравербальной информации, которая является весьма существенной не только в процессе общения, но и при актуализации жизненного опыта, а также при решении проблем, проблемных ситуаций, где эмоциональная активация выступает важным (решающим) этапом данных процессов.

В рамках резонансного обучения практикуется и такой метод: материал объясняют одному-двум сообразительным ученикам, а затем ожидают 1-2 недели, пока этот материал не будет "фильтроваться" через класс на уровне "идей, которые носятся в воздухе" (то есть обмен идеями происходит на невербальном, резонансном уровне). И потом, когда этот материал начинают объяснять всему классу, процесс его усвоения осуществляется быстро и эффективно.

В целом, на основании некоторых феноменов, изученных учеными (Р. Шелдрейком, например), можно сделать вывод, что память природы построена на основе "морфических форм" (фрактально-голограммных матриц), когда одна форма способна описывать остальные. Чем больше людей разговаривают на японском, тем более полной является данная форма. Интересно, что идея Р. Шелдрейка получила определенное практическое обоснование. Так, проводился эксперимент: исследователи составили новую колыбельную песню, написанную турецким поэтом на мотив старой. Потом людей, которые не владеют турецким языком, просят запомнить обе песни, – и новую, и старую. Выяснилось, что они выучивают старую колыбельную песню, повторяемую несколькими поколениями турков, значительно лучше, чем новую, едва появившуюся. Оказалось, что этот же эффект справедлив для других языков, когда выучить "живой" иностранный язык, на котором разговаривают люди, легче, чем "мертвый" иностранный язык, на котором уже давно никто не говорит.

Важно, что теория "морфического резонанса" способна учитывать и передачу навыков, приобретенных путем обучения, что доказали исследования, проводившиеся гарвардским психологом Вильямом Мак-Дугаллом с крысами, формировавшие особое поле "морфического резонанса", которое послужило ориентиром для других подобных живых существ, позволив им намного быстрее научиться плавать.

Можно сделать вывод, что человеку легче усвоить то, что поддерживается стойкой морфической формой, используемой многими, чем выучить нечто известное только некоторым.

Рассмотренное позволяет говорить о феномене "планетарного интеллекта", поскольку сегодня многие ученые считают, что информация, которая является фундаментальной первоосновой и общим свойством Вселенной, связана с процессом порождения нашей Планеты. Здесь информация понимается как универсальное начало природы и общества [7, с. 8]. Как пишет академик В.П. Казначеев, сотни тысяч лет тому у первобытных людей (протогоминид), которые населяли нашу планету, в головном мозге сформировалось 13-14 миллиардов нейронов – своеобразных компьютеров проводникового типа, которые регулировали поведение этих существ в виде инстинктивных реакций. Но наступила космическая фаза появления нового человека и интеллекта. На отдельных участках планеты состоялся удивительный процесс: в голове протогоминид эти 14 миллиардов нейронов, в каждом из которых уже существовала солитонно-голографическая форма живого вещества, взрывообразно интегрируются в один гигантский солитон. Все родовые образования оказались связанными солитонными полями, а это значит, что на какое бы расстояние не находился член первобытной орды от ее центра, все ее члены видели его в голографических образах. Считается, что не отдельный индивид, а именно группа, объединенная одним общим полем, и составляла основу самого первобытного человеческого планетарного интеллекта [8].

Приведенное выше можно проиллюстрировать примером из книги Лайелла Уотсона "*Жизненный поток: биология несознательного*", где описывается 30-летний эксперимент с дикими мартышками, проведенный учеными на японском острове Косима, что позволило исследователям сделать вывод о существовании некоего психического поля, которое охватывает все острова, благодаря чему все мартышки могли "общаться" и передавать сформированные навыки через некое информационное поле, обладающее в силу своего виртуального характера некими скрытыми параметрами.

В целом, накоплен огромное количество экспериментальных фактов, которые подтверждают существование информационного поля, или планетарного интеллекта. Следовательно, резонансное обучение зависит от пребывания участников образовательного процесса в состоянии резонанса, а настройка на информационный поток здесь подобна

переключению между разными станциями на радиоприемнике. Эта эзотерическая идея, которая рассматривается Р. Шелдрейком с новой точки зрения, нашла свое воплощение в практическом образовательном направлении – "*суперобучении*", которое использует вероятностное явление резонанса и критических (бифуркационных) фаз психики.

В качестве примера можно привести педагогическую систему В. Ф. Шаталова, который использует принцип полужаркого синтеза, когда в рамках учебного процесса приводятся к гармонии две стороны человеческой психики – конкретная и абстрактная: с одной стороны, ученики получают тот или иной набор конкретных фактов, а с другой, – эти факты трансформируются на язык опорных сигналов, являющихся абстрактными категориями. Школьники при этом учатся целеустремленно и регулярно одновременно манипулировать двумя противоположными друг по отношению к другу рядами реальных нашей жизни, осуществляя их взаимную трансформацию, когда конкретное понимается через абстрактное, а абстрактное – через конкретное. Достаточно длительная практика приведения к функциональному единству левополушарной и правополушарной сторон психической активности способствует выработке установки на "интегральную" психическую активность, обнаруживающую стремление к творчеству и как результат – неизмеримо форсирующую учебную деятельность.

Следует заметить, что система В.Ф. Шаталова активизирует не только чисто абстрактно-логический (левополушарный), но эмоционально-образный (потребностно-мотивационный, правополушарный) аспекты психики, когда при развитой абстрактно-аналитической компоненте психической деятельности у детей активизируется и мотивационный компонент такой деятельности (учеба, подобно игре, становится самоцелью, превращается в самоценный, самодостаточный феномен), и, что самое удивительное, все дети при этом начинают рисовать [23, с. 122]. Актуализация одновременно правого и левого "аспектов" человека свидетельствует о высокоразвитой интегрально-творческой форме психической активности, предполагающей единство логического и экспрессивного начал личности, которые в обычном состоянии представлены как конкурирующие и тормозящие друг друга.

Приведем еще один пример – исследование М. П. Щетинина по развитию таланта, описанное им в книге "*Объять необъятное*" [26]. Автором было высказано предположение, что способность к одному виду деятельности складывается из способностей к другим, когда талант предстает синтезом множества талантов. Поэтому задача развития каждой способности должна быть одновременно и задачей развития "побочных" способностей, когда для того, чтобы сформировать специалиста, надо, следовательно, помимо заботы о специализации развивать "человека вообще", человека в целом.

Исследователем был проведен эксперимент: взяли группу так называемых музыкально малоодаренных, то есть в обычном смысле бесперспективных учащихся, и, влияя на формирование "побочных" интересов, проследили, как это скажется на качестве их музыкального исполнительства. Первое время исследователь почти отказался от обычной формы урока по специальности: дети читали стихи, писали рассказы, делали зарисовки, играли в спортивные игры, ходили в туристические походы, в лес, слушали у ночного костра таинственные истории. Музыкальные занятия были не основной частью их работы. В результате у учащихся окреп интерес к музыке, появилась вера в свои силы, что дало свои плоды: на музыкальном конкурсе все призовые места были отданы представителям экспериментального класса. Когда автору эксперимента задавали вопрос: "как вы работаете над пьесами?", ответ был следующий: "мы работаем над человеком".

Так родилась идея *школы-комплекса*, которая в первоначальном виде рассматривалась как союз школ: общеобразовательной, музыкальной, художественной и хореографической.

Отметим, что эксперименты В. П. Щетинина опирались на исследования ученых. Так еще И. П. Павлов убедительно показал, что "словесно-знаковое", второсигнальное (то есть левополушарное) требует постоянного подкрепления со стороны образного (то есть правополушарного). Этот процесс рассматривался И.П. Павловым как необходимое и даже определяющее условие нормального функционирования слова, когда активность мышления в конечном счете обусловлена активностью сенсорного аппарата.

В результате экспериментов В.П. Щетинин делает вывод, что развивать и совершенствовать мыслительные способности – значит, прежде всего, развивать и совершенствовать их корни – чувственные формы восприятия. Последнее означает включение всех форм чувственного восприятия и, главным образом, зрительного, двигательного и слухового, в активную деятельность, а в условиях школы – в учебно-тренировочную среду. В противном случае способности отражать внешние воздействия угаснут, органы чувств придут в вялое, пассивное состояние, снизится активность мышления. И если мозг человека, по образному выражению писателя И. Ефремова, есть "колоссальная надстройка, погруженная в природу миллиардами щупалец, отражающая всю сложнейшую необходимость природы, и потому обладающая многосторонностью космоса", то влияние на развитие мозга должно идти, как полагает В. П. Щетинин, через влияние на развитие всей природы человека, всего его организма, с которым связан мозг.

Была выдвинута идея учебной структуры, построенной на принципе смены видов деятельности, состоящей из 30–35 минутных уроков, которая не только предотвращает падение уровня работоспособности учащихся в течение всего учебного дня, но даже способствует его повышению от первого урока к последнему.

В результате дети, обучающиеся 3 года по комплексной программе, к четвертому классу показывали прекрасные результаты не только по общеобразовательным предметам и предметам художественного цикла, но и по физкультуре (они обыгрывали в баскетбол своих сверстников из спортивной школы олимпийского резерва).

Следует также добавить, что В.П. Щетинин использует феномен "коллективной истины", который обнаруживается в момент коллективного обсуждения предлагаемых проблем, что реализует синергично-когерентный эффект, известный этологам, исследующим коллективное поведение животных.

Рассматриваемые феномены находят реализацию также и в *суггестопедической концепции учебной деятельности*, которая начала активно разрабатываться в 70-х годах XX века и реализуется на основе механизма внушения (в состояниях, когда человеческая психика как открытая бифуркационная система оказывается сензитивной к действию определенных, в том числе и сверхмалым суггестивным влияниям), что приводит к активизации сверхзапоминанию и предусматривает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних

средств суггестии.

Суггестопедическая теория, которая реализует фазовые состояния психики, создана болгарским исследователем Г.К. Лозановым, явилась синтезом достижений разных наук, что позволило получить качественные результаты на основе реализации суггестопедического подхода [14]. Г.М. Лозанов утверждает, что суггестопедия – это новая комбинация из преимущественно старых элементов, на основе которых создается новый тип учебного процесса с новыми заданиями и результатами, со своими психофизиологическими закономерностями и новыми перспективами.

Следует сказать, что актуальность педагогического внушения впервые обнаружилась в связи с изучением вопросов преодоления формализма в процессе учебы в отечественной педагогике (1949-1960 гг.) и получила значительное развитие в Болгарии. В Украине гипнопедические исследования проводил Л.А. Блюниченко, который изучал речевую деятельность, ее интонационные особенности как основу метода введения-закрепления информации в памяти человека во время естественного сна. Проблемы влияния гипнопедической учебы на состояние здоровья учеников изучала группа научных сотрудников Института физиологии АН УССР Н.В. Кольченко, С.Л. Молдавская, Г.Н.Шевченко, А.Е. Хильченко, которые показали, что гипнопедическая учеба не оказывает вредного влияния на функциональное состояние коры головного мозга человека.

В целом, глубокие релаксационные исследования связаны, в первую очередь, с фамилиями И.Ю.Шварца, которому вместе с В.А.Бакеевым, С.С.Либихом, Б.К.Моисеевым, Т.Н.Метельницкой, А.С.Садовской, Б.М.Чарным удалось определить оптимальные условия запоминания учебного материала при условиях прогрессивной мускульной релаксации и аутотренинга, разработать методику проведения релаксационных занятий.

Следует сказать, что суггестопедическая теория Г.К.Лозанова получила первоначальное использование у методистов иностранных языков в практическом аспекте педагогики и психологии Одесской государственной консерватории; метод интенсивного изучения иностранных языков Л.Ш. Гегечкори; метод активизации резервных возможностей личности и коллектива Г.А. Китайгородской.

Как пишет автор эмоционально-смыслового метода интенсивного изучения иностранных языков, разработанного на базе суггестопедической системы учебы И.Ю. Шехтер, *гипнопедия, суггестопедия, релаксация и ритмопедия* – самые заметные попытки решения проблемы интенсивного изучения предметов школьного и вузовского образования, когда отличительной чертой этих новых направлений является необычный способ предъявления материала, ориентированный на запоминание слов, фраз, текстов, правил и др., объем которых во много раз превышает общепринятые нормы.

И.В. Шувалова выделяют ряд позитивных аспектов суггестопедии:

1) Суггестопедическая система учебы имеет в своей основе глубинные физиологические корни. Опираясь на фундаментальные исследования И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского, Н.Е. Введенского, она предопределяет повышенную интеллектуальную и эмоциональную работоспособность в учебном процессе. Позитивным элементом "экономического принципа" (согласно И.П. Павлову) является то, что в течение суггестопедических сеансов имеет место не только влияние в осознанном регистре сознания, но и в неосознанных регистрах, надпороговых.

2) Суггестопедия создает возможность широкого применения в массовой учебной практике средств психотерапии, которая определенным образом предопределяет явление гипермнезии благодаря, в первую очередь, параллельному поступлению информации на сознательном и неосознанном уровнях и созданию установки на активизацию резервов личности. Учатываются психотерапевтические факторы наличия асуггестивных барьеров как психических защитных механизмов личности и предлагаются средства суггестирования, которые проистекают из возможностей неспецифической психической реактивности.

3) Психологическую основу новой учебной системы составили достижения школы Л.С. Выготского касательно связи между воображением и памятью, мышлением и языком; открытое А.Р. Лурия явление синестезии; принцип активности учебы, предложенный Л.С. Выготским; теория психологической установки Д.Н. Узнадзе. Вполне оправданным есть утверждение Г.К. Лозанова относительно того факта, что учеба не может быть построена на противопоставлении осознанного и неосознанного, а только на признании их единства.

4) Суггестопедическая учебная система на уроках иностранных языков помогает ученикам усваивать большое количество языковых единиц, активизирует способность активно использовать языковой "запас" в общении на иностранном языке, улучшает понимание иностранного языка, активизирует умение гибко варьировать процесс общения, переносит усвоенные языковые единицы в другие ситуации.

5) Суггестопедическая учеба высокомотивирована. Этому способствует психологическая безопасность ученика на уроке, снятие коммуникативных барьеров, автоматизация навыков, внутренняя радость, которая идет из ощущения расширения собственных возможностей.

6) Суггестопедия Г.К. Лозанова возвращает к жизни забытые коллективные формы учебы, предложенные Л.С. Выготским, способствует социальной адаптации личности и преодолению трудностей общения. Г.К. Лозанов первым поставил и успешно решил вопрос о необходимости руководства со стороны учителя общением; это понятие было введено в дидактику и методику учебы.

7) Эффективность суггестопедической системы учебы заключается в ее направленности на комплексное развитие личности ученика, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Кроме этого, для нее характерна психогигиеничная и психопрофилактическая направленность [25, с. 51].

Здесь можно говорить также и о **методике инфантилизации** (психологически позитивный регресс в детский возраст). Как пишет С.С. Пальчевский, из повседневной практики известно, что когда необходимо запомнить значительный по объему учебный материал, у человека напрягается мускулатура тела. В организме происходят определенные вегетативные изменения. В таком состоянии ученик выглядит "активным", принуждает нас вспомнить предстартовую позицию. С точки зрения традиционной учебной системы подобная ситуация является яркой иллюстрацией одного из традиционных принципов активности обучения. Важно, как подтвердили исследование в НИИ суггестологии г. Софии, активность обнаруживается не в мускульных усилиях, вегетативных изменениях и психических напря-

жениях, а в отношении к учебному процессу. Сама же активность запоминания внешне может проявляться в определенной пассивности. Но последняя при условии инфантилизации в процессе учебы в действительности является проявлением сверхактивного отношения к учебному процессу. Таким образом, психическая и физическая пассивность в процессе запоминания является одним из важнейших проявлений инфантилизации. Она облегчает процесс сверхзапоминания [17, с. 63-65].

Мы рассмотрели только некоторые принципиальные аспекты проблемы потенциально-возможного в современной науке, что обнаруживает потребность в обосновании новой неклассической парадигмы науки (и педагогики как ее составной части). Как полагают В.В. Налимов и Т.А. Дрогалина, новая научная парадигма основывается на признании *трех основополагающих утверждений*:

1. Отказ от требования точной воспроизводимости любого явления. При изучении человека важны не только повторяющиеся проявления состояния сознания и поведения, но и однократные, исключительные их проявления, в которых выявляется скрытая, обычно не принимаемая во внимание, часть спектра сознания, хотя зачастую именно она определяет все многообразие индивидуального проявления человека. Это тем более важно, что необходимость изучения однократных явлений очевидна и для представителей естественнонаучной мысли. Вот что пишет один из крупнейших физиков-теоретиков В. Паули: "...именно то обстоятельство, что закономерности относятся к воспроизводимым сторонам явлений, вынуждает нас признать, что в физических явлениях существуют и такие черты, которые существенно однократны" 18

2. Отказ от жесткого требования разделения на субъект и объект в процессе познания – особенно в плане выявления скрытых от непосредственного наблюдения участков спектра нашего сознания, которые не могут быть наблюдаемы со стороны. В них надо войти, пережить, открыть нечто подобное в себе; далее следует найти тот язык, на котором их можно было бы описывать и обсуждать – так, чтобы они стали предметом научного знания.

3. Отказ от требования признавать онтологической реальностью только то, что может быть воспринято через приборы. Этому может быть противопоставлено утверждение, что сам человек является приемником особого рода, способным в известных условиях, при соответствующем стимулировании и тренировке, обнаруживать реактивность, скрытую от физических приборов [5; 15].

Проведенный анализ позволяет сделать **вывод** о том, что педагогика как наука и социальная практика должна определяться не только как инструмент формирования определенных качеств человека, но и как средство актуализации скрытых (потенциально-возможных, латентных, непроявленных) параметров человеческой сущности. В этой связи **педагогика должна пониматься в контексте бифуркационного, а также формирующего и актуализирующего влияния на человека**, осуществляемого с определенной целью.

Особенно интересным в этой связи может быть так называемая конструктивистская педагогика [Слпчшиин, 2011, с. 258-262], базовым положением которой есть тезис о том, что основные характеристики личности (знания, ценности, интеллект, мышление, самостоятельность) должны быть сконструированы самой личностью в процессе взаимодействия с другими членами группы. С позиции психологии ментальные структуры рассматриваются как некие психические механизмы, в которых свернуты все имеющиеся интеллектуальные ресурсы субъекта, которые под действием внешних влияний имеют способность разворачиваться в ментальное пространство. Как свидетельствуют исследования К. Оутли, функционирование ментального пространства порождает контекст, в среде которого действует мысль, то есть "люди обдумывают вещи в соответствии с их контекстом и тем, что они вносят в ситуацию индивидуально", то есть человек конструирует, репрезентирует действительность посредством структуризации своего ментального пространства и опыта. При этом задание педагога заключается в учете разных способностей ученика к репрезентации и в том, чтобы внешние влияния так повлияли на ментальные структуры, чтобы за счет механизмов реорганизации опыта ученики как можно полнее постигли реальность. Таким образом, конструктивистская педагогика концентрируется на ученике, давая ему возможность самостоятельно конструировать свое знание на основе разработанного учебного материала.

Отметим, что два аспекта педагогики (или две педагогики – формирующая и актуализационная), по понятным причинам, находятся в диалектической взаимосвязи, когда мы не можем пренебречь ни первым, ни вторым аспектом (к сожалению, второй, актуализирующий, аспект, в отличие от первого, практически не получил своего развития в традиционной педагогической теории и практике).

При этом нужно различать **два вида актуализации** – актуализацию качеств, которые еще не были и которые уже были сформированы у человека.

Первая (основная) актуализация предполагает педагогическое влияние на человека с целью "пробуждения" (раскрытия, разворачивания) его качеств ("скрытых параметров"), заложенных в глубинных пластах его существа и пробуждающихся в той или иной социально-педагогической среде, способной оказывать целенаправленное действие на организм с целью инициации этого пробуждения, в том числе и в контексте действия *сензитивных фаз*, обнаруживающих готовность организма воспринять специфическое воздействие внешней среды и среагировать на него (то есть обеспечить оптимальный отклик на определенное воздействие, когда структура и функция демонстрируют свою способность к модификационной изменчивости в соответствии со спецификой внешних условий) актуализацией тех или иных латентных качеств, которые могут называться одаренностями (от слова "дар" – то, что заложено в человеке "от природы"), а их носитель – одаренным человеком.

Данный процесс находит преломление в японской пословице, гласящей, что "в пять лет ребенок гений, в десять талантлив, а в двадцать – это обычный человека", а также в библейской притче о талантах.

Вторая (вторичная) актуализация предполагает реализацию определенных сформированных качеств (ЗУ-Нов, компетенций и др.) в процессе жизненной активности человека, его деятельности, требующей "высвобождения" личностно-психологических ресурсов человека, которые могут быть обозначены как готовность (психологическая, профессиональная, личностная и др.) к совершению того или иного действия, поступка. При этом данные актуализированные качества (или **возможности**) могут быть как единичные, так и комплексные, системные, когда разные ре-

сурсные возможности способны объединяться в функциональную систему (П.К. Анохин) в процессе совершения какой-либо работы.

Данный вывод находит исчерпывающую интерпретацию в контексте **концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека**, правое из которых есть генетически более древнее, чем левое; при этом правое полушарие представлено как некая потенциальная данность, в то время как левое полушарие как бы "вырастает" из правого, являясь как результатом актуализации скрытых ресурсов правого полушария, так и результатом развития, формирования принципиально новых качеств человека.

На уровне **педагогической технологии** актуализационная педагогика может быть охарактеризована как педагогическая синергетика, а также как гештальтообразование: "процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекалывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солидаристического образовательного приключения, попадания (в результате разрешения проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир. Это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития. Гештальтообразование – это стимулирующее, или пробуждающее, образование, открытие себя или сотрудничество с самим собой и другими людьми" [9, с. 73].

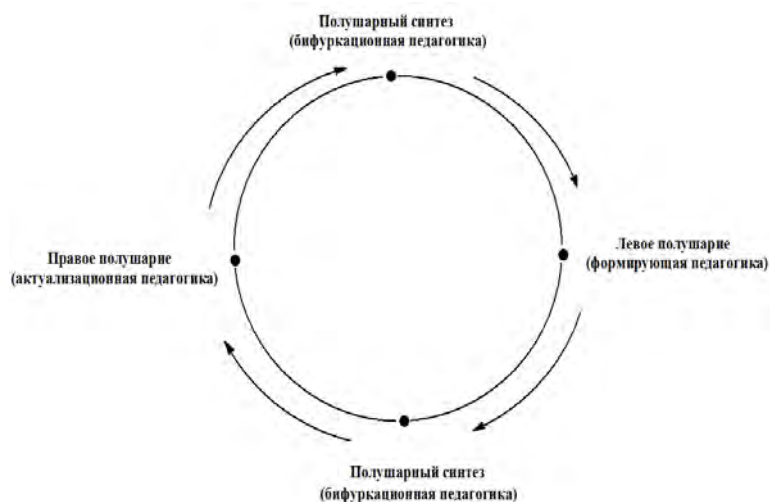
Нужно сказать и то, что полушарный синтез как психофизиологическая цель развития человека позволяет достичь единства двух противоположных поведенческих стратегий человека – пассивной и активной, что в системе актуализационного образования приобретает следующий вид: "Не субъект дает рецепты и управляет нелинейной ситуацией, а сама нелинейная ситуация, будь-то природная, ситуация общения с другим человеком или с самим собой, как-то разрешается и в том числе строит самого субъекта" [9, с. 71].

Нелинейное, творческое отношение к миру, таким образом, означает открытие возможности сделать себя творимым – "позволить нелинейной ситуации или другому человеку влиять на себя" [9, с. 71].

"Синергетика образования" при этом является базой творческого мышления: "погружение в синергетику и намерение ее использовать как "позитивную эвристику" связано, стало быть, с развитием игрового сознания. Синергетически мыслящий человек – это *homo ludens*, человек играющий. Синергетика выступает в таком случае как некий тип интеллектуальной йоги. Давая рецепты овладения сложным, она разрушает сам "рецепт", сам прежний способ рецептообразования. Она все делает гибким, нежестким, открытым, многозначным. Синергетические действие – это действие исподволь, исходя из собственных форм образования, собственных сил, потенциалов. Это стимулирующее действие" [9, с. 71-73].

В целом, педагогическая наука сейчас достигает состояния определенной теоретико-методологической "полноты", поскольку начинает открываться явлениям, которые раньше игнорировались в рамках академической педагогики. К таким явлениям относятся обучение, осуществляемое в процессе инициации (социализационный феномен, имеющий многообразные проекции и являющий собой не только обряд социального перехода, но и обучение иницируемых в результате такого перехода, иногда осуществляемого в форме мистических процедур, способных в корне изменять психологическое состояние иницируемых, что имеет сходство с "методом взрыва", практикуемого А.С. Макаренко), гипнотического транса (когда, например, человек может значительно повысить свой интеллектуально-творческий потенциал – как показали опыты В.Л. Райкова, слабо играющий в шахматы человек может значительно повысить свое мастерство), применения суггестопедических и иных методов (методы "25 кадра", "Илоны Давыдовой" и др.), а также в процессах, приводящих к появлению чудо-счетчиков (например, у крестьянина, которого поразила молния, обнаруживается способность к молниеносному выполнению сложнейших математических расчетов), полиглотов (современный полиглот – Вили Мельников – владеет более сотней иностранных новых и древних языков – дар, который он получил в результате контузии на войне и который удивительным образом игнорируется современной филологической и психологической науками: один из выдающихся филологов как-то сказал В. Мельникову: "лучше бы тебя не было").

Приведенные выше и многие другие замечательные феномены должны в корне изменить традиционную педагогическую парадигму и получить определенное обоснование и объяснение в рамках нашей холистической парадигмы в контексте рассматриваемых актуализационной, формирующей и бифуркационной педагогик, соотносящихся с функциями правого, левого полушарий, а также с состоянием их синхронизации:



Как видим, волновой процесс развития человека, осуществляемый от правого к левому полушарию (пересекающий бифуркационные точки полушарного синтеза) и выступающий определенной объяснительной моделью рассматриваемых явлений, иллюстрирует целостный процесс разворачивания природно-социальной реальности. Поясним этот процесс в схематическом виде.



Таким образом, новейшие актуализационная и бифуркационная педагогика требуют разработки новой методологической базы педагогической науки, а также новой педагогической теории и практики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Гаряев П.П. Волновой генетический код / П.П. Гаряев. – Москва : Институт Проблем Управления РАН, 1997. – 108 с
3. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
4. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.
5. Дрогаллина Ж. А., Налимов В. В. Семантика ритма: ритм как непосредственное вхождение в континуальный поток образов // Бессознательное. Т. III. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – С. 293-301.
6. Заде П. А. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решения // Математика сегодня. – М.: Знание, 1974. – С. 34–56.
7. Информационно-логические проблемы человечества в XXI веке: Проект постановления ВИФ-2000. – М.: Междунар. изд-во Информационология, 2000. – 29 с.
8. Казначеев В.П. Космопланетарный феномен человека : проблемы комплексного исследования / В.П. Казначеев, Е.А. Спирин. – Новосибирск : Наука, 1991. – 304 с.
9. Князева Е. Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
10. Макаренко А. С. Про "взбук" // Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. – Т. 7. – К.: Рад.шк., 1955. – С. 348–350.
11. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1989. – 336 с.
12. Лещенко М. Теоретико-методологічні засади творення педагогічної реальності в умовах сучасного соціуму / М. Лещенко // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 41–48.
13. Лобок А. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант / А. Лобок // Школьные технологии. – 1997. – № 3. – С. 12–24.
14. Лозанов Г. Суггестология, – София, 1971. – 346 с.
15. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В.В. Налимов. – М.: Изд. Прометей, 1989. – 287 с.
16. Острандер Ш., Шрёдер Л., Острандер Н. Суперобучение. – Минск: ООО "Попурри", 2000. – 528 с.
17. Пальчевский С.С. Суггестопедагогіка / С.С. Пальчевський. – Рівне : РДУ, 2002. – 393 с.
18. Паули В. Физические очерки. – М.: Наука, 1975. – 256 с.
19. Перлз Ф. С. Гештальт-терапия дословно // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 143-164.
20. Симонов П. В. Избранные труды в 2 томах. Том 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. – М.: Наука, 2004. – 437 с.; том 2. Природа поступка. – М.: Наука, 2004. – 309 с.
21. Сухотин А. К. Парадоксы науки. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 240 с.
22. Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие / И.З. Цехмистро. – Сумы: Изд. "Университетская книга", 2002. – 364 с.
23. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
24. Шевцов А. Г. Модельно педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід / А. Г. Шевцов // Освіта (Творче об'єднання "Галузь"). – 2-9 квітня 2003. – С. 8.
25. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 45-53.
26. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
27. Югай Г. А. Философские проблемы теоретической биологии. – М.: Мысль, 1976. – 247 с.
28. Sheldrake R. The Evolutionary Mind: conversations on science, imagination & spirit, Rhinebeck, NY: Monkfish Book Pub. Co., 2005.

С.С. ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної
і соціальної педагогіки та акмеології
Рівненського державного гуманітарного університету

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Розглядаються проблеми діагностичної діяльності педагога у площині акмеологічного підходу. Наголошується, що навчальна зрілість як інтегративний показник результату навчання, зокрема у початковій школі, включає: навченість, мотивацію, валеологічну стійкість до навчання, комунікабельність, соціальний статус учня в класі.

Рассматриваются проблемы диагностической деятельности педагога в плоскости акмеологического подхода. Отмечается, что учебная зрелость как интегративный показатель результата учебы, в частности в начальной школе, включает: обученность, мотивацию, валеологическую стойкость к учебе, коммуникативность, социальный статус ученика в классе.

The problems of diagnostic activity of a teacher in the context of akmeological approach are examined. It is marked that educational maturity as integral index of studying results, in particular at primary school, includes: studying proficiency, motivation, valeological firmness to the studies, communicability, social status of the pupil in a class.

Важливим пріоритетом державної політики щодо розвитку вищої освіти є інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів. Зазначене потребує глибокої розробки концепції сучасного фахівця XXI століття, який має орієнтуватися на цілісний аспект знань та вмінь, а не на їх конкретний зміст. Відтак, проблема визначення якісної освіти як цілісної багатогранної категорії та її складників набуває нового виміру й потребує суттєвої розробки певного особистісного освітнього зразка, що є бажаним як з точки зору суспільства, так і з точки зору особистості. При цьому особливої уваги заслуговує проблема діагностичної діяльності педагога. Відтак, метою статті постає аналіз деяких акмеологічних засад діагностичної діяльності вчителя.

Акмеологія (від давньогрецького акме – квітуча сила, вершина) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Загально визнано, що людський потенціал лише частково представляє певні задатки вщ народження. Значно більшим чином він формується і розвивається у процесах соціалізації особистості. До того ж в існуючих тут-і-тепер умовах розкривається і реалізується по-різному — в незначних або ж широких масштабах. Зважаючи на це, можна конкретизувати завдання суспільства і держави у сфері людського розвитку, тобто вести мову про те, що мірою досконалості суспільства — а також і критерієм для оцінки соціально-економічної — політики держави — є здатність найповнішим чином забезпечити розвиток та реалізацію людського потенціалу своїх громадян. Однак така реалізація відбувається під впливом не тільки об'єктивних чинників, а й суб'єктивних, які нерідко грають визначальну роль.

У розвитку акмеології виділяють чотири основних етапи: латентний, номінаційний, інкубаційний, інституційний. Перший, латентний стосується тих часів, коли склалися історичні, соціальні, філософські, куль-турологічні, педагогічні і практичні передумови виокремлення в науковому пізнанні нової сфери людинознавства. Другий, номінаційний, наступив тоді, коли соціальна потреба в акмеологічних знаннях була усвідомлена і визначена шляхом уведення Н.Рибніковим у 1928 році у науковий обіг нового спеціалізованого терміну, „акмеологія”. Початок третього етапу, інкубаційного, пов'язують із виникненням концептуальної ідеї Н.Кузьміної про необхідність констеляції досліджень акмеологічної проблематики в якості нової галузі людинознавства. Передумовою його стали праці Б. Г. Ананьєва, в яких учений узагальнив і систематизував дослідження людинознавства другої третини 20 століття. У цей час друкуються праці Н.В.Кузьміної „Професіоналізм діяльності викладача та майстра виробничого навчання” і „Професіоналізм педагогічної діяльності”, які визначають об'єктом акмеології насамперед професійну діяльність викладача, що згодом зумовило зародження нової акмеологічної галузі — педагогічної акмеології. Однак уже в цих працях були опісані закономірності, запропоновані принципи і методи, які певним чином виправдовували себе під час дослідження і розвитку професіоналізму і шу в багатьох інших сферах діяльності людини. Поступово поширювалася думка про те, що акмеологія — наука про закономірності розвитку професіоналізму. Практична ж потреба в такому розвитку існувала завжди і продовжує існувати.

Таким чином, третій етап у розвитку акмеології завершився висуненням програми розгортання акмеології в якості особливої науки про шляхи досягнення вершин професіоналізму в різних галузях

людської діяльності. Завершення його пов'язане, насамперед, з виходом у світ у 1993 році спільної праці А.О.Деркача і Н.В.Кузьміної „Акмеологія — наука о путях достижения вершин профессионализма”.

Четвертий етап, інституційний, пов'язаний із створенням низки соціальних структур: акмеологічних кафедр, лабораторій у вузах, Міжнародної академії акмеологічних наук. У цей період у 1995 році за загальною редакцією А.О.Деркача виходить із друку колективна монографія „Основи загальної і прикладної акмеології”, у якій знайшли своє узагальнення проведені останнім часом акмеологічні дослідження, їхні результати, дістали визначення основні наукові напрями. У той же час були опубліковані монографії таких дослідників-акмеологів, як: О.С.Анісімова, Є.М.Богданова, В.М.Зазикіна, Л.Г.Лаптева, А.О.Реана, С.Ю.Степанова та інших.

У рамках згаданих науково-навчальних структур ведуться відповідні дослідження. Розробляються акмеологічні технології, відбувається професійне навчання. Наприклад, група дослідників у складі І.Н.Семенова, С.Ю.Степанова та інших розробила низку психолого-педагогічних технологій розвитку професійної майстерності кадрів управління.

Акмеометрія – напрям акмеології, який забезпечує можливість аналізу процесів і вершинних результатів навчальної та професійної діяльності крізь призму можливих вершинних досягнень, інтегративних показників, „вузлів” зв'язку різних напрямів розвитку і творчої діяльності людини. На жаль, у педагогічній акмеології акмеометрія знаходиться на початковій стадії розвитку. Процес пошуку критеріїв та методик оцінки найвищих досягнень у роботі вчителів та учнів, викладачів та студентів лише розгортається. На заваді виробленню акмеологічних показників стоїть консерватизм нормативів оцінки освітніх стандартів, спрощення стандартизованих методик діагностики, які нездатні вимірювати процеси розвитку школяра чи студента.

Першими кроками у подоланні цих обмежень є методика оцінки результатів навченості учнів, розроблена Г.І.Дормидоновою та В.Н. Максимовою. Використання її у школах Санкт-Петербурга і Ленінградської області дало можливість виявити не тільки знання і рівні їхнього засвоєння, а й пізнавальні уміння, розвиток творчих здібностей. В основу розробки цієї методики покладені принципи складання двохмірних завдань (на виявлення знань і умінь одночасно) і їхнє розподілення за ступенем висхідної складності (шість завдань розташовуються від простого до складного): I — на впізнавання, II — на запам'ятовування, III — на розуміння, IV — на внутрішньотемне узагальнення, V — на міжтемне узагальнення, VI — на міжпредметне узагальнення. Перші два завдання перевіряють засвоєння знань на репродуктивному рівні, третє і четверте — на частково-пошуковому (застосування відомих знань і способів дій у певним чином змінених у порівнянні зі стандартною ситуацією), п'яте і шосте завдання — на творчому рівні.

Позитивним моментом у застосуванні цієї діагностики навченості є можливість аналізу відповідності результатів засвоєння знань та умінь учнями на кожному рівні (для кожного завдання) тим навчальним завданням, які ставляться (чи не ставляться) на уроках, і коректування завдання та технології навчання. Завдяки цьому вона є не тільки засобом контролю, а й засобом управління пізнавальною діяльністю учнів. Корисним є й те, що цю методику можна використовувати для усвідомленого самоконтролю в навчанні і для розвитку рефлексивної діяльності учнів. Застосовуючи її у системі уроків, вважає В.Н. Максимова, вчитель озброює учнів засобом саморегуляції процесу пізнання і засвоєння. Завдяки цьому створюються внутрішні механізми підвищення якості освіти, її результативності, а значить, і вирішення акмеологічних завдань.

Названа методика слугує також засобом модернізації структури уроку, посилюючи його навчальну і розвиваючу функції. Наприклад, узагальнюючо-повторювальні уроки, коли інформація і способи її засвоєння синтезуються в єдине ціле — системне знання, являють такі послідовні етапи, що відповідають логіці ускладнених завдань: I — завдання на впізнання вивченого раніше матеріалу; II — завдання на запам'ятовування і повторення ключових понять; III — завдання на розуміння при-чинно-наслідкових зв'язків, їхнє пояснення; IV — узагальнення знань з вивченої теми; V — узагальнення й застосування знань у пошукових ситуаціях; VI — творчі роботи.

Однак ця методика вимагає доповнення іншими методиками, оскільки не відповідає на питання про причини різних результатів навченості.

Важлива роль в акмеометрії належить системно-комплексній діагностиці — компоненту структури освітньої програми, який слугує корекції педагогічного процесу. Діагностична інформація допомагає у відборі навчальних програм і технологій навчання, унормуванню домашніх завдань.

Діагностична служба в школі, працюючи під керівництвом завуча чи методиста з діагностики, дає можливість учителям та адміністрації школи отримати відповіді на такі запитання [(див.: 3, с. 8-9)]:

Які потенційні можливості учнів під час комплектування класів, що працюють за базовими, ліцейними та гімназійними освітніми програмами?

Чи відповідають оцінки, виставлені вчителем у журнал за письмові та усні відповіді, результатам незалежної оцінки знань шляхом тестування?

Чи необхідне використання тестів у повсякденному контролі знань, умінь і навичок для зняття елементу новизни способу контролю?

Чи відповідають навчальні програми за рівнем їхньої складності можливостям учнів у тих випадках, коли результати тестування нижчі, ніж потенційні можливості учнів класу?

Чи є потреба у введеш нових технологій навчання з переважанням пошуково-творчих завдань у випадку, якщо тестування показало, що репродуктивний рівень знань засвоєний досить добре, а творчий рівень — гірше,

хоч потенційні можливості учнів достатньо високі (розвиток інтелекту, уваги, пам'яті, мотивації, самостійності)?

З яких предметів час виконання домашнього завдання більше години?

Яка валеологічна стійкість учнів до вивчення певного предмету?

У структурі якості освіти як кінцевого результату В. Н. Максимова виділяє ієрархію показників: первинні, вторинні та третинні компоненти, їхня гармонійна єдність має особливе значення для формування особистості. Б. Г. Ананьєв у свій час вважав, що в екстремальних ситуаціях перемагає та людина, в якій краще розвинуті інтегративні показники, „вузли” взаємодії структур різних рівнів та їхніх компонентів. Акмеологічний аналіз розвитку внутрішніх структур підростаючої людини пояснює її досягнення. В акмеологічному аналізі результатів освіти В.Н. Максимова враховує такі чинники цілісного розвитку людини в освітній системі:

Генетичні. Наукою доведено, що дитина успадковує від своїх батьків психофізіологічні якості. Шкільна акмеологія визнає, що успадковуються також і соціальні.

Соціально-економічні. Психолого-соціально-педагогічна діагностика виявляє соціально-педагогічні результати, без врахування яких не можливо уявити цілісну картину розвитку особистості.

Психолого-педагогічні чинники шкільної соціально-педагогічної системи здатні сприяти або не сприяти створенню акмеологічного середовища розвитку людини.

Особистісно-діяльнісні чинники впливають на соціально-педагогічні новоутворення в особистості школяра, на формування особистісної і духовної зрілості підростаючої людини.

Системно-комплексна діагностика як технологія акмеологічного аналізу виявляє корекцію названих результатів, не зупиняється на їхній сумі та порівняннях, а виміряє інтегративні утворення у розвитку школяра. Так, наприклад, в окремих акмеологічних школах Ленінградської області була проведена дослідно-експериментальна робота з визначення зв'язків навченості з іншимі показниками результативності освіти: мотивацією досягнення успіху в житті (встановлено, що більшість учнів не зв'язують успіх у житті з результатами навчання у школі), ступенем благополуччя сім'ї, показниками здоров'я, інтересом до предмета.

Таким чином, навчальна зрілість як інтегративний показник результату навчання, зокрема у початковій школі, включає: 1) навченість, 2) мотивацію, 3) валеологічну стійкість до навчання, 4) комунікабельність, 5) соціальний статус учня в класі.

Акмеологічний аналіз виявляє позитивні та негативні тенденції шкільної освіти і ставить вищу планку якості сучасної загальної середньої освіти. Технологія проведення такого аналізу, тобто системно-комплексна діагностика, передбачає, відповідно до В.Н. Максимової, проведення низки послідовних процедур:

визначення акмеологічного, інтегративного результату шкільної освіти як показника її якості на кожному ступені навчання (зрілість і її види);

визначення інваріантних показників кожного виду зрілості, які відображають процес цілісного розвитку підростаючої людини (дидактичний показник — навченість, психологічний — мотивація і розвиток пізнавальних процесів та творчих здібностей, валеологічний — стан здоров'я, соціально-педагогічний — духовно-моральні та соціальне-ціннісні і орієнтації особистості);

адаптація і конструювання методик діагностики кожного показника зрілості та їхня взаємодія, діагностика „вузлів зв'язку” показників, їхньої інтеграції, поєднання (відсоток кореляції, кореляційні решітки, кореляційний і факторний аналіз, коефіцієнти кореляції, усереднені бали тощо);

навчання вчителів, психологів, валеологів, класних керівників методам відповідних вимірювань і первинному аналізу результатів, їхньому порівнянню та інтерпретації у руслі акмеологічного аналізу.

проекування і проведення процедур дослідження у вибраних паралелях класів, узагальнення результатів психологом-акмеологом, рекомендації стосовно зміни технологій навчання і виховання.

Зважаючи на зазначене вище, методологія акмеології як науки про вершинні досягнення людини, розквіт її внутрішніх потенційних можливостей спирається на сукупність ідей про цінність людини та її духовного світу, здатність до творчого саморозвитку та самовдосконалення. Таким чином, об'єктом акмеології є зріла особистість, яка прогресивно розвивається, та самореалізується, головним чином, у професійних досягненнях. „Вершинна” проблематика цієї науки вимагає поглибленого розуміння „акме”. Таку можливість створює запропонована модель „акме”, у якій критерієм виступає не точка, а процес інтенсивного зростання і якісного стрибка розвитку. Зважаючи на це, сутнісними ознаками „акме” стає прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція), інтенсивність (лавиноподібний динамізм розвитку), принципова його незавершеність (відкритість до наступного витка розвитку). У зазначеному процесі діагностична діяльність педагога відіграє велику роль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. — СПб.—Коломна—Рязань, 2008. — 376 с.
2. Максимова В.М. Введение в акмеологию образования. — СПб: ЛОИРО, 2002. — 156 с.
3. Максимова В.Н. Діагностика обученности // Завуч. — 2004. — №8. — С.8-9
4. Пальчевський С.С. Акмеологія : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. — Київ : Кондор, 2008. — 398 с.

В. А. КОПЕТЧУК,
кандидат педагогічних наук, проректор з навчальної роботи
(Житомирський інститут медсестринства)

ІНТЕГРАЦІЯ БІОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

У статті викладено обґрунтованість та переваги інтегрованого навчання студентів, описано методичну систему інтегративно-предметного навчання біології та фізики студентів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації і запропоновано її практичне застосування.

В статье изложено обоснование и преимущества интегрированного обучения студентов, описано методическую систему интегративно-предметного обучения биологии и физики студентов высших медицинских учебных заведений I-II уровня аккредитации и предложено её практическое применение.

The article enlightens foundation and advantages of an integral teaching of students. It also describes a methodic system of integral-subject teaching of Biology and Physics of students in higher medical educational establishments of I-II accreditation levels and suggests its practical application.

Сучасний етап розвитку вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації характеризується інтенсивним пошуком нової моделі підготовки фахівців, здатних виконувати практичні завдання в умовах реформації системи охорони здоров'я [6, 7, 9].

Цей процес зумовлено низкою суперечностей, головна з яких - невідповідність традиційних форм і методів навчання та виховання новим тенденціям розвитку системи освіти, соціально-економічним умовам розвитку суспільства, що спричинили виникнення об'єктивних інноваційних процесів у освітянській галузі. Зазнало змін соціальне замовлення суспільства щодо вищої школи: необхідно формувати особистість, яка здатна до творчого, свідомого, самостійного визначення своєї діяльності, до саморегулювання, що забезпечує досягнення цієї мети. У наш час не достатньо лише володіти знаннями, навичками і вміннями. Суспільству потрібна людина, яка вміє працювати на кінцевий результат, здатна до певних соціальних досягнень [4, 10].

Підготовка студентів до виконання зазначених соціальних ролей зумовлює необхідність залучення їх до діяльності з набуття відповідного життєвого досвіду. Цей досвід має бути орієнтований на творчий підхід до виконання професійних обов'язків, уміння застосовувати набуті знання у професійній діяльності, вміння їх здобувати [1-4].

Окреслені завдання вимагають посилення ролі теоретичних знань у професійній підготовці студентів, що потребує перегляду способів залучення студентської молоді до самостійної роботи з опанування знань та застосування їх у професійній діяльності на основі інтеграції навчальних дисциплін [4, 8].

Стало очевидним, що інтеграція навчального процесу - один із найважливіших чинників оптимізації і раціоналізації процесу навчання. Необхідність здійснення міжпредметної інтеграції, яка набагато ширша, ніж міжпредметні зв'язки, впливає з педагогічних, психологічних і філософських значень їх для вдосконалення процесу навчання основам наук, а в подальшому - в процесі набуття професійних знань, умінь та навичок, міжпредметні зв'язки являють собою "...відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками" [5].

Інтеграція закріплює не лише взаємозв'язок, але й взаємопроникнення окремих навчальних предметів один в одного. У педагогіці і психології обґрунтовано висновок про те, що міжпредметні зв'язки являють собою одну з важливих психолого-педагогічних умов підвищення доступності і науковості навчання, його зв'язку з навколишнім середовищем, активізації пізнавальної діяльності й удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок студентів. Разом з тим, інтеграція сприяє системному і цілісному пізнанню світу, глибинному розумінню медичних наук [1-5].

Мета дослідження - проаналізувати та узагальнити сучасні підходи до інтеграції біологічних знань та професійної спрямованості навчання медичних сестер.

Матеріал і методи дослідження

Для досягнення мети використано соціологічний метод (анкетування), контент-аналіз законодавчих актів та нормативних документів, методи системного підходу та логічного узагальнення.

Результати та їх обговорення

Використання інтегративних зв'язків у вивченні будь-якої навчальної дисципліни має особливо важливе значення для курсу біології у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації. По-перше, сучасна біологія - це фундаментальна наука, на якій ґрунтуються майже всі дисципліни науково-природничого циклу та циклу професійної підготовки, прогрес біології нерозривно пов'язаний із досягненнями інших фундаментальних наук про природу та з науково-технічним прогресом. По-друге, в основі закономірностей існування живої матерії лежать фізичні явища, хімічні закони тощо. Неможливо опанувати медичні науки, розвинути клінічне мислення у студентів медичного спрямування без застосування

знань цих закономірностей. По-третє, на вивчення курсу біології у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації відводиться недостатньо аудиторних годин (108 годин) і спостерігається тенденція до подальшого їх скорочення. Таким чином, пошук напрямів підвищення якості підготовки студентів з біології та фізики, як фундаменту загальномедичної і фахової підготовки, є актуальним. Один з таких напрямів -упровадження інтегративного підходу до навчання студентів біології.

Аналіз стану впровадження інтегративного підходу до навчання біології у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації засвідчив, що в більшості з них він ще не має належного застосування. Це підтверджують результати анкетування викладачів і студентів. Розуміючи в загальних рисах сутність цього явища, більшість із них вбачає можливості для його реалізації лише на рівні окремих тем курсів біології, фізики, інших дисциплін науково-природничого циклу і спеціальних предметів, а також окремих форм діяльності студентів. Без відповідної підготовки та методичного забезпечення вони не можуть повною мірою реалізувати потенціал інтеграції на рівні цілей, змісту, методів і форм діяльності зі становлення студентів як фахівців.

Суперечності між рівнем сучасних вимог до випускників вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які відображені в законодавчих актах, концепції професійної освіти, концепції профільного навчання та реальною практикою навчання, зростанням вимог до обсягу і якості знань із загальноосвітніх та спеціальних дисциплін і зменшенням кількості годин на їх опанування (з одночасним зростанням питомої ваги самостійної роботи студентів), проблемним принципом структурування сучасної науки та предметним підходом до конструювання змісту освіти зумовлюють загострення проблеми поєднання інтегративного і предметного підходів до вивчення біології та фізики, які є основою вивчення загальномедичних і спеціальних дисциплін. Її вирішення пов'язане з потребою у теоретичному, методологічному та методичному обґрунтуванні інтеграції знань студентів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, яка виникла у зв'язку з тим, що існуючі знання у цій галузі ще недостатні, а нові (обґрунтування методологічних та концептуальних засад інтеграції знань, розроблення теоретичних основ інтегративного навчання та понятійного апарату інтеграції) лише розвиваються.

Значущість проблеми інтеграції знань студентів пов'язана також із розгортанням валеологічного напрямку в медицині, з розвитком таких медичних галузей, як медична, фізична та соціальна реабілітація, генна інженерія, зі створенням нових діагностичних та лікувальних технологій, які мають опанувати сучасні фахівці. Знанням з біології і фізики, в розумінні цих новацій, належить провідне місце, оскільки дослідження біологічних і фізичних явищ, у тому числі у взаємозв'язку, є одним із головних об'єктів біології і фізики, а вивчення їх - одним із завдань навчання цих дисциплін. Якість цих знань визначає фундамент для вивчення загальномедичних і спеціальних дисциплін у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

З метою вирішення зазначеної проблеми у Житомирському інституті медсестринства було вперше обґрунтовано та запроваджено методичну систему інтегративно-предметного навчання біології та фізики студентів вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які відповідають сучасним вимогам професійної підготовки майбутніх фахівців, враховують індивідуальні особливості студентів і спрямовані на їх самонавчання та саморозвиток. У цій системі передбачені можливість здійснення інтеграції змісту, форм, методів і засобів діяльності студентів з біології та фізики, а також орієнтація на майбутню професію.

У контексті системи було запропоновано три моделі інтеграції біології та фізики у вищих медичних навчальних закладах в I-II рівнів акредитації:

- перша реалізує міжпредметний підхід і може застосовуватись на I курсі або у профільних класах;
- друга реалізується на II курсі і передбачає створення інтегрованого курсу "Біологія - фізика - біофізика" і впроваджується на II курсі спеціальності "Сестринська справа";
- третя здійснює інтеграцію предметів "Біофізика - медична, фізична та соціальна реабілітація" і впроваджується на III курсі спеціальності "Сестринська справа".

Реалізація інтеграційних курсів стала можливою при використанні технології створення трьох моделей інтегративно-предметного навчання, якою передбачено:

- визначення ядра інтегрованого курсу біології та фізики, пов'язаного зі змістом професійної підготовки студентів;
- визначення раціональних змістовних і процесуальних структур, спроможних реалізувати інтегративний підхід до вивчення тих розділів біології та фізики, що складають це ядро;
- визначення найбільш ефективних методів оптимізації навчання студентів; забезпечення поетапності управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів;
- розроблено методики інтеграції знань з біології та фізики студентів, визначено критерії добору змісту, форм, методів інтегрованого вивчення біології та фізики.

У зв'язку із зазначеними впровадженнями, подальшого розвитку набуло питання принципів інтегративно-предметного навчання, які, відповідно до мети впровадження, загальнодидактичної значущості

принципу, значення для дидактики професійної освіти, значущості для інтеграції, розділені на чотири групи:

- принципи теорії навчання;
- принципи, пов'язані зі специфікою вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації;
- принципи, що визначають зміст навчання;
- принципи, спрямовані на формування різних конструкцій знань.

Практичним результатом упроваджуваних інтеграційних моделей стало створення і доведення до реалізації у навчальному процесі інституту дидактичного забезпечення системи інтегративно-предметного навчання, до складу якого входять:

- тематичні плани навчання біології з урахуванням її зв'язків з фізикою і спеціальними дисциплінами (I курс);
- методичні рекомендації для викладачів біології з реалізації міжпредметних зв'язків з фізикою на I курсі навчання;
- модульна програма інтегрованого курсу "Біологія - фізика - біофізика" для студентів II курсу;
- модульна програма інтегрованого курсу "Біофізика - медична, фізична та соціальна реабілітація" для студентів III курсу;
- завдання для підсумкового контролю;
- система завдань для самостійної роботи та її методичне забезпечення; педагогічні програмні засоби;
- тематика дослідницьких завдань та вимоги до їх оформлення і захисту;
- критерії оцінювання різних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- методичні посібники і рекомендації.

Висновки

1. Інтеграція біології та фізики у вищих медичних навчальних закладах I-II рівнів акредитації дає змогу: узгодити понятійний апарат двох навчальних дисциплін; поглибити знання з цих предметів; скоротити час на вивчення досліджуваних тем та спрямувати звільнені години на розкриття медичного аспекту навчальних дисциплін; залучити студентів під час вивчення інтегрованого матеріалу до діяльності професійного спрямування; підготувати студентів до більш усвідомленого сприйняття фахових дисциплін.

2. Впровадження в практику навчання запропонованих моделей інтеграції біології та фізики дозволило: ліквідувати дублювання навчального матеріалу; усунути перевантаження студентів узагальненням і ущільненням матеріалу; покращити мотиваційний чинник навчання за рахунок підсилення практичної значущості теоретичних знань; підвищити інформаційну місткість наукових знань; сформувати цілісну систему інтегрованих знань студентів; поліпшити якість підготовки до засвоєння спеціальних дисциплін.

3. Впроваджені інтеграційні моделі можуть бути використані: методистами під час розроблення інтегрованих курсів за структурами загальноосвітній-загальномедичний, "загальномедичний-спеціальний", "загальноосвітній-спеціальний" предмети; викладачами біології та фізики вищих медичних навчальних закладів I-II рівнів акредитації; викладачами спеціальних предметів медичних коледжів та вчителями біології та фізики загальноосвітніх навчальних закладів з профільним навчанням.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у поглибленому дослідженні можливостей інтегрування біологічних знань до професійного спрямування навчання медичних сестер.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гончаренко С. У. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою "Загальноосвітній спеціальний предмет" у ПТУ / С. У. Гончаренко, Я. М. Собко // Педагогіка і психологія.- 1997.- № 4.- С. 57-67.
2. Ільчепко В. Р. Навчальна технологія інтеграції змісту природничо-наукової освіти: досвід комплексного дослідження / В. Р. Ільчепко // Педагогіка і психологія.- 1995.- № 4.- С. 3-4.
3. Козловська І. М. Принципи дидактики в контексті інтегративного навчання / І. М. Козловська, Я. М. Собко. // Педагогіка і психологія.- 1998.- № 4.- С. 48-51.
4. Сергієнко В. П. Теоретичні і методичні засади навчання загальної фізики в системі фахової підготовки вчителя: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13. 00. 02.- К. ,2005.- 44 с.
5. Федорова В. Н. Межпредметные связи. / В. Н. Федорова, Д. М. Кирюшкин. - М.: Педагогіка, 1972.- 28 с.
6. Чернишенко Т. І. Медсестринська освіта в Україні і Болонський процес // Т. І. Чернишенко // Медсестринство в Україні.- 2005.- № 1.- С. 5-11.
7. Шатило В. Й. Ступенева медична освіта в Україні / В. И. Шатило, І. Р. Махновська // Медсестринство.- 2008.- № 2.- С. 9-12.
8. Шатковська Г. І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів освіти I-II рівнів акредитації / Г. І. Шатковська // Зб. наук. праць: Педагогічні науки - Херсон: Айлант, 2001.- Вип. XXIV.- С. 158-167.
9. Шегедин М. Б. Майбутнє медсестринства як наукової спеціальності / М. Б. Шегедин // Магістр медсестринства.- 2008.- № 1.- С. 32-33.
10. Organizational and cultural changes for providing safe patient care // Qual. Manag. Health Care.- 2005. -14 (3).- P. 132-143.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

Визначається ієрархія понять «компетентність», «компетенція», «готовність», «педагогічна майстерність», «професіоналізм»; їх зміст відповідно до педагогічної підготовки магістрів освіти.

Определяется иерархия понятий «компетентность», «компетенция», «готовность», «педагогическое мастерство», «профессионализм»; их содержание в соответствии с педагогической подготовкой магистров образования.

The hierarchy of the concepts «competence», «competense», «readiness», «pedagogical trade», «professionalism», is determined in the article; their maintenance is in accordance with pedagogical preparation of master's degrees of education.

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, у реальній педагогічній дійсності, на практиці, якість випускника магістратури, спеціаліста, бакалавра визначається шляхом суб'єктивної оцінки, шляхом порівняння, опосередковано. Об'єктивних критеріїв практично не існує. Загальновідомо, що умовою наукової організації педагогічної праці є чітке уявлення про об'єкт, його вихідні можливості і кінцевий результат – продукт діяльності. Кожному викладачу необхідний орієнтир (проект вимог), що можна поставити перед майбутнім педагогом, випускником магістратури.

Якість, як філософська категорія, являє собою сукупність усіх суттєвих, відносно стійких властивостей і характеристик об'єкта або предмету. Визначити точно і однозначно якість певної властивості або в цілому якості підготовки спеціаліста важко, але правомірно, спираючись на досягнутий рівень розвитку наук про людину. В оцінці якості підготовки випускника університету, зокрема фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр освіти», можна застосувати професіографічний підхід.

Професіографія, взагалі, і професіографія у педагогічній праці справа не нова. В кінці 20-х на початку 30 років минулого століття у СРСР вона розвивалася досить інтенсивно, головним чином у руслі психології та психотехніки. Не дивлячись на певну обмеженість досліджень тих років, та їх, в основному, конструктивно-узагальнюючий характер, авторами були зроблені перші спроби сформулювати вимоги до вчителя, як з точки зору соціально значущих, так і професійно-педагогічних та психофізіологічних властивостей його особистості (Т. Маркарян, Р. Кутенов, С. Гусев, Н. Левітов, Г. Прозоров, М. Соколов, Т. Чугуєв). Професіографічне вивчення педагогічної діяльності почало відроджуватися у 70-80-ті роки ХХ століття (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Маттельман, А. Щербаков, В. Сластенін та ін.). У наш час професіографічний підхід використовували дослідники О. Дубасенюк, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Мороз та ін.

Метою цієї статті, що є складовою нашого дослідження, є висвітлення різних підходів до визначення та взаємозв'язку понять компетентність, компетенція, готовність, майстерність, професіоналізм педагога, встановлення ієрархії цих понять стосовно педагогічної підготовки магістрів освіти.

Як відомо під професією розуміють вид трудової діяльності, що вимагає від людини певних загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, які набуваються у процесі загальної і спеціальної освіти і шляхом практичної діяльності. У межах кожної професії формуються і існують спеціальності, які характеризуються більш вузьким характером.

Професіограма моделює передбачений результат, який існує ідеально, але має бути отриманий після певного терміну навчання і виховання студента у вищому навчальному закладі. Як система вимог до спеціаліста, вона надає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього учителя [12, с. 26]. Отже, на основі професіограми вчителя можливо і доцільно складати модель – професіограму випускника бакалаврата, магістратури. Таким чином, розробляючи модель випускника магістратури ми виходили: з досліджень В.О. Сластеніна, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, щодо професіограми вчителя; аналізу зарубіжного досвіду щодо рівня підготовки магістрів; нормативних документів (Закон України "Про вищу освіту" (2002 р.) Закон України "Про освіту" (1996 р.), "Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні освіти" (1998 р.), "Концепція педагогічної освіти"; специфіки діяльності фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". В останніх документах МОН України основним підходом до підготовки фахівців визнано компетентнісний.

Логіка взаємозв'язку понять "компетенція", "компетентність", "готовність", "майстерність", "професіоналізм", на нашу думку, стосовно підготовки магістрів освіти, майбутніх педагогів має такий вигляд: компетенція → компетентність → готовність → майстерність → професіоналізм.

Сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності. Багато студентів прагнуть здобути не стільки академічні знання, скільки засвоїти програми, що дають змогу швидко адаптуватися до вимог ринку праці, бути конкурентноспроможними, почуватися впевнено у суспільстві. Окремі з них суміщують навчання і роботу, навіть не плануючи отримати по закінченні академічний ступінь, обмежившись апануванням певних знань, умінь, навичок, набуття інших здатностей. У свою чергу, держана і приватні осередки освіти за таких обставин передусім змушені скерувати свої зусилля на досягнення економічної й соціальної ефективності вищої освіти як головного чинника успішної соціалізації та кар'єрного зростання громадян. Тому вагомішими в оцінюванні якості освіти і проведенні її порівняння між різними університетами і країнами стають кінцеві результати навчання їх компетентність [2, с. 243].

Термін "компетентність" є актуальним в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. На думку Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко, О. Овчарук поняття "компетентність" має дидактичну специфіку й розглядається як педагогічна категорія, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти [1; 9; 10; 11].

У роботах російських дослідників (В. Болотов, А. Хуторський, В. Серіков, І. Зимняя, та ін.) *змістовий аспект* поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до прояву компетентності), когнітивну (володіння знаннями); діяльну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності); аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особисто-го зростання).

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

М. Холодна вважає, що компетентність - це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні задовольняти такі вимоги: різноманітність (множина різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність та доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія, тобто знання про ширину та глибину своїх знань.

У наявних визначеннях підкреслюються такі сутнісні *характеристики* компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, вміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності та гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидко, гнучко та адаптивно реагувати на динаміку обставин і середовища.

Характеризуючи *сутнісні ознаки компетентності* людини, варто пам'ятати, що вони: постійно змінюються (зі зміною світу, зі зміною вимог до "успішного дорослого"); мають діяльній характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні робити вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з неперервною самоосвітньою діяльністю.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і (ставлень) відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або іншого виду діяльності.

Таким чином, аналіз теоретичних праць і сучасних досліджень дозволяють розглядати "компетентність" стосовно характеристики рівня професіоналізму особистості і визначити її як специфічну здатність для продуктивної діяльності у конкретній предметній галузі, яка включає вузько спеціалізовані знання,

уміння і навички, досвід їх використання у реальному житті, відповідальне ставлення до виконання виробничих функцій.

Визначення переліків загальних (ключових) і специфічних (предметних) компетентностей потрібно здійснити для кожного освітньо-кваліфікаційного рівнів. Це зумовлено об'єктивними умовами, в яких знаходиться українське суспільство і сучасна вища освіта.

Наповнення переліку компетентностей, які відповідали б особливостям системи освіти та ринку праці України - надзвичайно важливе й складне завдання, як і для більшості країн-учасниць Болонського процесу. Причому цей набір, як показали результати досліджень у рамках європейської програми Тьюнінг, "Настроювання освітніх структур в Європі" може і суттєво відрізнитися за його розумінням з боку студентів, і викладачів і роботодавців, оскільки кожна з цих груп має свої цільові інтереси [2, с. 244].

Значна кількість робіт у галузі психології та педагогіки присвячена проблемі професійної компетентності вчителя: Д.Алферова, А. Маркова, В. Мижерикова і М. Єрмоленко, Н. Разіна, С. Шишова та ін. У вітчизняній літературі ця проблема аналізувалася (С. Бондар, Н. Глинянюк, С. Павлютенковим, С. Тищенко та іншими).

Аналіз проблеми розвитку професійної компетентності вчителя в зарубіжних і вітчизняних педагогічних школах з позицій аксіологічного підходу, генетичного методу і методу порівняльного аналізу свідчить про появу нових досліджень, пов'язаних з розробкою науково-педагогічних основ професійної підготовки, а саме:

- розробкою кваліфікаційних характеристик, професіограм, у яких формується система вимог до змісту підготовки вчителя на певному факультеті;
- дослідженням структури педагогічної діяльності й виділення за її компонентами типів педагогічних умінь і навичок;
- розробкою змісту, форм і методів формування теоретичних знань і педагогічних умінь за конкретними видами роботи вчителя-вихователя ;
- дослідженням видів компетенції як можливих складових професійної компетентності.

Певне коло учених (Н. Кузьміна, О. Ломакіна) розглядають «компетенцію» як базу, основу для подальшого формування і розвитку компетентності [6, с. 87-89; 8, с. 31].

Компетенція розглядається науковцями одночасно в трьох аспектах: 1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі і т. п.); 2) як досвід, інформаційний ресурс, знання з певної предметної галузі, якими володіє суб'єкт; 3) соціально задана вимога підготувати особу для певної сфери діяльності.

Отже, компетенція поняття вужче, ніж поняття компетентність і ключові компетентності вмістять у собі низку компетенцій. На нашу думку, у процесі педагогічної підготовки магістрів освіти потрібно сформувати такі компетентності та компетенції, як: *психологічну*, що включає інформаційну, комунікативну, емпатійну компетенції; *педагогічну*, що включає інноваційну, інформаційну, операційно-пошукову, контрольно-оцінну, організаторську, технологічну компетенції; *методичну*, що включає дидактичну, мовленнєву, процесуальну, дослідницько-пошукову компетенції; *життєву*, що включає адаптивну, деонтологічну, життєтворчу компетенції; *фахову*, що включає інформаційну, операційно-діяльнісну, регулятивно-корегуючу, контрольно-спонукаючу компетенції; *соціальну*, що включає моральну, правову, загальнокультурну, світоглядну, комунікативну компетенції.

Зрозуміло, що в умовах ринку, коли зменшуються асигнування на освіту, коли молодь стає практичною і вимагає більш раціонального використання часу на підготовку до професійної діяльності головним результатом діяльності вищого навчального закладу має бути компетентний фахівець. Така вимога цілком правомірна для професій людина-техніка, людина-знакові системи тощо, але не для професії вчителя, оскільки у педагогічній діяльності провідне значення мають людські якості, характер, ерудиція і почуття. Тому мова має йти про формування готовності до педагогічної діяльності. Це поняття є незапозиченим, а вітчизняним. Воно відображає постійний потяг до духовності, який характерний для слов'янських народів.

У тлумачних словниках сучасної української мови поняття "готовий", "готов" – який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь, який уже склався, набув досвіду [3, с. 257].

Ми розглядаємо готовність магістра до педагогічної діяльності не як «особливий особистісний стан», а як складне динамічне утворення, що є результатом самовизначення, спеціальної професійної підготовки, освіти і самоосвіти, виховання і самовиховання. На нашу думку, випускник магістратури повинен мати особистісну готовність, яка полягає в усвідомленні практичної цінності інновацій у системі освіти, наявності інноваційної педагогічної позиції. Щодо взаємозв'язку понять готовність і педагогічна майстерність, то у працях академіка І. Зязюна майстерність визначається як комплекс якостей і властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога на рефлексивній основі. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Майстерний, який досконало знає свою справу; умілий, досвідчений // який усе вмiє робити. Майстерність - властивість за значенням майстерний; умiлiсть, вправнiсть. Висока якiсть виконаної роботи; досконалiсть [3, с. 637]. Зрозумiло, що майстернiсть пов'язана з тривалим практичним досвiдом i вона приходить з часом. Від випускника магістратури можна вимагати готовності до педагогічної діяльності. Найвищим досягненням у педагогічному зростанні є професіоналізм. Професіонал – людина, яка займається професією (на відміну від любителя). Професіонал – той, хто зробив яке-небудь заняття предметом своєї постійної діяльності, своєю професією (добрий фахівець, знавець своєї справи). Професіоналізм – оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії [3, с. 1177].

Аналіз наукових джерел дає можливість виокремити декілька підходів до тлумачення цього феномену. Перший підхід ґрунтується на діяльній основі, коли поняття «професіоналізм» трактується як якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника певної професії, та визначається мірою володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань продуктивними способами їх здійснення (Н. Кузьміна).

Термін "професіоналізм" в такому розумінні використовується для позначення великої сукупності елементів, які відображають високу продуктивність професійної діяльності особистості (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, В. Горчакова та ін.). Крім якісних критеріїв професіоналізму Н. Кузьміна (автор цього підходу) вводить і кількісні, відзначаючи, що "що міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії". У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльніші аспекти феномена, а його сутність пов'язується з вищими рівнями вищими межами досконалості діяльності, мистецтвом й майстерністю. Таким чином, з позиції даного підходу професіоналізм має свою кінцеву форму, свій вищий рівень, який відзначається найвищою і стабільною продуктивністю, найвищим рівнем кваліфікації фахівця, оптимальною інтенсивністю і напруженістю праці.

У той же час необхідно підкреслити, що ідею професіоналізму не слід зводити лише до того, що може бачити сторонній спостерігач, людину-професіонала (як носія специфічної властивості – професіоналізм необхідно розглядати як багаторівневу систему, яка має не тільки зовнішні, але і складні різноманітні внутрішні, психічні функції. Таким чином професіоналізм особистості повинний розглядатися не тільки як високий рівень знань, вмiнь та досягнених результатів людини в певній області професійної діяльності, але певна система організації свiдомостi психiки людини (Є. Клімов). Отже, з розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умiнь i навичок, а й розвитком особистісних і професійних якостей. Таким чином виникає другий, особистісний підхід до розуміння сутності професіоналізму.

Професіоналізм виступає в якості інтегральної характеристики людини -професіонала (як індивіда суб'єкта діяльності та індивідуальності), що проявляється в діяльності та спілкуванні. Це не тільки досягнення ним високих виробничих показників, але і особливості його професійної мотивації, система його устремління ціннісних орієнтацій, смислу праці для самого фахівця.

За думкою Є. Рогова, професіоналізм є сукупністю психофізіологічних, психічних і особистісних змін, які відбуваються в людині під час оволодіння і тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних задач особливих умовах.

Третій підхід до визначення сутності феномену професіоналізму виявляється у поєднанні діяльнiсних, особистісних засад, коли професіоналізм розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнiсного особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості (А. Деркач).

Професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманіття ефективних професійних навичок та вмiнь, в тому числі основаних на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю; це характеристика яка підлягає подальшому розвитку.

Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень професійно важливих або особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток.

Особливої уваги набуває проблема визначення загальних критеріїв – показників рівня професіоналізму людини. Як правило, більшість науковців (Є. Клімов, Ю. Поваренков, С. Дружилов) визначають дві групи показників професіоналізму по відношенню до особистості: (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні).

До зовнішніх показників професіоналізму, в першу чергу, належить професійна продуктивність особистості як певна система часткових критеріїв: кількість та якість виробленої продукції, надійність професійної діяльності та ін. за думкою С. Дружилова, найважливішою складовою професійної продуктивності фахівця є ефективність його професійної діяльності.

До внутрішніх показників професіоналізму можна віднести декілька інтегративних показників. По-перше, - професійну ідентичність як особистісну значимість для людини професії та професійної діяльності в якості засобу задоволення власних потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу. Професійна ідентичність особистості оцінюється на основі таких суб'єктивних показників як задоволеність працею, професією, кар'єрою, своїм професійним Я. Механізмом розвитку професійної ідентичності особистості є гармонійність співвідношення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з професійною Я-концепцією.

Професійна Я-концепція, в свою чергу, включає представлення фахівця про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури, про систему професійних якостей, необхідних професіоналу, а також систему відношень людини до професійних цінностей. Професійна ідентичність потребує прийняття особистістю певних ідей, правил поведінки, цінностей, що прийняті членами професійного співтовариства. При відсутності професійної ідентичності розвивається професійний маргіналізм, суттєвою ознакою якого є, як свідчить О. Єрмолаєва, наступне: при зовнішній формальній причетності до професії, – внутрішня неприналежність до професійної етики та цінностям як в сфері ідентичності самосвідомості (самоототожнення із відповідальністю, посадових обов'язків і моралі), так і в сфері реальної поведінки (дії не в рамках професійних функцій та етики, а під впливом інших мотивів та цілей).

По-друге, внутрішнім критерієм професіоналізму є, як запропонував Д. Супер, ступінь професійної зрілості, що свідчить про вміння людини співвідносити свої можливості та потреби з професійними вимогами, які висуває професійна діяльність. До професійної зрілості особистості більшість науковців відносять професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції та ін. При чому в структурі професійної самооцінки виділяють операційно-діяльнісний та особистісний аспекти. Перший з них пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта діяльності й виражається в самооцінці рівня професійної вмінності (сформованості професійних вмінь та навичок) та рівня професійної ерудиції (системи професійних знань). Другий аспект виражається в оцінці власних професійних якостей у співвідношенні з ідеалом ("Я-ідеальне") професійної Я-концепції.

Таким чином, структура професіоналізму як особливої системи визначається сукупністю стійких зв'язків між відносно незалежними елементами, що її створюють: підсистемою професійної продуктивності, підсистемою професійної ідентичності та підсистемою професійної зрілості.

Питання про продуктивність педагогічної діяльності в ряді досліджень тлумачиться в контексті акмеологічного підходу. У роботах Б.Ананьєва закладені основи нового розділу вікової психології – акмеології - науки про найбільш продуктивний, творчий період життя людини. Розвиваючи ці ідеї стосовно педагогіки, Н. Кузьміна експериментально і теоретично обґрунтувала акмеологічний підхід до педагогічної діяльності. Оскільки в цьому випадку йдеться про дослідження особливостей продуктивної діяльності педагога, то основним критерієм стає не вік, а професіоналізм педагога.

Отже, ретроспективний теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури, результатів досліджень педагогічної практики дає можливість визначити професіоналізм як інтегроване, динамічне, складне утворення, вважаючи, що це результат інтенсивної довготривалої педагогічної діяльності, і вона, як результат, передбачає високий рівень продуктивності праці. В структурі педагогічного професіоналізму можна виділити три складових компонента: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму загалом. Важливими особливостями професіоналізму знань є:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки у процесі викладання певного закону, тенденції;
- особистісна забарвленість, тобто знання, "пропущені" через власну позицію;
- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному).

Професіоналізм спілкування – це готовність і вміння використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Йдеться про те, що виховують студентів не тільки знання, але й сама особистість викладача. Викладач повинен розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними. А "зрозуміти внутрішній світ іншої людини, – як справедливо зауважує Ю. Кулюткін, – це значить зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого. Проте взаєморозуміння – це не просто моє розуміння іншого, але й знання того, що інший розуміє мене... І ось що важливо: коли ми говоримо про взаєморозуміння, то передбачаємо, що партнери по спільній діяльності не просто відображають один одного, але й взаємно поділяють точку зору" [7, с. 53]. Іншими словами, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності.

Професійно-педагогічне спілкування – це система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності і стимулювання діяльності вихованців, організація і корекція взаємин у колективі вихованців, об-

мін ролями, співпереживання і створення умов для самоствердження особистості вихованця. Педагогічне спілкування – особливий вид творчості.

У професійному спілкуванні викладача можна виділити два взаємопов'язаних компоненти: По-перше, це загальні принципи (основа) спілкування, що закладаються самим характером суспільного ладу, наслідуванням цінностей минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність педагога, єдина мета і задачі навчання і виховання. По-друге, його індивідуальні принципи (основа) спілкування, громадянська позиція, стиль спілкування – сукупність конкретних прийомів і засобів, які викладач доцільно, залежно від конкретних умов і можливостей навчання і виховання реалізує у своїй діяльності на основі власних знань, професійного досвіду, здібностей і умінь [4].

Отже, професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення забезпечують розвиток цілісної системи – професіоналізму діяльності педагога. В педагогічній діяльності ці структурні елементи взаємопов'язані і взаємозумовлені. Відсутність одного з них у діяльності викладача вищого навчального закладу свідчить про несформованість педагогічного професіоналізму. Таким чином, у тлумаченні понять компетенція, компетентність, готовність, майстерність, професіоналізм можна прослідкувати взаємозв'язок, взаємозалежність, поступове нарощування та розширення знань, умінь, навичок, збагачення ерудиції, удосконалення якостей та властивостей особистості. Завданням вищого навчального закладу у підготовці магістрів є забезпечення готовності до педагогічної діяльності і формування творчого потенціалу для продуктивної педагогічної діяльності, зростання майстерності і професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: Рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики \ Під заг. ред. О.В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 47-53.
2. Біла книга національної освіти України / За заг. ред. академіка В.Г. Кременя: НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 347 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька С.С. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
5. Ермалаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психолог. Журнал. – 2001. – Т. 22. - № 4. – С. 51-59.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М.: Высшая школа, 1990. – 162 с.
7. Кулюткин Ю.М. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – С. 53.
8. Ломакина О.Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 1998. – 200 с.
9. Овчарук О.В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 6-16.
10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. - "К.І.С.", 2004. – С. 66-72.
11. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – "К.І.С.", 2004. – С. 34-47.
12. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение. – 159 с.

РОЗДІЛ II. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК: 37.013.83

Т. В. ІВАНОВА

доктор педагогічних наук, професор, м. Київ

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкриваються питання, пов'язані з формуванням культури спілкування викладача непедагогічного профілю. Показано, що за сучасних умов комунікативна письменність складає одну з найважливіших професійних компетенцій педагога. Розкриті форми і стилі педагогічного спілкування. Показані умови, при яких формування даної якості проходить найуспішніше.

В статье раскрываются вопросы, связанные с формированием культуры общения преподавателя непедагогического профиля. Показано, что в современных условиях коммуникативная грамотность составляет одну из важнейших профессиональных компетенций педагога. Раскрыты формы и стили педагогического общения. Показаны условия, при которых формирование данного качества будет проходить наиболее успешно.

The article describes issues related to the development of a culture of communication teachers non-teaching profile. It is shown that in modern conditions communicative literacy rate is one of the most important professional competencies of teachers. Solved forms and styles of teaching communication. Shows the conditions under which the formation of a given quality will be most successful.

У сучасній підготовці фахівця непедагогічного профілю зростає роль педагогічної культури викладача, розширюється діапазон його психологічного та педагогічного впливу на студентів. І це не випадково, бо як абсолютно правильно зазначив міністр освіти, науки, молоді та спорту М.Д. Табачник у своїй статті "Возвращение в современность": "Образование - инструмент с очень тонкой настройкой. Заданная сегодня тональность может звучать десятилетиями. В Украине это еще и важнейшая отрасль экономики, охватывающая около четверти населения" [1]. У контексті сказаного, викладач уже не може бути тільки провідником знань та інформації, він має бути педагогом, психологом, наставником, співрозмовником. Від цього багато в чому залежить успішність його професійно-педагогічної діяльності та якість тих знань, які він викладає. Важливу роль у цьому процесі відіграє культура педагогічного спілкування, яку останнім часом все частіше визначають як основну професійну якість сучасного викладача.

Спілкування — взаємодія двох (чи більше людей), спрямована на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату [2, 9]. У педагогіці розуміння важливості процесу спілкування вчителя і учня, привело до введення поняття «педагогічне спілкування» (О.О. Леонтьєв, В.А. Кан-Калик), а також до цілого напрямку робіт, присвячених його дослідженню (А.А. Леонтьєв, В.А. Кан-Калик, Л.М. Мітіна, Г.А. Ковальов). Проблемі ефективності педагогічного спілкування присвятили свої праці В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьєва, О.О. Леонтьєв, Я.Л. Коломінський, І.О. Зимняя, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан та ін. Слід зазначити, що автори цих досліджень розглядають педагогічний процес як комунікаційний, в який включено вчителя та учнів. Так, наприклад, «Педагогическое общение, - згідно з О.О. Леонтьєвим, - составляет необходимое и специальное условие присвоение ребенком достижений исторического развития человечества» [3, 26]. Під педагогічним спілкуванням, за О.О. Леонтьєвим, зазвичай розуміють професійне спілкування викладача з учнями на уроці і поза ним, що має певні педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату [4, 49].

Проблема формування культури спілкування у викладача вищої школи набула останнім часом великого значення у зв'язку зі завданнями гуманізації та гуманітаризації освіти. Їй присвячені праці багатьох відомих психологів - О.О. Бодалева, Б.Ф. Ломова, Є.С. Кузьміна, В.В. Знакова, О.О. Леонтьєва, А.А. Реана та ін. Слід зазначити, що в якості самостійного напрямку виділяється проблема ефективного педагогічного спілкування, як взаємодії викладача та студента (І.О. Зимняя, Я.Л. Коломінський, С.В. Кондратьєва, А.А. Леонтьєв, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан та ін).

Значення категорії педагогічного спілкування визначається тим, що вона дозволяє розкрити суспільну сутність викладача, детермінацію внутрішнього світу людини та її особистості. Педагогічне спілкування викладача допомагає зрозуміти розвиток і стан психіки студента, як процес, що відбувається шляхом присвоєння ним суспільно-історичного досвіду людства в контексті реального спілкування з викладачем, живим носієм цього досвіду.

Оптимальне педагогічне спілкування педагога зі студентами в процесі навчання створює найкращі умови для їх розвитку, мотивації навчання, творчого характеру застосування засвоєних знань. Педагогічне спілкування забезпечує також нормальний емоційно-почуттєвий клімат навчання й управління соціально-психологічними процесами в колективах. «Викладач - це по суті психолог-практик. Щоб управляти взаємовідносинами, що сприяють продуктивній навчально-виховній роботі, необхідно знати особливості

спілкування взагалі, а психолого-педагогічного — передусім” - вважає український філософ, академік І.А. Зязюн [5, 362].

Відомо також, що тільки 20% інформації, якою володіє сучасна людина, засвоюється ним із засобів масової комунікації. Інші 80% отримуються по каналах міжособистісного спілкування. Отже, на думку вчених спілкування все ще залишається одним з найважливіших чинників формування та розвитку пізнавальних інтересів студентів.

Останнім часом все більше говорять про різні стилі викладання у педагогічній діяльності. У залежності від них вчені розглядають і стиль педагогічного спілкування. Стилi педагогічної діяльності, відображаючи їх специфіку, включають: стиль управління, стиль саморегуляції, стиль спілкування, когнітивний стиль вчителя. На стиль педагогічної діяльності впливають три основні фактори: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта діяльності (вчителі), особливості самої діяльності, особливості учнів: вік, стать, статус, рівень знань і т.д. [6, 27]. Стиль педагогічного спілкування В.А. Кан-Калік визначає як індивідуально-педагогічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і студента [7, 35].

Резюмуючи наведені вище теоретичні дослідження, можна сказати, що серед безлічі завдань, що постають перед педагогом, найбільш складними виявляються завдання, пов'язані зі спілкуванням. Вони націлюють на те, що сучасний педагог повинен володіти не тільки майстерністю викладання знань, а й культурою комунікативної взаємодії в процесі передачі знань та зворотного зв'язку в процесі їх отримання. Отже, ми вважаємо, що педагогічне спілкування це цілісна система соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, яка містить у собі обмін інформацією, виховний вплив і організацію взаємовідносин за допомогою адекватних комунікативних засобів.

Сам процес вузівського спілкування має свою специфіку. Під спілкуванням тут виступає інформація, яку викладач пропонує студентам за допомогою різних комунікативних засобів, що і становлять його сутність. Однак сутність спілкування не вичерпується інформаційним обміном. Щоб зміст навчальної дисципліни було засвоєно студентами на належному рівні, необхідно поряд з педагогічними завданнями та цілями навчання ставити і вирішувати комунікативні завдання. Саме вони дозволяють обирати найбільш ефективні засоби комунікації і на їх основі організовувати продуктивне спілкування між викладачем та студентом (чи колективом студентів). У цьому процесі поєднуються обидва фактори:

1) взаємини ведений-ведучий;

2) взаємовідносини співпраці студента і викладача. Саме цей соціально-психологічний стрижень надає взаєминам у вузі особливу емоційну продуктивність. Без усвідомлення партнерства в діяльності зі студентами важко їх залучити до самостійної роботи, прищепити їм смак до професії, виховати професійну спрямованість особистості в цілому. Отже найбільш плідний процес вузівського виховання і навчання забезпечується саме за рахунок надійно побудованої на вузівському рівні системою взаємин.

Особливої актуальності ця проблема набуває в навчальному процесі підготовки майбутнього фахівця саме непедагогічного профілю. Це пов'язано з тим, що останнім часом можна спостерігати девальвацію ідей педагогічної майстерності у самих викладачів, незнання або ігнорування ними законів соціальної психології, відсутність науково-методичної системи викладання власного предмету і, як результат, - відсутність інтересу і позитивного зворотнього зв'язку у студентів. Як наслідок цього явища, ми бачимо демотивацію на вдосконалення власної педагогічної діяльності у викладача. До зовнішніх чинників, слід віднести і масове закриття кафедр педагогіки у вузах непедагогічного профілю та відсутність будь-якої підтримки розвитку особистості викладача з боку держави.

Але сьогодні, незважаючи на актуальність означеної проблеми слід зазначити, що у вузах непедагогічного профілю цільова підготовка викладачів до педагогічної комунікації тільки-но розпочинається, а підняті вище питання взагалі не знайшли належного розв'язання. Достатньо мабуть сказати, що за матеріалами опитування, дані якого подано нижче, цілком задоволені рівнем відносин у системі «викладач-студент» тільки 8% студентів українських вузів. Причому, дослідження готовності до педагогічної комунікації проводилося серед тих категорій викладачів, фахова спеціалізація яких найбільшою мірою вимагає такої готовності. До цих викладачів було віднесено: викладачі суспільствознавчих дисциплін, вони склали 21% вибірки, викладачі журналістики - 27% та викладачі мови та літератури. З метою визначити ціннісні орієнтації та потреби у комунікаціях з викладачем було опитано також понад 300 студентів ВНЗ непедагогічного профілю у кількох регіонах України: м. Київ, м. Запоріжжя, м. Івано-Франківськ, м. Тернопіль. З метою проведення якісних досліджень, на предмет вивчення оцінок педагогічного спілкування, яку дали студенти різних курсів і різних вузів, ми використовували методіку О.А. Казанської «Педагогічне спілкування».

Отже, можна зробити висновок про те, що методична підготовка викладача посідає друге місце після академічної, хоч саме вона причетна до тих тонкощів педагогічної діяльності, котрі складають (разом з іншими) її сутність. Меншовартісну роль у такій підготовці запропановано й дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Очевидним недоліком останнього є недостатня орієнтація на сучасні підходи до здійснення навчання, сприяння саморозвитку студента, виховання його самоповаги, гідності, творчого ставлення до навчання, пізнання в цілому. Так, серед опитаних в дослідженні викладачів з кількох регіо-

нов України тільки половина так чи інакше схиляється до думки, що технічний вуз має не тільки навчати, а й виховувати, розвивати особистісні якості студентів.

Отже, результати анкетування студентів та викладачів підтверджують наш висновок про те, що вони не мають достатнього уявлення про важливість і суть професійного спілкування. Студенти та викладачі відповідають в основному на закриті запитання, тобто на ті, де не треба пояснювати свою точку зору. Від викладача студенти чекають не тільки надання нової інформації, але й прояву ініціативи в спілкуванні, створення викладачем легкої атмосфери, готових відповідей на поставлені питання. Самі ж викладачі підкреслюють, що їх основне завдання — дати студентам якісні знання, забуваючи про те, що закони комунікації наголошують, що в першу чергу той, хто навчається сприймає інформацію фільтром «ЯК?», і лише потім він підключає фільтр «ЩО?». Відповіді викладачів показують також, що останні не можуть визначити в чому виражається ефективність спілкування зі студентом.

Самі ж студенти вважають, що в стосунках їх утискають, ставляться до них без належної поваги, мало дають інформації (тобто змушують дуже багато працювати самотійно). Переважна кількість студентів відзначають авторитарний стиль спілкування педагогів, негативний емоційний настрій, грубість.

Отже в процесі анкетування нами було виділено п'ять основних причин, що перешкоджають, на наш погляд, встановленню оптимального педагогічного спілкування між викладачем та студентами:

- педагог не враховує індивідуальні особливості студента;
- студент не розуміє свого викладача і тому не сприймає його як наставника, співрозмовника;
- дії викладача не відповідають чинникам та мотивам поведінки студента або ситуації, яка склалася;
- викладач дуже авторитарний, принижує гідність студента;
- студент свідомо і наполегливо не сприймає вимог викладача.

Основний висновок проведеного нами дослідження полягає в тому, що викладачі не тільки не усвідомлюють позитивної ролі педагогічного спілкування в процесі навчання, але і наявні комунікації характеризують, як знеособлені, формально-відчужені, а часом і авторитарні. Цілком справедливо, що в таких умовах не може бути ефективного засвоєння знань та виховання особистості молодого фахівця.

Спробуємо рамками статті визначити основні напрямки розвитку даної науково-педагогічної проблеми. Відомо що в у процесі навчання надзвичайно важливе адекватне розуміння педагогом психіки студента, його соціального становлення та адаптації у новому для нього навчальному середовищі. Дослідження з педагогіки вищої школи підтверджують, що молода людина, яка вступила до ВНЗ, не відразу стає студентом за своїми психологічними характеристиками. Спочатку йде процес адаптації до нових форм навчальної діяльності, контролю, соціального статусу. На процес адаптації впливає також відірваність від сім'ї, нові побутові умови. В таких умовах надзвичайно важливо сформулювати правильну систему взаємин студентів-першокурсників та професорсько-викладацького складу. Неправомірне перенесення шкільних відносин між вчителем та учнями у ВНЗ і навпаки - надання їм повної та безконтрольної самотійності серйозно заважає подальшому процесу розгортання відносин студентів і викладачів, а часом і деформує структуру всього навчального процесу. В контексті цього слід зауважити, що студентський вік - це особливий період життя людини. Заслуга самої постановки проблеми студентства як особливої соціально-психологічної та вікової категорії належить психологічній школі Б.Г. Ананьєва. Студентський вік, за твердженням Б.Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини [8, 33]. Отже сама освіта та взаємини між викладачами та сокурсниками мають великий вплив на психіку людини, розвиток його особистості. За час навчання в ВНЗ, при наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у вищому навчальному закладі потрібні позитивна комунікативна атмосфера, доброзичливий настрій викладача, його вміння підтримати, позитивно запрограмувати на успіх своїх вихованців, одним словом, висока комунікативна культура викладача. Це сприяє коригуванню та інтенсифікації всього навчально-виховного процесу. В організації правильного порозуміння у процесі педагогічного спілкування істотною роль грає емоційна ідентифікація та емпатія, як здатність емоційно (а не тільки раціонально) сприйняти іншу людину, проникнути у його внутрішній світ, прийняти його з усіма думками і почуттями. У цьому випадку культура спілкування надає можливість викладачеві вибудувати наукову інформацію в струнку систему, виділити в ній основне, розкрити свою позицію у доказовому аналізі, а студентам допомагає критично осмислити пропонування фактичний матеріал, усвідомити і оцінити його, відкинувши другорядне.

Практика показує, що вузівський викладач не завжди ставить і усвідомлює комунікативні завдання, тому що не вміє представити спілкування у вигляді системи завдань; не вміє вивчати особистість студентів; використовує стереотипні оцінки її та, відповідно, організовує одноманітні засоби взаємодії, що створюють монотонність спілкування; використовує невинувато велику кількість дисциплінуючих і негативно емоційно забарвлених впливів; не вміє орієнтуватися в нестандартних ситуаціях спілкування, не володіє прийомами мовного впливу; не прагне до творчості спілкування тощо. Щоб уникнути перерахованих вище труднощів, викладачеві необхідно враховувати структуру процесу навчання, що складається з двох

підсистем: дидактично-змістовної і комунікативно-утворюючої, що становлять єдине ціле. Але в тому й полягає професійна своєрідність педагогічної діяльності, що дидактична підсистема реалізується безпосередньо через комунікативну. Причому саме комунікація багато в чому визначає ефективність реалізації дидактичних компонентів, тому кожен з них повинен мати певне комунікативне забезпечення. Узагальнюючи вищесказане, слід зазначити, що педагогічне спілкування - творчий процес, який включає три взаємопов'язаних і взаємообумовлених якостей: спілкування як обмін інформацією; спілкування як взаємодія в системі «викладач - студент»; організація спілкування, як позитивний емоційний фон навчально-виховного процесу.

У взаємодії з педагогом студент не тільки приймає від нього інформацію про його настрій, переживання, рівні розуміння, але й дає йому «зворотний зв'язок» про власну включеність у процес спілкування. Орієнтуючись на реакції педагога, студент будує уявлення про власні успіхи або невдачі, помилки або досягнення, у нього виникає уявлення про себе як про особистість. "Звичайно, розмовляючи одночасно з вами, я зовсім інша людина, але коли я з дітьми, я винен додати трохи ... мажору, і дотепності, і посмішки, не якоеь штучної посмішки, але привітної посмішки, достатньо наповненою уявою", - так характеризує важливість позитивного настрою в навчанні великий український педагог А.С. Макаренко [9]. Плідне педагогічне спілкування ставить за головну ціль завдання підвищення рівня міжособистісних відносин у реальному колективі студентів. За даними досліджень, найбільш привабливі якості, що визначають міжособистісні відносини і взаємні симпатії студентів це чуйність, доброзичливість, щирість, вірність слову, а також ряд якостей, пов'язаних з вольовою сферою особистості. Педагог може й повинен спиратися у своїй роботі на наявну систему позитивних цінностей студентів, формуючи партнерську позицію у спілкуванні.

Розглядаючи спілкування, як педагогічну категорію, ми інтегруємо його як діяльність, і тому синонімом спілкування є для нас термін комунікативна діяльність. В основу свого розуміння спілкування ми спиралися на концепцію діяльності, розроблену О.М. Леонтьєвим, А.В. Запорожцем, Д.А. Ельконіним, П.Я. Гальперіним. Застосовуючи концепцію О.М. Леонтьєва до аналізу спілкування, як особливого виду діяльності, ми позначили її терміном "комунікативна діяльність". Для чіткого осмислення спілкування, як діяльності, необхідно, як вважав В.В. Давидов окреслити у спілкуванні особливі структурні компоненти. "Помимо взаимной направленности действий людей при общении наиболее важной характеристикой его служит для нас то, что каждый его участник активен, т.е. выступает как объект. Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, и в том также, что партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них. Когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга" [10, 9].

Отже, спробуємо схематично описати процес педагогічного спілкування. По-перше, в акт комунікації входять самі комуніканти (ті, хто спілкується). У звичайному випадку їх повинно бути не менше двох. По-друге, комуніканти повинні здійснювати саму дію, яке ми називаємо спілкуванням. По-третє, їх повідомлення мають характеризуватися якимось змістом, будь-якою формою, сенсом. В якості важливого компонента КОМУНІКАТИВНОГО акту виступають мотиви учасників спілкування, тобто їх цілі та потреби. Припустимо, викладач хоче в лекції повідомити щось студентам, щоб вони засвоїли. Буває що дехто зі студентів не хоче в цей час засвоювати це щось. Тоді говорять про "ножницях в інтенціях" (намірах). Спілкування в таких випадках проходить або важко, або призводить до нульового результату. Нарешті, всім добре відомо, що людина в комунікативному акті може говорити одне, думати інше. У цілому ряді випадків (а за допомогою наукових методів завжди) можна виявити дисоціацію форм і змісту повідомлення. Отже, якщо ми хочемо, щоб нас зрозуміли правильно, потрібно щоб і форма і зміст, і зміст того, що ми маємо намір повідомити і повідомляємо, гармонійно зливалися один з одним, не вносячи елементів дисоціації.

Якщо розглядати процес спілкування викладача за його типами і видами, то в залежності від різних критеріїв класифікації ми одержали б і різні різновиди:

- за змістом: професійні, практично-побутові, міжособистісно-сімейні, науково-теоретичні;
- за формою коригування: прямі, опосередковані. Скажімо, листування або спілкування зі студентами за допомогою своїх наукових праць є опосередкованою формою контактування, а особиста бесіда - прямою формою комунікації;
- за типом зв'язку: бінаправлені та однонаправлені. Наприклад, читання книги, перегляд кінофільму, інформації в Інтернеті - це односпрямована комунікація. Але, якщо Ви маєте можливість у блізі висказати свою думку, написати автору статті (монографії), поспілкуватися з ним, вступивши в діалог - ця комунікація двостороння;
- за ступенем взаємовідповідності комунікантів: висока, задовільна, незначна, незадовільна, негативна. При незадовільному ступеню взаємовідносин (у таких випадках говорять і про комунікативну несумісність і навіть про повне психологічне непорозуміння), доречно констатувати: "говорять на різних мовах";
- за результатами: від негативного ("зовсім перекручено, мене не зрозумів, зіпсував мою думку"),

через нульовий ("ніяк не можемо зрозуміти один одного"); до позитивного ("він мене розуміє, я - його"). Шкали негативного і позитивного досить розтягнуті: можемо зрозуміти кого-то так, що він буде в захваті, а можемо просто викликати кивок схвалення. Двісті тридцять років тому великий вчений Ломоносов М.В., закладаючи основи сучасних досліджень спілкування у своїй "Российской граматике" писав: "...Когда к сооружению какой-либо машины приготовленные части лежат особливо и ни которая определенного себе действия другой взаимно и не сообщает, тогда все их бытие тщетно и бесполезно. Подобным образом, если бы каждый член человеческого рода не мог изъяснить своих понятий другому, то бы не токмо лишены мы были сего согласного общих дел течения, которое соединением наших мыслей управляется, но едва бы не хуже ли мы были диких зверей..." [по 11, 13].

Суттєву роль у педагогічному спілкуванні займає й управління діяльністю студентів. Сутність його полягає в тому, що викладач повинен не тільки організувати взаємодію в системі «викладач - студент», але і керувати цим процесом, оцінювати ефективність даної взаємодії на основі комунікативних завдань та корекції їх відповідно зі зміною педагогічної ситуації. По суті, управління спілкуванням є організація комунікативного забезпечення того чи іншого методу розкриття навчального матеріалу. У зв'язку з цим, вважаємо, що викладачам буде дуже корисна система оцінювання знань американського педагога Кіппатрика, який будучи викладачем Університету Вісконсіна, висловив таку думку: «оскільки я проводжу лекції і семінари, так чому б мені не оцінювати їх ефективність?» Причому спочатку Кіппатрик вважав, що для того, щоб оцінити спільну роботу зі студентами, достатньо оцінити лише реакцію слухачів на його роботу. Проте потім Кіппатрик зрозумів, що того недостатньо. Щодо оцінки своєї роботи недостатньо спостерігати за реакцією студентів. Необхідний активний і послідовний зворотній зв'язок, спілкування, - прийшов до такого висновку американський викладач. Ця вихідна думка була підставою до виникнення широко відомої в наш час моделі оцінки ефективності навчання, яка спирається на 4 рівні:

- реакція: думки і почуття студентів щодо навчання і отримання знань;
- засвоєння: придбані в результаті нові знання; уміння і навички, зміна установок;
- поведінка студентів, їх вчинки: ступінь зміни поведінки;
- результати: ефективність їх роботи в подальшій професійній діяльності.

У всіх вищезгаданих рівнях основним засобом їх контролю та моніторингу є активне спілкування та зворотній зв'язок, - вважає американський педагог.

Слід також зауважити, що важливим завданням вузівського педагога-початківця є пошук оптимального власного індивідуального стилю спілкування зі студентами. Його формуванню сприяють такі прийоми:

- включення студентів у початкові форми дослідницької діяльності;
- створення форм спілкування для кращої особистісної соціалізації студентів, участь у засіданнях кафедри, конференціях, лекціях серед населення, виступи в пресі і т.д.;
- спільна науково-дослідницька робота;
- спільні неофіційні контакти, бесіди про науку, мистецтво, професії, прочитані книги;
- участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (олімпіади, конкурси, "Круглі столи").

До професійно-важливих якостей педагогічного спілкування викладача непедагогічного профілю можна віднести:

- інтерес до особистості студента та роботи з ним, наявність потреби у спілкуванні, комунікативні якості;
- здатність до емоційної емпатії й розуміння почуттів та потреб студентів;
- гнучкість і оперативно-творче мислення викладача, що забезпечує можливість швидко і правильно орієнтуватися у мінливих умовах, методиках і технологіях викладання;
- здатність швидко змінювати мовний вплив в залежності від ситуації та індивідуальних особливостей студентів;
- вміння відчувати і отримувати зворотний зв'язок у спілкуванні;
- уміння керувати собою, керувати своїми психологічними станами: своїм тілом, мімікою, жестами, настроєм, вміння знімати м'язові затиски і т.п.;
- здатність до креативності, спонтанності, імпровізації у спілкуванні;
- вміння прогнозувати можливі педагогічні наслідки своїх дій;
- вербальні здібності викладача: мовна культура, ораторське мистецтво; ерудиція, багатий лексичний запас, правильний відбір мовних засобів;
- володіння мистецтвом педагогічних переживань, адекватне вираження власних емоцій, емоційний інтелект.

Основними вимогами до відносин "викладач-студент", "студент-студент" можна сформулювати наступним чином:

- взаємодія факторів співробітництва та знання про організацію виховного процесу;
- формування духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з педагогами та студентами;
- орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвинутою самосвідомістю і тим самим подолання авторитарного виховного впливу;
- використання професійного інтересу студентів як фактора керування вихованням і навчанням і як основи педагогічної та виховної роботи.

Отже, педагогічний вплив, як і саме педагогічне спілкування, мають бути систематичними і безперервними, переходячи від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірчого спілкування. Особливі вимоги пред'являються до етико-психологічної основи взаємодії вченого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль відіграють також індивідуально-типологічні характеристики або стиль спілкування викладача зі студентами, але це вже проблема нашого подальшого дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Табачник Д.В. Возвращение в современность <http://kramtp.info/news/12/full/id=1452>
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общения. - М., 1999.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общения - М., 1999.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. - Черкаси: Вид. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. - 608 с.
- 6] Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие для студентов вузов. - Ростов: Феликс, 1997.
7. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1997.
8. Григорьева Т. Г., Линская Л. В., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения: Метод. пособ. для преподавателей. Новосибирск; М., 1997.
9. Макаренко А. С. Соч. У 7 т. - Т. 5. - М., 1958.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
11. Умеете ли Вы общаться? Кн. для учащихся / И.Н.Горелов, В.Ф.Житников, М.В.Зюсько, Л.А.Шкатова. - М.: Просвещение, 1991. - 144 с.

УДК 371.13.02:808.5

О.М. СЕМЕНОГ,

доктор педагогічних наук, професор,

(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ЛЕКЦІЯ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

У статті розглядаються особливості лекційного заняття у традиціях університетської освіти та сучасних підходів, акцентується увага на функціях, особливостях писемного та усного науково-педагогічного тексту лекції у вимірах педагогічної дії, практиці сприймання, усвідомлення, розуміння та інтерпретації.

В статті рассматриваются особенности лекционного занятия в традициях университетского образования и современных подходов. Внимание акцентируется на функциях, особенностях письменного и устного научно-педагогического текста лекции в контексте педагогического действия, практики восприятия, осознания, понимания и интерпретации.

The features of lecture in traditions of university education and modern approaches are examined in the article. Also the attention is accented on functions, features of writing and verbal scientifically-pedagogical text of lecture in measuring of pedagogical action, practice of perception, realization, understanding and interpretation of lecture material.

Соціальне замовлення на профільну старшу школу впливає на зміст і форми педагогічної взаємодії. Зростають потреби в активній мислительній, інтелектуально-мовленнєвій діяльності учнів, розвитку їх умінь і навичок переконливо викладати свої думки, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог із співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; працювати з різними типами текстів. У цьому контексті все більш очевидно є актуалізація досвіду комунікативно-творчої діяльності вчителя гуманітарних предметів зі створення різноманітних педагогічних жанрів, у т.ч. лекцій. Яскраве, доказове, еталонне мовлення вчителя вважають одним із продуктивних засобів ефективного сприйняття, усвідомлення і розуміння навчального матеріалу, стимулу до розвитку читацьких уподобань і позицій, створення власних дослідницьких продуктів.

Однак, як свідчать результати опитування й аналіз науково-методичних джерел, часто педагоги обирають насамперед репродуктивну форму викладу навчального матеріалу, відчують труднощі з відбором змісту і проведення проблемної лекції, активізацією пізнавальної діяльності учнів. Серед причин –

недостатня професійно орієнтована комунікативна підготовка до проведення шкільних лекцій у період навчання в педагогічному університеті та й, власне, стан проведення лекційних занять у вищій школі.

У науково-довідкових і навчально-методичних джерелах [6-9] лекцію розглядають як багатовимірну дидактичну категорію, що визначається через поняття «дидактична модель», «метод навчання», «технологія освіти», «форма організації навчання», що обмежена часом і простором. На розмаїття характеристик лекції як одного з основних способів передачі соціокультурного досвіду впливають традиції античних майстрів слова, Давньої Русі, церковно-богословської риторики й, безумовно, університетської освіти з її академічним красномовством та культурою інтелектуальної праці. Лекції поділяють за змістом (з природничих, технічних, гуманітарних наук), різновидами усного мовлення (лекція-монолог, лекція-діалог), слухацькою аудиторією (для школярів, студентів, учителів, науковців), присутністю / несуттєвостю адресата (слухача) (традиційна лекція, радіо-, телелекція) тощо.

Водночас захопленість технологічним забезпеченням семінарських і практичних занять, зосередженість насамперед на самостійній роботі студентів дещо змістили увагу від лекцій як важливої форми організації навчального процесу у вищій школі. До того ж міністерська вимога зменшити навчальне навантаження призвела до скорочення годин на лекційні години з фундаментальних дисциплін. Це порушило традиції університетської освіти з акцентом передусім на глибоких фундаментальних і фонових знаннях як основи для подальшого наступного навчання і перепідготовки впродовж життя.

Як наслідок, студенти вищої школи часто невдоволені лекційним викладанням: «лектор знає предмет на рівні підручника десятирічної давнини»; «лекція подається лише у форматі інформаційних повідомлень, «у лекції відсутнє авторське ставлення до презентованої інформації». Згідно дослідження, проведеного російською вченою М.Волохонською, 80 відсотків студентів асоціює поняття «лекція» зі словами «нудьга», а взаємодію з викладачем і взагалі навчання 50 відсотків респондентів оцінюють як нудний процес [1]. Водночас опитування викладачів показують: більшість з нас продовжує вважати інформаційну передачу знань основою лекції.

То ж якою має бути університетська лекція? Її збереження в навчальному розкладі вищого педагогічного навчального закладу - це данина традиції чи методологічна й організаційна основа всіх форм навчальних занять? Тенденції до ускладнення комунікативних завдань спонукали заміну первинного значення (від латинського «lectio» - «читання») на говоріння і вимагають пошуку науково обґрунтованих підходів до побудови й оцінки ефективності лекцій. Ефективною формою педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості і взаємозбагачення виступає освітній діалог особистостей, але чи відбувається такий діалог на лекції і чи стимулює він інтелектуальну діяльність студента? У вищій школі ще доволі очевидний пріоритет педагогічний вплив над педагогічною взаємодією; перевага монологічних форм і методів над діалогічними; недооцінка духовно-моральних цінностей навчальних курсів у виробленні системи переконань та ціннісних орієнтацій.

Питання структури педагогічної діяльності, педагогічної майстерності викладача вищої школи, форм організації навчального процесу в центрі уваги вчених у галузі наукознавства (Д.Зербіно, В.Краєвський), філософії людиноцентризму (В.Кремень), філософії, педагогіки і психології добра і культури (І.Зязюн), професійної педагогіки (А. Вербицький, С.Вітвицька, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Ничкало, С.Сисоєва, Ю.Фокін, Л.Хомич), дидактики (В.Бондаря, М.Буланова-Топоркова, О.Хугорський, Д.Чернілевський), педагогічної герменевтики (М.Глущенко, А.Закірова, Н.Запекіна, Т.Зирянова, В.Шовковий). Діалог у наукових студіях розглядається як засіб духовного становлення особистості (М.Бахтін); обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (І.Зязюн, В.Сухомлинський, Е.Помиткін); засіб побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у дидактичному процесі (С.Курганов, Г.Салашенко, Т.Щербан).

З урахуванням ключових ідей, представлених у наукових дослідженнях названих вище авторів, у межах статті з'ясуємо функції, види, особливості науково-педагогічного тексту лекції у вимірах педагогічної дії.

На сьогодні позиції вчених стосовно лекційного викладу навчального матеріалу є різними. Відомий російський дидакт Д. Чернілевський доводить, що лекція як загальноаудиторна форма навчання є сьогодні найбільш неефективною серед інших форм навчання студентів у вищій школі [9, с. 140]. Таке міркування має підстави для існування: тривалий час і до сьогодні роль лекційного заняття, його ефективність визначали насамперед у контексті цінностей університетської освіти, особливостей суспільно-політичної ситуації, офіційних вимог до викладання, рівня розвитку науки, матеріальної бази, підготовленості викладачів, їх творчих наукових пошуків і досягнень, ставлення до студентства. Поява значної кількості навчальних закладів, а, отже, збільшення кількості викладацького складу, значне омолодження лекторів і часто відсутність педагогічного досвіду призвело до поспіху у справі підготовки вчителя до роботи у старшій профільній школі.

Полярною є позиція, за якою питання бути чи не бути університетській лекції дослідники пов'язують з наявністю наукових шкіл і відомих учених-викладачів у навчальному закладі. Університет – це особливий світ зі своєю системою стосунків, цінностей і традицій, а університетські роки – це роки не

тільки досягнення науки, а й формування особистості. Авторитет альма-матері визначається його науково-навчальним потенціалом. Безперечно, формування та реалізація творчих якостей майбутніх учителів-дослідників залежить від особистісних якостей професорів, котрі володіють високою методологічною культурою, гуманістичним стилем наукового мислення, оперативно реагують на неперервно мінливі вимоги до професійної компетентності, уміло залучають до спільного наукового дослідження студентську молодь. Досить чітко висловив цю позицію ще в 1861 році російський методист Ф.Буслаєв: «Бути чи не бути професором? Сьогодні це означає: бути чи не бути університетській освіті» [4, с.429].

Систематизація й узагальнення різних наукових підходів дає можливість припускати, що лекція – це педагогічна система, з внутрішніми системними зв'язками між дидактичними спресованими інформаційно-блоками, пронизаними особистісним смислом, мета якої – забезпечити навчальну взаємодію викладача і студентів як суб'єктів педагогічного діалогу. Ознаками лекції є цілісність, структурованість, взаємопов'язаність між питаннями, що розглядаються, завершеність, результативність, відкритість, динамічність, зв'язок із майбутньою професійною діяльністю. Готують лекцію, враховуючи принципи неперервності, фундаменталізації, педагогізації, гуманізації, інтегративності, технологічності, активізації співпраці, особистісно-орієнтованого, особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів.

Дискутуючи стосовно завдань і змісту науково-навчального матеріалу, вчені акцентують увагу на розмежуванні понять "зміст навчання" (те, що пропонується в навчальних планах і програмах) і "зміст освіти" (рівень розвитку особистості, її предметної і соціальної компетентності, яка формується у процесі навчання). Дослідники (А.Вербицький, В.Бондар, О.Дубасенюк, І.Зязюн, Ю.Фокін, О.Хуторський, Д.Чернілевський та ін.) наголошують: при тому ж змісті навчання студенти часто отримують різний рівень освіти (це залежить від індивідуальних особливостей, особистості педагогів, навчально-виховного середовища). Отже, освітньою метою освіти в педагогічному університеті є "виращування" (Ю.Фокін), виховання особистісного потенціалу майбутніх учителів.

Особливо складними, як показує досвід, є лекції для першокурсників: вони практично не володіють навичками аналізу інформації, не вміють її узагальнювати, систематизувати. Причина – в різних (і на сьогодні поки що нескордированих) цілях загальноосвітньої школи й університету: школа знайомить учнів з фактами, університет – стимулює і розвиває мислення, вчить професійне знання отримувати, осмислювати і створювати на цій підставі нове знання, тобто формує не стільки систему знань, скільки мислення і навички самостійної дослідницької роботи, пам'ятаючи, що «наука є не тільки знання, а й свідомість, тобто вміння користуватися знанням» [8, с.123].

Такі пріоритети зміщують пріоритети функцій лекційних занять. Втрачається провідне значення інформаційної функції, мета якої – прилучити до систематизованого досвіду людства через запам'ятовування інформаційних блоків. Натомість зростає значення *мотиваційної* (вплив на розвиток пізнавальних потреб та інтересу слухачів), *орієнтаційної* (орієнтир у джерелах, підходах, школах, напрямках), *професійної* (створення умов для професійного самовизначення, саморозвитку слухачів), *методологічної* (лекція демонструє авторський підхід до постановки, вибору стратегії вирішення проблеми, прогнозування). Врахування названих вище функцій сприяє уведенню студентів у предметний і соціальний контекст майбутньої професії і засвоєнню культуру професії (А.Вербицький). Невід'ємною складовою роботи студента на лекції виступає мовленнєва дія - слухання, говоріння, читання, письмо, а засобом – текст лекції.

Контекстне навчання актуалізує культуру роботи з текстом лекції. Типовими недоліками логіко-композиційної структури є нерівномірність складових і відсутність зв'язку між ними; порушення логічної послідовності у викладі; декларативність і бездоказовість положень; намагання подати якомога більше матеріалу за короткий проміжок часу; теоретичні міркування, не підсилені відповідними ілюстраціями; відхід від основної теми; наявність зайвих деталей, що ускладнюють розкриття теми; відсутність чітких проміжних висновків тощо. Тому, готуючи текст лекції, зважаємо на такі принципи побудови, як стислість, компактність, послідовність, цілеспрямованість: побудова композиції за схемою «проблема – тема – теза – аргумент – мета» (Л.Спанатій).

На етапі інтенції формують задум і визначають мотивацію лекції (чого ми очікуємо від заняття), тему, мету, ідею, обсяг інформації, виробляємо концепцію. Вона містить авторське бачення певної проблеми, її оцінку. Враховуємо при цьому характер аудиторії (вік, стать, коло наукових зацікавлень).

На етапі диспозиції складаємо план, визначаємо проблеми дискусійного характеру, добираємо фактичний матеріал, прогнозуємо можливі запитання студентів. Вступ має пробуджувати інтерес присутніх, основна частина презентує авторське бачення проблеми. Особливу увагу звертаємо на висновки, у яких узагальнюємо основні думки та ідеї лекції.

Тексту лекції властиві строгість, об'єктивність, логічність і послідовність у викладі думок, точність формулювань, використання наукових синтаксичних стандартів, наявність термінологічної й абстрактної лексики, розмаїття стійких словосполучень, певна експресивна забарвленість, використання логічних засобів впливу і переконання, ілюстративність, як вербальна, так і графічна. Текстовий матеріал спрямова-

ний на формування асоціативного мислення і підвищення рівня рефлексії. Важливо, щоб дія лекційного матеріалу спонукала студента до подальшого занурення в текст.

На етапах елокуції і меморії здійснюємо стилістичне оформлення тексту лекції: перевіряємо матеріали на відповідність логіці викладу, точності інформації, чинним мовним (мовленнєвим) нормам. Читання вслух допоможе перевірити написаний матеріал, провести хронометраж, внести необхідні уточнення і виправлення. Позначимо ключові слова, цифри запишемо буквами, перебудуємо за потреби складні синтаксичні конструкції на прості речення, увести дієслова *з'ясуємо, простежимо, розглянемо, охарактеризувати, уточнимо, пояснимо, відзначимо, порівняємо, зіставимо; розмежуємо, продемонструємо*, що виконують функції контакту.

Однак будь-який писемний текст не дає можливості повноцінно відтворити лекцію. Кожна лекція неповторна. Відчуття враження можна насамперед тим, хто був присутній в аудиторії. Емоції і набуті знання втіляться у нових дослідженнях, науковому пошуку учнів, допоможуть молодим викладачам сформувати власну манеру викладання [5; 6]. Звичайно, тут, власне, йдеться також про соціокультурний досвід, професіоналізм, знання психології студентів і технології педагогічного процесу і, безумовно, стаж викладацької роботи.

Лекція – це спосіб самовираження педагога-дослідника, який поважає аудиторію і максимально на неї впливає. Важлива його переконлива позиція, захоплення, прояв інтересу до студентів, висока культура мови, адже у виступі неможливо викреслити мовленнєві помилки (те, що нескладно зробити в писемному тексті) [5]. Тому ще на етапі елокуції опануємо текст риторично, тобто виділимо місця, де необхідні психологічні або логічні паузи. Успіх лекції залежить і від встановлення вдалого зорового контакту з аудиторією. Для досягнення ефекту індивідуального спілкування фахівці з риторики радять уникати мовленнєвих штампів, працювати над мовними зворотами, які увиразнять інформацію.

Згоду з думкою співбесідника висловлюють такими мовними засобами: *згоден з Вами, що; підтримую Вашу думку стосовно...; незгоду – дозвольте з Вами не погодитися...; Важко погодитися з тим, що... З метою отримання від співбесідника інформації стосовно певного питання застосовують такі конструкції: Як ви вважаєте; Чи згодні ви з тим, що; Чи поділяєте ви думку про те, що... Для уточнення або доповнення потрібної інформації послуговуються такими мовними кліше: Що ви мали на увазі; Уточніть, прошу... Наведіть приклад...*

Варто дотримуватися постулатів англійського філософа-лінгвіста Пола Грайса, що ґрунтуються на таких принципах: 1) принцип кількості («Не говорити більше чи менше, ніж потрібно для виконання поточних цілей діалогу»); 2) принцип якості («Не говорити того, що вважаєш хибним або для чого не маєш достатніх підстав»); 3) принцип відношення («Не відхиляйся від теми»); 4) принцип способу («Висловлюйся ясно», «Уникай незрозумілих виразів, уникай неоднозначності, будь лаконічним і організованим»). Толерантність наукової дискусії на лекції зумовлює дотримання шанобливого ставлення до думки іншого, критичний підхід не тільки до чужих, а й до власних наукових результатів, орієнтацію на некатегоричність викладу. Важливий і принцип «комунікативної співпраці», що виявляється в коректності висловленої критики й етичному оформленні негативної оцінки, яку за науковим етикетом слід пом'якшувати.

Учені виокремили спеціальні прийоми привернення й утримання уваги студентів: прийом співучасті – використання дієслів першої особи множини (*ззначимо, зупинимось на таких аспектах*); прийом навіювання (апелювання до спільності професійних, соціальних інтересів); прийом текстового очікування (подається спочатку факт, а відтак його пояснення); прийом психологічної паузи (5-7 секунд) між блоками наукової інформації; прийом парадоксальної ситуації - одна подія розглядається з різних боків; прийом постановки проблемного питання (формулювання на початку лекції проблемного запитання і пошук відповіді на нього впродовж заняття спільно зі слухачами); прийом використання фактичного матеріалу, засобів наочності, прикладів (залучення статистичних даних, таблиць, графіків, наведення прикладів-ілюстрацій). Лекція має тривати чітко визначений час, некоректно зловживати увагою студентів після дзвінка на перерву.

Важливу роль на лекції відіграє різноманітність тональних рисунків, чистота і ясність тембру, гнучкість, рухомість, адаптивність, емоційна насиченість фрази і сугестивність. Фонетичними недоліками лектора є нечітка дикція, "ковтання" закінчень; монотонність інтонації, без акцентів на значущих моментах доповіді, швидкий або повільний темп мовлення, порушення орфоепічних норм, невиразність викладу. Чітка вимова слів указує на внутрішню дисципліну, нечітка, "розпливчата" - свідчить про невпевненість оратора. Занадто голосне і квапливе мовлення створює враження нав'язування позиції, дуже тихе й уповільнене – заважає сприйняттю смислу тексту. Поєднання певних інтонаційних елементів у мовленні лектора (збільшення інтенсивності голосу, різноманітна структура фраз, емотивні інтонації, інтонації важливості тощо) засвідчує індивідуальний інтонаційний стиль.

Після закінчення лекції корисно проаналізувати змістовий і композиційний аспекти тексту крізь призму спілкування з аудиторією, сприйняття адресатом, характер концентрації уваги; з'ясувати причини ослаблення уваги слухачів, ефективність прийомів контакту з аудиторією. Серед таких причин – практика сприймання, усвідомлення, розуміння та інтерпретації лекційного матеріалу, що залежать від сформо-

ваної наукової культури слухача в цілому, а також від складності й насиченості самого тексту. Усе це спонукає якнайширше звертатися до герменевтичного підходу (реалізується шляхом використання методів і прийомів інтелектуального діалогу читача з автором тексту, аналіз термінів, провокування конфлікту інтерпретацій, метафоризація і деметафоризація тексту тощо) і досліджень з педагогічної герменевтики (М. Глущенко, А. Закірова, Н. Запекіна, Т. Зирянова, В.Шовковий). Інтерпретація, зауважує В.Шовковий [10, с.162], зумовлена індивідуальними характеристиками інтерпретатора та соціокультурним контекстом, здійснюється з позицій почуттів, мислення, волі, віри, досвіду, знань про об'єктивну реальність суб'єкта інтерпретації.

Узагальнення дослідницьких матеріалів (О. Леонтьєв, М. Жинкін, В.Зінченко та ін.) дає можливість зробити висновок: сприймання науково-навчального тексту - це психічний процес відображення людиною змісту тексту при безпосередньому впливі на органи чуття. Важливою умовою успішного сприймання є потреба, зацікавленість, внутрішня мотивація. Усвідомлення лекційного тексту – це осягнення розумом, осмислення структури і змісту тексту через аналіз вербальної форми тексту. Значною мірою усвідомлення сприйнятого залежить від досвіду, фонових знань особистості, оперативної пам'яті, творчого мислення.

Упродовж сприймання й усвідомлення наукового тексту замінюємо смислові елементи тексту на еквівалентні елементи власного смислового поля. На ефективність цих процесів впливає лексико-граматична і візуальна структура тексту. Окрім того, науковий текст характеризується великою кількістю термінів та понять, що мають абстрактну природу. Останнє вимагає достатнього розвитку абстрактного мислення, а також високого рівня розвитку мислительних процесів, аналізу та синтезу. Отже, для сприймання наукового тексту важливо володіти навиками аналізу, уміннями аналітичного читання.

Наслідком сприймання тексту є розуміння його смислової структури. Ідеться про розкриття сутності предметів та явищ, описаних у науковому тексті, усвідомлення зв'язків, стосунків та залежностей між ними. Це означає, що реципієнту важливо вміти порівняти пропонований зміст з наявними знаннями для того, щоб вилучити нову для себе інформацію й, відповідно, нове знання. Мислительна обробка отриманої інформації відбувається шляхом поділу тексту на смислові частини; виділення ключових слів; сортування смислових частин за їх значенням і ознаками; співвідношення вилученої інформації з існуючими знаннями; визначення новизни отриманої інформації, можливості її використання у практичній діяльності; згортання інформації, зведення її до основних положень.

Кілька слів щодо лекцій у вигляді комп'ютерних презентацій. При всій повазі до нового (таку лекцію можна дивитися багатократно, вивчаючи деталі і подробиці графіків і таблиць), зазначимо, варто зберігати відчуття міри. Сьогодні вчені міркують стосовно електронного читання, сприйняття, розуміння та інтерпретації електронного тексту (гіпертексту) з його гіперпосиланнями, багатомірністю як в плані репрезентування вияву авторського смислу, так і в творчому процесі пошуку особистісного смислу. Труднощі в інтерпретації нелінійного тексту викликають необхідність використання специфічних стратегій і методів, а також відповідної організації процесу навчання. «Жива» лекція усе ж більш ефектна.

То ж якою має бути університетська лекція? За В.Ключевським [3; 4], ідеал такої лекції включає декілька критеріїв: науковість; логічність; єдність думки, змісту, нерозривність теорії і фактів. Ефективність лекції зумовлена наявністю атмосфери дискусії, установки на спільну творчу діяльність і залежить від якості змісту, рівня й характеру обміну діяльністю між викладачем і колективним суб'єктом навчання, суб'єктивних характеристик особистості викладача, які знаходять вияв в індивідуальному стилі лекційного викладання; впливом лекцій на мотиваційну сферу студентів, їх професійний і особистісний розвиток. Ефективність лекції в університеті впливає на ефективність навчання в цілому і на якість вищої освіти.

Отже, шлях до позитивних змін у лекційних стратегіях пролягає через наше серце і серце наших вихованців. Звичайно, лекція вже не може розвиватися в рамках старих парадигм. Потреби інтелектуальних, комунікативних, аналітичних навичок, здатності орієнтуватися в постійно зростаючому обсязі інформації, її обробляти, аналізувати, подавати в різних форматах за Aktualізовують потреби в саморозвитку як лектора, так і зміни ціннісних установок на майбутню професію у студентів – майбутніх учителів, що працюватимуть у профільній школі. І тоді більше з'явиться таких висловів студентів щодо відвідування лекцій: « кожне слово викладача я намагалася почути», «ці лекції у моєму серці», «викладач так майстерно подавала матеріал, що ми не встигали за часом і жалкували, коли закінчувалися пари», «інформація нам усім запам'ятовувалася, бо ми її не заучували, а аналізували».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Волохонская М. С. Особенности переживания студентами лекционных и практических занятий / М.С. Волохонская // Вестник Санкт-Петербургского университета, сер. 6, вып. 2 (ч. II), 2007. - С. 58-62.
2. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики : Монография / Альфия Закирова. — Тюмень : Изд. Тюменского гос. ун-та, 2001. — 152 с.
3. Ключевский В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники /В.О.Ключевский.- М.: Мысль, 1993.- 415с.
4. Ключевский В.О. Московский университет в письмах и записках / В.О.Ключевский //Московский университет в воспоминаниях современников, М., 1989, с.400-439.

5.Краснова Ю.В. Идеал преподавания: преподавание на историко-филологическом факультетах Московского и Санкт-Петербургского университетов в воспоминаниях современников (70-е гг. XIX – начало XX в.)/ Ю.В.Краснова //Электронный ресурс.-Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/1/2002_02/007.pdf

6.Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / ред. М. В. Буланова-Топоркова.- Ростов-на-Дону, 2002.-544с.

7. Роботова А.С. Проблема гуманитарного смысла современных лекционных занятий в высшей школе /А.С.Роботова // Человек и образование.-2007.-№10-11.-С.49-55.

8.Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество /Ю.Г.Фокин. - М., 2002.-234с.

9.Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Д.В.Чернилевский. - М.: ЮНИТИ -ДАНА, 2002.- 437 с.

10.Шовковий В. М. Педагогічна герменевтика: від теорії до практики / В. М. Шовковий // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. — К. : КНЛУ, 2007. — № 32. — С. 161—165.

УДК 781: 784

Л. П. БІЛЯВСЬКА,

старший викладач

(Вищий комунальний навчальний заклад

"Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка")

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ З МЕТОДИКОЮ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті розглядаються можливості інформаційних технологій освіти з розвитку творчого мислення. Розкрито актуальні засоби для одержання та опрацювання музичної інформації. Проаналізовано особливості та форми організації роботи викладачів педагогічного коледжу з використанням інформаційних технологій на заняттях музичного виховання з методикою навчання.

В статье рассматриваются возможности информационных технологий образования по развитию творческого мышления. Раскрыты актуальные средства для получения и обработки музыкального материала. Проанализированы особенности и формы организации работы преподавателей педагогического колледжа с использованием информационных технологий на занятиях музыкального воспитания с методикой обучения.

In the article possibilities of information technology for development creative thinking of students are considered. The actual means for obtaining and processing of musical material are revealed. The features and forms of teachers' work in the Pedagogical College with the help of information technology in the music education classroom with teaching methodology are analyzed.

Докорінні зміни, що відбуваються нині в українському суспільстві, зокрема і в освіті, вимагають глибокої перебудови педагогічної та психологічної науки відповідно до нових реалій сучасного життя.

Інноваційні технології в освіті – це насамперед інформаційні та комунікаційні технології, нерозривно пов'язані із застосуванням комп'ютеризованого навчання [2; с. 102]. Проблема інноваційних технологій займаються такі дослідники, як І.М.Ключковська, Т.О. Шаргун, Т.С. Мазур, К.М.Обрізан та ін. Зокрема, Н. Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні технології дозволяють підійти до перетворення ЕОМ у сильний засіб освіти, у якому змодельовано усі аспекти процесу навчання – від методичного до презентаційного [3; 102]. Тож актуальною є систематизація вимог, що висувуються сучасною методикою викладання до програм та форм їх практичного застосування, а також аналіз навчальних результатів, яких вдається досягти з урахуванням вищезгаданих вимог. Усе це має слугувати методологічною базою для створення нових комп'ютерних навчальних програм та методик їх застосування.

Першочерговим завданням викладача музики у педагогічному коледжі є виховання студентів засобами мистецтва національної свідомості, приналежності до свого роду, родини, української нації. Педагог засобами музики має переконати студента, що українська музика – самобутня та цікава, багата і прекрасна, а український народ – талановитий. У викладання музики не варто відкидати випробувані ефективні шляхи роботи з вихованцями, проте й зупинятися на досягнутому теж не можна.

Створення власної системи викладання – це процес, який ніколи не завершується. Викладач має прислуховуватися до себе, своєї інтуїції та настрою, які говорять йому про ефективність того чи іншого методу роботи.

На заняттях з музики студенти педагогічного коледжу опановують теоретичні та методичні основи музичного навчання та виховання у загальноосвітній школі, дізнаються про інноваційні методи активного залучення учнів до музики, знайомляться з передовим досвідом учителів-практиків. Викладачі заострюють увагу студентів на тих моментах навчального процесу, які особливо близькі майбутнім вчителям початкових класів та важливі для них, підкреслюють у першу чергу спрямованість музичної роботи на формування моральних якостей молодших школярів. Педагогічний досвід свідчить, що використання інформаційних технологій на заняттях музики сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості, насамперед розвитку її творчих здібностей. На заняттях музичного виховання з методикою навчання гармонійно

поєднуються знання комп'ютерної грамоти з музикою, і як результат цього поєднання, створюються унікальні творчі доробки.

Запровадження інформаційних технологій на заняттях музики дає можливість викладачам розвивати творчі здібності студентів: асоціативне сприйняття і мислення на основі художнього і музичного матеріалів; розуміння поняття ритму в природі і мистецтві; відчуття простору, форми, контрасту, динаміки, кольорової палітри.

Педагогічна практика роботи на відділі підготовки вчителів початкових класів Коростишівського педагогічного коледжу свідчить про те, що дуже важливо, щоб студенти повірили у свої можливості, щоб у них сформувався стійкий інтерес до навчання гри на музичних інструментах, пробудилася ініціатива, розвинулася творча самостійність і почуття відповідальності. Тому з перших занять слід проводити зі студентами бесіди, наприклад, "Музика і життя", "Роль музики у вихованні учнів", навести приклади з життя, підкріпити розповідь виконанням на інструменті, застосувати слухання записів у виконанні провідних виконавців. Такі бесіди сприяють глибшому ознайомленню студентів із самим предметом музики, вихованню почуття відповідальності за майбутню професію тощо. Сучасні інформаційні технології сприяють засвоєнню знань, що є одним з дидактичних засобів організації навчального процесу, за допомогою методів алгоритмізації навчальних дій та інтеграції каналів передавання інформації, порядку навчальних дій на основі наочно-ілюстративної системи знань засобами технології мультимедіа. Цей підхід є надзвичайно ефективним у підготовці та проведенні занять з музики.

Добираючи репертуар, слід зважити на рівень розвитку кожного студента, його життєву і музичну практику, інтереси, смаки. З огляду на це, слід врахувати думку студентів, демонструвати їм кожен відібраний твір, програти його на музичному інструменті з відповідним коментарем. Вводимо й твори з широкою музично-педагогічною нотної літератури, що сприяють технічному і загальному музичному розвитку студентів. Таким чином, студенти ознайомлюються з великим обсягом музичної літератури, що активно впливає на розвиток їхньої творчої самостійності, пробудження ініціатив, у них формуються музичні поняття та уміння в розкритті змісту художнього образу твору. Учитель початкових класів повинен вміти образно, доступно розповісти про виконуваний твір, запалити інтерес, фантазію маленького слухача і виконати прості дитячі твори настільки високохудожньо, щоб повністю оволодіти увагою дитини. Адже ніякий запис не може замінити у даному випадку живого виконання, тому що на дитину впливає не тільки звучання, але й сам виконавець, його пантоміміка. Свідоме, критичне ставлення до музики у них ще досить невелике: шлях до усвідомлення сприйняття, для якого жести і міміка вчителя-виконавця відіграють дуже важливу роль. Сприйняття музики, як активного творчого процесу виховується у дітей із початкових класів. Добитися такого творчого сприйняття легше безпосереднім виконанням, а не слуханням запису. Тому в молодших класах безпосереднє виконання творів вчителем особливо бажане.

Використання інформаційних технологій у педколеджі дозволяє залучати студентів до створення творчих робіт, пошукової роботи під час вивчення народної творчості, української музичної культури, творчості композиторів світу, також оформлення результатів своїх досліджень у вигляді методу проєктів за певними темами, проведення презентацій.

Для вироблення даних навичок домашнім завданням для студентів є пошук в Інтернеті статей, текстів, художніх творів, прослуховування музичних фрагментів.

Перед викладачами музичних дисциплін стоїть головна мета – формування гармонійної особистості, формування естетичних смаків під час сприймання творів музичного мистецтва. Щоб студенти відчули радість і розуміння від спілкування з музикою, на заняттях використовуються новітні педагогічні технології, різноманітні види музичної діяльності.

Найчастіше застосовуємо на заняттях такі види діяльності: хоровий спів, слухання музики та музичну грамоту. Доповнюємо наші заняття музикуванням на музичних інструментах, рухами під музику, музичними іграми, ритмічними звуковисотними та вокально-хоровими вправами, іграми та творчими завданнями.

На лекційних, семінарських, лабораторних, індивідуальних заняттях наводимо багато музичних прикладів, застосовуємо агітаційну силу "живого звучання", обговорюючи свої враження. Також звертаємо велику увагу на проблемно-творче опрацювання предмета, інтеграцію знань і практичних навичок, здатність до самостійно-творчої роботи. Залучаємо студентів до конкретної музичної діяльності: виконавської, просвітницької, пізнавальної, аналітичної.

Процес роботи над музичним твором з музики – це поступове заглиблення у суть художніх образів. Перш ніж починати роботу над вивченням музичних творів, ми рекомендуємо студентам зібрати відомості про композитора, використовуючи комп'ютерні програми та мережу Інтернет, з'ясувати особливості його доробку, а також (в окремих випадках) й історичної епохи, в яку він творив. Для цього ознайомлюємо студентів з методикою опрацювання наукової літератури та різновидів комп'ютерних програм, націлюємо їх на самостійне виконання визначеного завдання, намагаємося спрямувати роботу так, щоб наші випускники переконалися в необхідності таких знань та вміли використовувати їх на практиці.

Доцільно, щоб весь зібраний матеріал студенти вміщували у спеціально заведені й оформлені для цього папки та інформаційні носії. У них, крім відомостей про композиторів і їхні твори, були б зібрані лекції, бесіди, статті й замітки про музику, музикантів, новинки методичної літератури, нові збірники шкільних пісень та інтернет-статті.

До проходження педагогічної практики у студентів буде чималий фактичний матеріал, необхідний для навчальної та виховної роботи у школі. Вони привчаються цікавитись проблемою музичного виховання у школі, збагачуватись необхідним теоретичним та практичним досвідом роботи.

Актуальним напрямом у навчанні музики є застосування інтернет-технологій. Сучасні комп'ютерні телекомунікації забезпечують різноманітність навчальної інформації, спрощують її пошук, роблять більш доступним. Студенти знаходять фонограми тих пісень, які вивчають на заняттях. Вони мають можливість відчувати себе повноцінними виконавцями, співаючи пісні під фонограму. Під час вивчення етюдів, гам, арпеджіо, акордів слід звертатись до новітніх інтернет-технологій, знаходити нову музичну термінологію, вести зі студентами словник музичних термінів, енциклопедичний словник, що сприяє кращому засвоєнню музичної грамоти.

Слід відмітити, викладачі з музики (музичного інструменту) велику увагу приділяють розвиткові вмій і навичок гри на баяні. Щоб студенти краще відчували емоційний зміст, характер музичних творів, часто звертаємось до творів, вправ, які особисто пишуть студенти та викладачі. Вони дають можливість студентам утвердитись у своєму ставленні до музики. Це вправи-вітання, вправи для розспівування, для розігрування, які сприяють кращому оволодінню різними прийомами гри на баяні, спонукають швидкості та укріпленню пальців, сприяють розвитку творчих здібностей. На заняттях музики я звертаюсь до сучасної української музики, яка є складовою музичної культури студентів. Багато таких творів добираємо з Інтернету та прослуховуємо безпосередньо у мережі.

Спілкування з нею вдосконалює підготовку вчителів, допомагає адаптуватись в культурному середовищі й осягати нові реалії суспільного життя. Формування інтересу до сучасної музики є важливою психолого-педагогічною умовою, що стимулює розвиток духовного світу студентів, розширює їх естетичний світогляд та реалізує музично-творчий потенціал, піднімаючи його на сучасний рівень професійної майстерності. Слід нагадати ще про доцільність застосування електромузичних інструментів, на якому відтворюють студенти мелодії, імпровізують поспівки, підбирають ритмічні супроводи. Так при вивченні теми про інтервали студенти створювали музичні композиції для розспівування, цим самим закріплюючи знання про інтервали та визначення їх на слух.

Крім того, плануємо підготовку студентами бесід і рефератів про музику, написання анотацій на твори, готуємо їх до виступів на студентських наукових конференціях, відкритих виховних годинах, організуємо відвідування концертів провідних виконавців при дитячій музичній школі, слухання аудіо записів з електронних носіїв, з використанням комп'ютерів та проєкторів.

Така індивідуальна робота зі студентами не тільки дає змогу поглибити їхній музично-теоретичний і фаховий рівень, а й готує до самостійної та наукової роботи, сприяє набуттю тих знань, що стають підвалиною для подальшого формування творчої активності майбутніх вчителів початкових класів.

Слід підкреслити, що розвиток творчої особистості має здійснюватися на основі інтенсивного оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Тільки наділивши студента певним мінімумом загально-професійних знань, можна говорити про самостійне створення ними різноманітних оригінальних творчих доробків. Тому в навчальному процесі слід використовувати як творчі, так і репродуктивні завдання. Наприклад, для розвитку ритмічного відчуття пропоную студентам написати слова у заданому ритмі, або створити ритм, схожий на марш, на танець, на пісню колискову. Студенти мають можливість імпровізувати ритмічний акомпанемент до пісні, яку вивчаємо на заняттях. Також під час читання віршів студенти простукують або проплескують придуманий ритм.

Для розвитку ладового, звуковисотного та інтонаційного слуху рекомендую студентам створити мелодію імені, озвучити дитячі вірші, або добирати мелодію, передати інтонацією різні почуття пісень, які вивчаємо на заняттях: сум, радість, впевненість, спокій.

Оволодіваючи знаннями і формуючи певні уміння та навички треба використовувати на заняттях творчі завдання художньо-естетичної спрямованості, які охоплюють такі види мистецтва, як музика, література, образотворче мистецтво. Так, після прослуховування музичного твору "Хвороба ляльки" П.І.Чайковського, студенти другого курсу на занятті підбирають і малюють картину, складають оповідання. Ці завдання дають змогу встановити зв'язок кольору і засобів художнього вираження з характером образу, що створив композитор. А під час розучування "Калинової пісні" В. Верменича малюють "каліну веселу, каліну червону".

У кабінеті оформлені комп'ютерні презентації, комп'ютерний варіант планів-конспектів для викладачів, опорні конспекти для підготовки студентів до занять з музичних дисциплін, фонограми до пісень, які вивчаються за програмою на електронних носіях, кращі зразки уроків у початкових класах учителів області, фільми про композиторів, які вивчаються за програмою.

Використання інформаційних технологій сприяє закріпленню інтегрованих знань та формуванню умінь, набутих на заняттях музики, які надихають на створення власного творчого доробку, дозволяють, нам викладачам музики, контролювати художньо-творчий розвиток студентів, формувати спеціалізовані знання у процесі виховання особистості в музиці, використовувати можливості сучасних засобів навчання, і готувати високоосвічених вчителів.

Таким чином, на основі практичного досвіду висвітлено, проаналізовано та обґрунтовано необхідність особливої уваги до розв'язання проблем у процесі навчання студентів з використанням новітніх інформаційних технологій. Застосування описаних форм і методів під час занять з музики позитивно впливає на загальний розвиток музично-художнього мислення, сприяє формуванню навичок самостійної роботи, ефективній підготовці майбутніх вчителів до здійснення цілого комплексу навчально-виховної роботи, зокрема музичної. Отже, саме така робота активізує навчальний процес і сприяє розвитку музичної культури студентів, удосконалює підготовку вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ключковська І.М., Шаргун Т.О. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах //Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 67-69
2. Мазур Т.С. Використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов //Сучасні проблеми лінгвістики та навчання іноземних мов у контексті Болонського процесу. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С. 102-103.
3. Ростмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании //Информатика и образование. – 1994. – № 4. – С. 89-96.

УДК [378.015.3:37.091.313]:81

Л.І. ЦИБУЛЬСЬКА,

аспірант

(Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ У ВНЗ

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови, які забезпечують ефективне використання навчального діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, которые обеспечивают эффективное использование учебного диалога в процессе профессиональной подготовке будущих учителей-словесников.

The article deals with the psychological and pedagogical conditions that enable the effective use of educational dialogue in the training of future teachers slovesnikov.

Актуальність. Синергетична парадигма освіти спрямовує сучасний навчально-виховний процес на формування всебічно розвиненої особистості, що вміє взаємодіяти як із собою, так і з іншими учасниками. На думку багатьох дослідників, зведення навчання до механічної передачі знань спричиняє поглиблення відчуження особистості, домінування репродуктивного характеру мислення, що унеможлиблює розвиток творчого потенціалу, здатності до впровадження інноваційних технологій у майбутньому [1, с. 129]. Орієнтація на забезпечення майбутнього вчителя-словесника тільки певною сумою знань не відповідає сучасним вимогам до формування конкурентноспроможного фахівця. Тому головним завданням освіти є не лише теоретичне розроблення нових педагогічних технологій, але й зміни в методиці викладання. Освіта за синергетичним підходом є нелінійною ситуацією відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку. Уміння правильно організувати діалогову взаємодію у вищому педагогічному навчальному закладі може значно вдосконалити процес становлення молодого вчителя-словесника.

Постановка проблеми і ступінь дослідження. Сутність навчального діалогу та його практичну цінність для навчального процесу середньої школи розкрито в дослідженнях таких науковців, як Л.П. Андрусенко, І.Я. Глазкова, О.О. Гузь, І.І. Киричок, М.В. Кларін, В.Г. Кучерявець, Г.М. Педосюк, Г.М. Салашенко, З.С. Смеркова, Г.Л. Токмань, І.М. Цимбалюк, Н.О. Чувасова, вищої школи – у працях Л.В. Бурман, Н.Ю. Бутенко, Н.П. Волкової, І.Я. Глазкової, О.В. Зарічної, Г.І. Коберник, О.І. Копіци, О.М. Куцевол, А.А. Лобанова, В.В. Морозова, Н.В. Плешкової, Г.А. Семенової, І.М. Цимбалюк. Значно менша кількість праць спрямована на вирішення питання: як, яким чином у межах навчального процесу створити сприятливу атмосферу для успішної реалізації цієї технології. Аналізуючи сучасну психолого-педагогічну, науково-методичну літературу, можна виокремити декілька підходів до проблеми організації діалогічного навчання. Учені-методисти Л.П. Андрусенко, В.К. Дяченко, С.Г. Крамаренко, О.М. Пехота, Л.В. Пироженко, О.І. Пометун, С.А. Рубан, М.І. Скрипник, Г.Л. Токмань, А.М. Фасоля дали настанови щодо організації навчального процесу на засадах міжсуб'єктної взаємодії, роблячи акценти на використанні методів і прийомів діалогічного характеру (діалогічні, інтерактивні, особистісно зорієнтовані, проблемні, ігрові тощо). Окремі науковці, досліджуючи педагогічний діалог (І.І. Киричок, В.Г. Кучерявець), професійно-педагогічне спілкування (Н.П. Волкова, Н.Ю. Бутенко, І.М. Цимбалюк, А.А. Лобанов), навчальний діалог

(І.Я. Глазкова, Г.І. Коберник, О.І. Копіца, О.М. Куцевол, В.В. Морозов, Н.В. Плешкова, Г.А. Семенова), роблять спроби виокремити та структурувати психолого-педагогічні умови, за яких можлива реалізація зазначених видів діяльності. Проте є необхідність доповнити й систематизувати їхні напрацювання з урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів-словесників, які свою професійну діяльність мають будувати на діалогічних принципах взаємодії. Це зумовлене своєрідністю викладання предмету, що переконливо доводить О.М. Куцевол: «...основною формою навчально-виховної взаємодії на уроці літератури стає діалогічна взаємодія, ... зумовлена динамічними процесами сприйняття, осмислення, аналізу літературного твору, живого спілкування та співтворчості його учасників» [2, с. 75].

Мета статті – дослідити рівень готовності майбутніх учителів-словесників до використання діалогічного навчання в практичній діяльності і на його основі виокремити психолого-педагогічні умови організації навчального діалогу для їхньої ефективної професійної підготовки.

Основний виклад матеріалу. У березні 2010 року нами було проведено анкетування студентів третього курсу спеціальності «Українська мова та література» Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. На час проведення дослідження студенти вже опанували дисципліни професійно-педагогічної підготовки («Педагогіка», «Психологія», «Вікова і педагогічна психологія») та частково науково-предметної («Сучасна українська мова», «Історія української літератури та літературної критики», «Вступ до літературознавства»), методичні курси ще не викладалися. Мета анкетування – виявити рівень професійної теоретико-практичної готовності майбутніх учителів-словесників до застосування діалогових форм навчання в роботі. Опитано 137 респондентів. Студентам запропоновані запитання щодо сутності навчального діалогу; з'ясування переваг діалогічного навчання над монологічним; якостей педагога, які мають бути притаманні вчителю для організації навчального діалогу. Також анкети містили питання на з'ясування ставлення студентів до різних форм роботи на заняттях, визначення домінуючого типу навчальної діяльності у ВНЗ. Для розкриття позитивного/негативного ставлення до досліджуваної проблеми студентам надавалася можливість обрати одне із запропонованих тверджень.

Проведене анкетування дало підстави для формулювання низки висновків.

50 % опитаних студентів погодилися з думкою, що навчальний діалог є унікальним методом навчання методичних дисциплін у практиці вищої та середньої школи, засобом формування особистісних якостей суб'єктів навчання. 31 % вважають, що навчальний діалог забезпечує певний позитивний результат при вивченні фахових дисциплін, проте на практиці його недостатньо використовують у ВНЗ.

70 % опитаних надають перевагу активній позиції на занятті: вважають за необхідне дискутувати, прислухатися до інших точок зору та висловлювати свою власну, ставлять запитання з проблеми, що обговорюється або подають репліки з місця. 29% займають пасивну позицію: слухають інших, не вступаючи в дискусію, виконують самостійну, індивідуальну роботу. Лише 1 % зазначили, що беруть участь у вирішенні творчих завдань, намагаючись знайти оригінальний спосіб розв'язання. Однією з причин такого низького рівня вияву творчих здібностей студентів, що унеможливило або значно уповільнює впровадження в шкільну практику майбутніми вчителями-словесниками різних інноваційних педагогічних технологій, на нашу думку, є недостатнє створення умов для розвитку цих якостей, стандартизація форм проведення різних видів занять (лекційних, практичних, семінарських, лабораторних). Такий висновок підтвердив вибір найефективніших, на думку студентів, форм роботи на занятті: групова робота (академічна група ділиться на малі групи по декілька осіб і виконує поставлені завдання), робота у форматі викладач – студент (завдання виконується лише через безпосереднє спілкування з викладачем), менш ефективні – фронтальна робота (уся академічна група виконує один вид роботи), самостійна робота (індивідуальне виконання студентом поставлених завдань). Проте згадати й розповісти про заняття у ВНЗ, що вразило нестандартністю, незвичайною формою проведення спромоглася лише незначна частина опитаних, більшість відповідей мали описовий характер (подобається заняття, на якому можна висловлювати свою думку, навіть, якщо вона неправильна, дискутувати, брати участь в обговоренні тощо).

Важливими результатами анкетування є міркування студентів щодо переваг діалогічного навчання над монологічним, а саме:

- вільний обмін інформацією, спільне вирішення навчальної проблеми;
- можливість визначити рівень розуміння учнем чи студентом навчального матеріалу, корекція знань учителем або викладачем;
- активізація мисленнєвої діяльності, розвиток зв'язного мовлення;
- здатність висловлювати свою думку й сприйняти думки інших;
- можливість сформулювати й поставити запитання в режимі «on-line»;
- об'єктивність в оцінюванні;
- установа психологічного контакту між учасниками навчального процесу;
- співпраця суб'єктів навчальної взаємодії.

Студенти також неодноразово наголошували на розвивальному потенціалі діалогічних форм роботи, підкреслювали, що діалог уможливило зворотній зв'язок та рефлексію, у тому числі й саморефлексію.

Діалогічне спілкування сприяє висловленню власної думки студентів з урахуванням поліфонічних позицій, знаходженню компромісів, точок дотику співрозмовників. У ході діалогу в індивіда виникає зацікавленість і прагнення зrealізувати особистий потенціал.

Репрезентанти висловили думку, що за допомогою навчального діалогу відбувається безпосереднє спілкування вчителя й учня (викладача – студента), їхня безпосередня взаємодія. У спілкуванні кожен із співрозмовників краще розуміє один одного, отримує потрібну інформацію. Навчальний діалог руйнує прірву між учителем й учнем (викладачем – студентом).

У багатьох анкетах наголошувалося на значенні діалогу для поліпшення емоційної атмосфери заняття.

У цілому проведене анкетування дозволило діагностувати зацікавленість і позитивне ставлення студентів до діалогізованих форм роботи. У процесі фахової підготовки вчителя-словесника навчальний діалог є основою для сприятливого психологічного клімату в групі, для самовираження й особистісного зростання індивіда.

Важливим компонентом діалогічного простору для успішної реалізації навчального діалогу є його психолого-педагогічна складова. Під діалогічним простором ми розуміємо конкретне хронотопне (у форматі лекції, лабораторного, семінарського, практичного заняття тощо), психолого-педагогічне (наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, певної емоційної атмосфери, педагогічних принципів навчання тощо) середовище реалізації навчального діалогу [3, с. 251].

Аналіз наукової джерельної бази [4; 5; 6; 7; 8] дав можливість виокремити ті умови, дотримання яких забезпечує сприятливе психолого-педагогічне середовище для реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. До цих умов ми не відносимо обов'язкове просторово-часове середовище, оскільки це є необхідною вимогою того, щоб навчальний діалог відбувся. Ми виокремлюємо 8 таких психолого-педагогічних умов, які є, на нашу думку, основними для реалізації навчального діалогу у ВНЗ:

1. Можливість спільної основи й деяких розбіжностей у вирішенні тієї чи іншої проблеми. Діалог не відбудеться, якщо позиції сторін узаємовиключають одна одну або взагалі не мають нічого спільного. Діалектика зазначеної форми передбачає навіть при наявності принципово протилежних позицій щось спільне, що могло б стати основою діалогічних взаєностосунків. У межах традиційних форм занять у ВНЗ такою основою є навчальний матеріал, що може породжувати багатовекторність думок у студентській аудиторії, спільний пошук правильного рішення дискусійного питання або його відкритість, якщо воно не має принципового чи фундаментального характеру.

2. Наявність реальних проблем для обговорення. І.Я. Глазкова наголошує, що діалог у своїй сутності передбачає постановку творчих запитань, – це не завжди злагідне кооперування партнерів, це сутичка поглядів, ідей, думок [4, с. 55]. Тому для забезпечення розвитку творчої особистості студента викладачу необхідно створювати проблемні ситуації.

3. Тотожність мови, якою ведеться діалог, для всіх його учасників, вкладання однакового смислу й змісту в кожне слово. Наявність єдиної знакової системи, сформованості тезаурусу понять дозволяє викладачу й студенту правильно орієнтуватися в певній галузі знань [5, с. 77].

4. Забезпечення розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації. Процес розуміння передбачає здатність людини осмислити, осягнути зміст, смисл, значення будь-якої матеріалу, що передається за допомогою слів, знаків, учинків. Це здатність розуміти зміст окремих слів, уривків, фраз, думок прямо не висловлених у реченнях (розуміння підтексту), прихованих мотивів або окремих дій співрозмовника [5, с. 78].

5. Наявність комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду; оптимального поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації.

6. Визнання права співрозмовника мати власну позицію й враховувати її. Це передбачає визнання активної ролі студента як суб'єкта навчального процесу. Рівність позицій учасників цієї початково-виховної взаємодії: роль викладача децентрується, переосмислюється й реалізується у фасилітації, координації інформаційних потоків, організації обговорення та пошуку істини; забезпеченні вільного обміну думками [6, с. 29]; стимулюванні до самостійності в судженнях. Важливу думку висловили науковці І.І. Киричок та В.Г. Кучерявець, що завдання вчителя (викладача) – дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи почуття «ми», орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думку, а не відкидати їх [7, с. 13].

7. Зосередженість учасників взаємодії на співрозмовникові та взаємовпливі їхніх поглядів. Тут важливе значення надається атракції (приваблюванню), здатності сприймати й приймати один одного, бути позитивно налаштованим. Це вимагає гнучкості, зосередженості на партнері, здатності йти на компроміси, готовності змінювати свої думки, бачити ситуацію очима інших. Особлива увага надається педагогічній емпатії, антиципації й інтуїції, як здатності бачити особливості іншої людини, не вдаючись до логічної аргументації.

8. Важливою умовою для реалізації навчального діалогу, з одного боку, є загальна емоційна атмосфера, що панує на занятті, яка має ґрунтуватися на доброзичливості, сприйнятті іншої особистості, прагненні допомогти, партнерстві; з іншого, – емоційно-вольова та інтелектуальна готовність учасників до співпраці, роботи в колективі.

Ефективний діалог пов'язаний з необхідністю долання бар'єрів діалогічної взаємодії. Серед них найсуттєвішими для педагога є контрестетивні (недовіра, егоцентризм, антигуманний світогляд, відсутність почуття гумору), тезаурусні (низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність необхідного фахового термінологічного апарату), інтеракційні (невміння планувати й організовувати колективну взаємодію) бар'єри [7, с. 15; 8, с. 35].

Висновки. Таким чином, організація навчального діалогу у ВНЗ є складним процесом, який вимагає значної підготовки як самого викладача, так і студентської аудиторії. Вивчення рівня готовності майбутніх учителів-словесників до застосування діалогічних форм навчання дало можливість з'ясувати актуальність досліджуваної проблеми й виокремити конкретні психолого-педагогічні умови, дотримання яких забезпечує діалогічний характер навчання у ВНЗ. Проте вони не є вичерпними й потребують подальшого вивчення з конкретизацією методичних прийомів реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Шевелева С.С. К становлению синергетической модели образования / С.С. Шевелева // *Общественные науки и современность*. – 1997. – № 1. – С. 125-133.
2. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О.М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
3. Цибульська Л.І. Ланцюги діалогічної взаємодії в контексті навчально-групової діяльності студентів ВНЗ / Л.І. Цибульська // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 250-256.
4. Глазкова І.Я. Навчальний діалог у професійній діяльності майбутнього вчителя : монографія / І.Я. Глазкова. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2007. – 188 с.
5. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія / Н.П. Волкова. – Д. : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.
6. Плешкова Н.В. Діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу у світлі сучасних демократичних освітніх практик / Н.В. Плешкова // *Вісник Черкаського університету*. – 2008. – Вип. 136. – С. 28-32.
7. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: Навчальний посібник для студентів історичного, філологічного, фізико-математичного факультетів / укл. І.І. Киричок, В.Г. Кучерявець; за ред. В.Г. Кучерявець. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 391 с.
8. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

УДК 371:14 (73)

М. В. ЗЕМБИЦЬКА,
аспірантка
(ТНПУ ім. В. Гнатюка)

ГЕНЕЗИС ПОНЯТТЯ «НАСТАВНИЦТВО» І ЙОГО РОЗВИТОК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ США НАПРИКІНЦІ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

У статті висвітлено історичні аспекти розвитку наставництва у педагогічній освіті США, здійснено аналіз сучасного стану та перспектив наставництва у контексті професійного становлення молодих учителів.

В статье рассмотрено исторические аспекты развития наставничества в педагогическом образовании США, проведен анализ современного состояния и перспектив наставничества в контексте профессионального становления молодых учителей.

The paper outlines the historical aspects of mentoring in US teacher training and provides the analysis of the current state and perspectives of mentoring with regard to novice teachers' professional development.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Протягом двох останніх десятиліть у педагогічній освіті значно зросла роль практичного досвіду як основного компоненту програм підготовки вчителів. Відомо, що підготовка вчителя до педагогічної діяльності, яка передбачає виконання ним багатьох функцій, є тривалим і неперервним процесом, що охоплює формування особистісних якостей, професійної компетентності, знань, умінь та навичок, необхідних для професійного і особистісного розвитку. Вирішення значених завдань є можливим за умови одержання молодим учителем своєчасної кваліфікованої допомоги з боку досвідченого педагога-наставника. На думку багатьох українських та зарубіжних науковців, наставництво є ефективним шляхом підвищення професіоналізму вчителя, інтенсифікації процесу професійного становлення і формування у вчителя-початківця стійкої мотивації до самовдосконалення і самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наставництво як ефективний метод підтримки вчителів-початківців у США було предметом попередніх досліджень. Зокрема, американські науковці вивчали значення наставництва для професійного розвитку вчителів (К. Гальвез-Хьорневік, К. Глікман, Е. Еншер, К. Крем, С. Мерфі, Дж. Росс-Гордон), визначення і трактування поняття наставництва (Ю. Андерсон, Р. Кей, С. Мартін, Т. Мейнард, Б. Філд, П. Томлінсон, Дж. Фурлонг, Е. Шеннон); функції вчителя-наставника (Е. Арнольд, Т. Бей, Л. Гулінг-Остін, Б. Елліот, Дж. Калдерхед, М. Уілкін, Б. Хьорст); настав-

ництво як компонент програм підтримки молодих учителів (Г. Баррілл, К. Бірер, Д. Геселкорн, Н. Едік, С. МакГлемері, Р. Стануліс, Е. Фіделер, Дж. Флукігер); труднощі у взаєминах наставника (Л. Гулінг-Остін, Ш. Меррієм, С. Оделл, М. Ротера, П. Томлінсон, Ш. Фейман-Немсер, Дж. Хендрі, С. Хоукінс); принципи розробки і реалізації програм наставництва (М. Беррілл, М. Дженнінгс, Р. Інгерсолл, Б. Медгвік, А. Тоді, Дж. Тьорнер, Г. Флукігер, А. Хілл.); проблеми вчителів-початківців (С. Вінман, Л. Йоханнессен, Т. МакКанн, Д. Майстер). Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених різним аспектам наставництва, на нашу думку, недостатньо висвітленими є проблеми підготовки вчителів-наставників і розробка критеріїв їх відбору, визначення необхідних компонентів програм наставництва, забезпечення мотивації вчителів-наставників, моніторинг програм наставництва і оцінювання їх результатів, а також історичні аспекти наставництва у США.

Мета статті полягає у висвітленні історичних аспектів розвитку наставництва у педагогічній освіті США, а також аналізі сучасного стану та перспектив наставництва у контексті професійного становлення молодих учителів. Мету дослідження конкретизовано в таких завданнях: 1) з'ясувати етимологію терміну «наставництво»; 2) описати основні історичні події, що вплинули на розвиток наставництва у США; 3) проаналізувати еволюцію наставництва від часів Древньої Греції до сьогодення; 4) визначити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння терміну «наставництво» (або «менторство», від англ. «mentoring»), варто проаналізувати його етимологію. Більшість американських дослідників схильні шукати першу згадку про термін «наставник» («mentor») в епізоді Гомерівської «Одіссеї» [1], де Одиссей, перш ніж покинути Трою, на час своєї відсутності доручає сина мудрому другові на ім'я Ментор, який будучи втіленням богині Афіни, стає для юнака учителем, захисником і порадиником. Звідси і загальне трактування наставництва як процесу передавання досвіду і знань від старших до молодших членів суспільства; форма взаємовідносин між учителем та учнем, під час якої досвідчений вчитель забезпечує керівництво і підтримку менш досвідченого колеги.

Наставництво має довгу історію, яка бере початок ще у XVIII ст. до н.е., коли за законами Хаммурапі, царя Вавилонії, досвідчені ремісники були зобов'язані передавати власні знання та навички молодим майстрам. Практика ремісничого учнівства продовжувала існувати протягом багатьох століть і зазнала змін тільки на початку XX ст., коли модель ремісничого учнівства була застосована у бізнесі та промисловості. Варто зазначити, що наставництво (менторство), а також коучинг, тьюторство, фасилітаторство, є потужним механізмом підготовки висококваліфікованих фахівців у бізнесі. Наставник, який має досвід і владу в організації, є для молодого вчителя особистим радником, інструктором й тренером, і сприяє кар'єрному зростанню свого підопічного [2]. Основоположником наставництва у бізнесі вважається Джеймс Кеш Пенні, який вимагав від кожного з менеджерів його магазинів підготувати новачка, який згодом мав відкрити ще один магазин Пенні, таким чином створюючи цілу мережу крамниць [3]. Ця модель була успішно застосована в освіті. Так, у Великій Британії з початком Індустріальної революції молоді вчителі були «учнями» більш досвідчених педагогів. Суть цієї освітньої концепції, що набула популярності у США в середині XIX ст., полягала в тому, що вчителі-початківці без професійної підготовки мали повністю наслідувати досвідчених педагогів, копіюючи їх стиль і методику викладання. Вимоги до професійної підготовки вчителів стали жорсткішими у 20-х роках XX ст., коли вчителі були зобов'язані закінчити певні підготовчі курси. Протягом 80-х років XX ст., завдяки зусиллям урядових комісій з питань освіти, наставництво швидко набуло популярності, внаслідок чого у багатьох штатах участь молодих учителів у програмах наставництва стала обов'язковою.

У вітчизняній практиці масовий рух наставництва набув розвитку в системі професійно-технічної освіти і виробничого навчання (з кінця 50-х років). Наставництво здійснювалось як шефство провідних досвідчених робітників над молодими. До обов'язків наставника входило не лише навчання підопічного спеціальності, а й політичне і моральне виховання [4].

З часом, філософія навчання зазнала змін, які насамперед полягають у переміщенні центру уваги з учителя на учня. Такі ж зміни відбулися у підготовці вчителів-початківців. Учитель-практикант у XVIII ст. повністю наслідував досвідченого вчителя і копіював його техніку, таким чином здобуваючи практичний досвід без теоретичного підґрунтя. Пізніше, коледжі забезпечували теоретичні знання, а досвід навчання учнів забезпечував практичний досвід, але ці дві стадії були чітко розділені. У минулому, молодий учитель працював з досвідченим учителем лише протягом етапу викладання. Натомість, більшість сучасних педагогічних вищих навчальних закладів поєднують теорію і практику, тісно співпрацюючи зі школами на ранніх етапах професійної діяльності вчителя-початківця, а інколи і протягом третього року вчителювання. Поєднання практики викладання і теорії, на якій вона ґрунтується, дає можливість вчителям-початківцям здобути розуміння причин ефективності чи неефективності певної методики під час роботи у класі.

З початку 80-х років XX ст., коли наставництво почало привертати увагу педагогів і науковців як частина потужного руху, спрямованого на покращення освіти, наставництво вважалось перспективним засобом реформування професійної підготовки і діяльності вчителів. Фахівці Міністерства освіти США,

стурбовані рівнем скорочення кількості педагогічних кадрів протягом перших 3 років викладання, вважали логічним і необхідним надання допомоги та підтримки вчителям-початківцям без відриву від місця роботи протягом перших років їхньої професійної діяльності [5, с. 297-351]. Наставництво набуло більшого масштабу, і більш ніж у 30 штатах було запроваджено обов'язкову підтримку молодих учителів у тій чи іншій формі. Наставництво також поширилось і на додипломну підготовку вчителів. За даними, наведеними у дослідженні Т. Сміта і Р. Інгерсолла [6, с. 681-714], протягом 1999-2000 рр. 8 з 10 вчителів-початківців брали участь у програмі підтримки молодих вчителів, головною складовою якої було наставництво. За результатами опитування 1998 року, у формальних програмах підтримки молодих учителів брали участь 65% молодих учителів зі стажем роботи до 3 років, 14% учителів з досвідом щонайменше 20 років були залучені до програм у якості наставників. Згідно з даними, оприлюдненими 2001 року, в 33 штатах було розроблено відповідну законодавчу базу, а у 22 штатах запроваджено обов'язкові програми підтримки молодих учителів і передбачено їх належне фінансування.

До 1980 р. програми підтримки молодих учителів зазвичай розроблялися і впроваджувалися на базі окремих шкіл або шкільних округів. Впродовж наступного десятиліття, внаслідок освітніх реформ середини 1980х рр. і з огляду на кадровий дефіцит у школах США, відбулося збільшення їх кількості і масштабу [7, с. 535-548]. У восьми штатах було впроваджено програми підтримки молодих учителів або пілотні проекти у першій половині 1980х [8]: Флорида, Оклахома, Віргінія, Каліфорнія, Кентуккі, Мен, Нью-Джерсі та Вашингтон; у декількох зі згаданих штатів протягом наступних років було змінено програми або внесено поправки до законодавства. У семи штатах було започатковано зазначені програми у другій половині 80-х років ХХ ст.: Коннектикут, Айдахо, Індіана, Міннесота, Пенсильванія, Джорджія і Нью-Мексико. Протягом наступного десятиліття, продовжилося поширення прийняття програм підтримки молодих учителів по всій країні. Станом на 1999 р. у 38 штатах була розроблена законодавча база для реалізації програм підготовки молодих учителів або діяли пілотні проекти. Місцеві органи освіти часто співпрацюють з університетами, а невеликі округи, як правило, формують консорціуми з метою надання певних послуг. Більшість державних програм також вимагають, щоб учителі-початківці були залучені до програм ПМУ, участь у яких часто є обов'язковою умовою поновлення сертифікації. У багатьох штатах, шкільними округами проводиться агітаційна робота з потенційними наставниками і вчителями-початківцями, вживаються певні заходи щодо їх заохочення, зокрема передбачена грошова винагорода, зменшення робочого навантаження, часткове звільнення від навчально-виховної роботи.

Програми ПМУ переважно містять компонент внутрішнього чи зовнішнього оцінювання професійної діяльності вчителів-початківців і ефективності програм [9, с.98]. Роль оцінювання вчителів-початківців є суперечливим питанням, яке з роками набирає актуальності. У період 1980х, у штатах розпочалося впровадження програм, що містили компоненти оцінювання і моніторингу. Протягом наступного десятиліття, з'явився інший підхід до оцінювання молодих учителів, спрямований радше на забезпечення співробітництва між наставником і молодим учителем, ніж на оцінювання чи контроль. І. Голд [10, с. 548-594] розмежовує ці поняття: оцінювання зазвичай асоціюється з тим, наскільки ефективним, адекватним, важливим або доцільним є процес, дія або продукт. На відміну від оцінювання, моніторинг спрямований на отримання інформації й зворотного зв'язку з метою забезпечення діагностики професійного розвитку вчителя-початківця. Оцінювання, особливо якщо воно впливає на атестацію молодого вчителя, спричиняє формалізацію процесу наставництва, стає на заваді вільному спілкуванню і обговоренню проблем між наставником і підопічним [11]. У деяких програмах поєднуються елементи оцінювання і моніторингу, проте у більшості простежується їх чітке відокремлення, тобто до обов'язків наставника не входить формальне оцінювання роботи підопічного (його педагогічної рефлексії, самооцінки, професійної компетентності тощо), яке є необхідною умовою атестації. В 1992 р. у 13 штатах участь у програмах ПМУ була визнана обов'язковою умовою проходження молодим учителем процедури атестації, що засвідчило відхід від традиційної системи ліцензування, яка не передбачає участь місцевих навчальних закладів. Тривалість державних програм ПМУ, пов'язаних з сертифікацією, зазвичай складає 2 роки. Такі програми запроваджені у штатах: Коннектикут, Флорида, Індіана, Кентуккі, Мен, Міссісіпі, Нью-Джерсі, Нью-Мексико, Північна Кароліна, Оклахома, Пенсильванія, Теннессі та Західна Віргінія. На думку К. Фуртвенглер [12, с.19], оцінювання як передумова сертифікації суперечить філософії наставництва, що ґрунтується на засадах партнерства.

Сьогодні, наставництво у США здійснюється в декількох напрямках: 1) робота з учнями і студентами щодо профілактики чи подолання шкідливих звичок, профілактика корекція девіантної поведінки; 2) практична професійна підготовка майбутніх вчителів (студентів-практикантів); 3) надання професійної допомоги вчителям-початківцям з досвідом роботи менш ніж 3 роки; 4) допомога вчителям з більшим педагогічним стажем щодо освоєння ними новітніх інформаційних технологій, у т.ч. в системі неперервної освіти.

Зазвичай, програми наставництва спрямовані на виконання принаймні одного з наступних пунктів: 1) підвищення професійної компетентності вчителів-початківців; 2) сприяння швидкій адаптації молодого

вчителя до шкільного середовища і колективу; 3) надання емоційної підтримки; 4) запобігання плинності педагогічних кадрів; 5) виконання державних наказів і вимог щодо ліцензування.

Висновки. Отже, наставництво не є новим поняттям, адже формально чи неформально воно здійснюється протягом досить тривалого часу. Традиційна модель наставництва – це навчання учня у майстра. В епоху індустріалізації, наставництво було спрямоване на кар'єрне просування у межах ієрархії організаційної структури. Сучасна інформаційна ера вимагає широкого спектру когнітивних, міжособистісних і технічних умінь та навичок, і наставництво змінюється з метою задоволення потреб, що зростають. Рух щодо впровадження програм підтримки молодих учителів набрав значного розмаху з середини 1980-х років. В останні роки, кількість обов'язкових програм підтримки молодих учителів під час періоду входження до професії у США досягла рекордної позначки. Подальшого дослідження, на наш погляд, потребують проблеми мотивації, підготовки і відбору наставників, визначення чітких вимог до структури програм наставництва, моніторинг програм наставництва і оцінювання їх результатів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Телемах у Нестора і у Менелая. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ellada.spb.ru/?p=3010503>> – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Mentoring: Matching the Mentor and Mentee. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edweb.sdsu.edu/people/ARossett/Interventions/mentoring_2.htm> – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. James Cash Penney. A chain of good men. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://shs.umsystem.edu/famousmissourians/entrepreneurs/penney/>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Словарь педагогических терминов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://voc.metromir.ru/pedagogichvoc/id995/>. – Загол. з екрану. – Мова – рос.
5. Little, J. W. The mentor phenomenon and the social organization of teaching // Review of research in education. – Vol. 16. / American Educational Research Association. – Washington DC. – 1990.
6. Smith, T., Ingersoll, R. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? // American Educational Research Journal. – 2004 – №41(3).
7. Huling-Austin, L. Teacher induction programs and internships // Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators / In R. W. Houston, M. Haberman, J. Sikula (Eds.). – New York: «MacMillan». – 1990.
8. Recruiting New Teachers, Inc. (RNT). Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States. – Belmont, MA. – 1999.
9. Preparing and supporting new teachers: a literature review. [D.C.Humphrey, N.Adelman, C.Esch et al.] – Menlo Park, CA: SRI International, 2000. – 135 pages.
10. Gold, Y. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction / Sikula, J., Gold, Y. Handbook of research on teacher education (2nd ed.). – NY: Macmillan, 1996.
11. Fiedeler, E. E. Learning the ropes: Urban teacher induction programs and practices in the United States / Fiedeler, E. E., Haselkorn, D. – Boston: RNT, 1999.
12. Furtwengler, C. B. Beginning teachers programs: Analysis of state actions during the reform era // Education Policy Analysis Archives. – 1995 – № 3(3).

УДК 37.064.1

ГОНЧАРУК ОЛЬГА,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
(Волинський національний університет імені Лесі Українки)

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання впливу професійно зорієнтованих дисциплін на підготовку майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками.

В статье рассматриваются аспекты формирования профессионально-педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников, будущей педагог

The article examines the impact of professionally-oriented courses to prepare future elementary school teacher to work with parents.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів узагалі, до роботи з батьками, зокрема, в умовах докорінних змін суспільно-економічного життя стає надзвичайно актуальною. Очевидно є низка суперечностей між: суспільною потребою досконалого підвищення професійної підготовки вчителя, задекларованою гуманістичною парадигмою сучасної освіти, недостатньою реалізацією її в педагогічний процес, неготовністю значного числа випускників педагогічних спеціальностей до роботи з батьками, недостатнім методичним забезпеченням учителя початкових класів в означеному напрямі роботи.

Мета статті: виокремити із низки проблем професійної готовності вчителя початкових класів аспект готовності до роботи з батьками молодших школярів, висвітлити змістовий напрям підготовки студентів.

Аналіз досліджень з проблеми.

Водночас вивчення наукових джерел засвідчує. Що в педагогічній теорії нагромаджено чималий потенціал доробок для вивчення питання професійної готовності вчителя взагалі, початкових класів зокрема.

Це і питання педагогічної майстерності вчителя (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Сисоєва, Ю. Барабаш, Р. Позінкевич), теоретико-методичної підготовки вчителя до роботи зі школярами (Т. Байбара, Н. Бібік, О. Біда, І. Осадченко, М. Вашуленко, О. Савченко), формування готовності до професійної діяльності (М. Борейко, А. Бистрюкова, Л. Коржова, В. Сирота, Л. Мітіна).

Однак питання формування професійної готовності майбутнього вчителя до роботи з батьками в початкових класах потребує глибшого вивчення.

Професійно-педагогічну готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками ми розглядаємо у контексті впливу освітнього середовища на підготовку фахівця. Оскільки освітнє середовище – це цілісна система цінностей; зразків позитивного впливу на реалізацію поставленої студентами мети, завдання, основне джерело їх духовного та професійного розвитку [1, с. 71].

З огляду на те, що професійну підготовку вчителя ми розуміємо як систему взаємозв'язків "середовище-суб'єкт", зупинимо свою увагу на ролі окремих компонентів освітнього середовища у формуванні професійної готовності студентів до роботи з батьками молодших школярів.

Одним із найбільш значущих компонентів є змістовий, а його вираженням – навчальні дисципліни. Детальний аналіз навчальних класів спеціальностей "Початкове навчання" дав можливість диференціювати навчальні дисципліни за ступенем та характером впливу, а саме:

- 1) дисципліни світоглядного спрямування;
- 2) дисципліни, що передбачають безпосередній вплив на формування системи професійних знань, умінь та навичок;
- 3) дисципліни, що опосередковано сприяють становленню професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з батьками.

Теорією і практикою роботи ВНЗ доведено, що професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів забезпечується всіма циклами дисциплін. Передбачених навчальними планами спеціальності "Початкове навчання".

За своїм змістом і спрямованістю вони відповідно впливають на формування готовності до роботи з батьками. Найбільш значущими аспектами впливу є: світоглядний – утвердження суспільно-значущих мотивів у роботі з батьками; професійно-педагогічний – забезпечення спеціальними знаннями та професійними вміннями.

З огляду на те, що зміст, структура поняття "професійна готовність" вичерпно висвітлена у працях С. Чиж, І. Зязюн, Н. Кічук, А. Ліненко, І. Гура, Н. Тарасевич, С. Корнієнко, ми не зупиняємось на його понятійній характеристиці. Надалі послуговуємося компонентами. Визначеними дослідниками: мотиваційний. Змістовий, організаційно-процесуальний.

Оскільки, змістовий компонент ми виділяємо провідним у контексті означеного нами напряму дослідження, у статті зупинимося на аналізі найбільш насиченого вираження означеного компоненту – циклу педагогічних дисциплін.

Саме їх вивчення дозволяє майбутнім вчителям здобути не тільки теоретичні знання, в галузі педагогіки, а й практичні навички організації навчально-виховного процесу, знання й вміння стосовно організації різноманітних форм взаємовідносин вчителя й батьків.

Багатоаспектні проблеми "школа – молодший школяр – сім'я" та питання формування готовності студентів до роботи з батьками молодших школярів допомагають вирішувати читання курсів "Дозвіллова діяльність молодших школярів" та "Педагогіка сімейного виховання", які зайняли чільне місце в навчальному плані спец. "Початкове навчання" (читається на II, III курсах).

При ознайомленні із змістом вищезазначених дисциплін ми намагаємося посилити можливості систематичного збагачення студентів спеціальними знаннями роботи з батьками. Успішно вирішувати питання педагогічного управління практичною роботою молодших школярів, розкрити студентам багатоаспектність проблеми "школа – молодший школяр – сім'я", забезпечити формування навичок роботи з батьками.

Цикл лекцій і особливо практичних занять спрямований на вищезазначені моменти.

У ході читання лекцій ми прагнули донести до майбутніх учителів значущість сім'ї як осередку формування найвищих духовних і моральних цінностей, а отже і розвитку нації, зміцнення держави.

Акцентуємо і на тому, що батьки є найголовнішими спільниками педагогів у навчально-виховному процесі, в позаурочній роботі. Згадуємо мудрі слова В. Сухомлинського: "На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи" [2, с. 260].

При вивченні курсу "Дозвіллова діяльність" чимале місце належить ознайомленню студентів із соціально-педагогічною концепцією екологічної освіти "Сім'я – дошкільна установа – школа – позашкільний та вищий навчальний заклади" [3], складовою якої є модель "Школа майбутніх батьків" (родинна педагогіка). Передбачалося обговорення таких проблем: "Сім'я – основне угруповання людського суспільства", "Соціальна роль батька, матері, родини у збереженні і формуванні сім'ї", "Матеріально-духовні цінності",

"Добросусідство, дружба, товаришування", "Сімейні та родинні взаємини як основа розвитку відкритого спілкування між батьками і дітьми".. Організація дозвілля з ціллю різнобічного розвитку особистості займає особливе місце. Важлива роль в організації дозвіллевой діяльності молодших школярів полягає в розширенні та поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих задатків дітей. Розумно організоване дозвілля дає змогу збагатити духовний світ дитини, виховує естетичні смаки, стимулює розвиток здібностей, інтелекту, уяви, активізує пізнавальну і трудову діяльність дитини. У дозвіллевой діяльності діти виявляють свої здібності у спілкуванні зі своїми друзями-однолітками, дорослими; у різних видах діяльності: грі, праці, відношенні до товаришів тощо. Організація дозвілля має дві проблеми: визначення вільного часу і раціональне заповнення його і залежить від смаків, які вчителю необхідно виявити у дітей, спрямованості інтересів інших виховних завдань.

Основною метою курсу є професійна підготовка студентів до творчої осмисленої умілої організації дозвілля молодших школярів, правильного визначення вільного часу і раціонального заповнення його при формуванні всесторонньо і гармонійно розвиненої особистості.

Зміст курсу покликаний сформувати у студентів арсенал непростих дозвіллевих вмій, які могли б проникнути у різні сфери життєдіяльності молодших школярів: заняття спортом, технічною творчістю, охорони природи, організації суспільно корисної праці, заняття у гуртках художньої самодіяльності і читання цікавих книг, переглядом та обговоренням телефільмів, спектаклів, дитячих програм, відвідання музеїв, виставок, організація походів, прогулянок на природу тощо.

Навчальний курс «Педагогіка сімейного виховання» відіграє важливу роль у професійній підготовці вчителя початкових класів. Саме він передбачає здійснити багатоаспектний перегляд проблем сімейного виховання в сучасному українському суспільстві. Мета вивчення курсу - сформувати знання студентів про основні особливості сімейного виховання, його проблем на сучасному етапі розвитку освіти.

Завдання вивчення курсу.

- сформувати знання про суть та специфіку сімейного виховання;
- ознайомити студентів із особливостями психічного та розумового розвитку дітей;
- сформувати поняття про роль батьків і родини у житті і розвитку дітей;
- сформувати знання про педагогічну культуру батьків;
- вивчити потенційні можливості батьків у сімейному вихованні;
- сформувати знання про стиль виховання дітей в сім'ї;
- вивчити розмаїття методів сімейного виховання;
- сформувати уявлення про характер взаємостосунків і спілкування з дітьми;
- виробити уміння використовувати на практиці форми та методи сімейного виховання

Значення сім'ї у вихованні дітей вагоме для суспільного розвитку загалом. Успішне виконання сім'єю своєї виховної функції є однією з умов прогресу суспільства. Протягом тисячоліть історії сімейне виховання змінювало свій зміст, мету, способи здійснення. В сучасному цивілізованому світі цінуються зовсім інші відносини до дитини, ніж це було в далеку давнину. Суспільство ставить до батьків вимоги піднесення педагогічною культурою. Разом з тим триває безкінечний природний експеримент доцільності і ефективності батьківського впливу на виховання дітей.

Програмою курсу "Педагогіка сімейного виховання" передбачено вивчення таких тем: Історичні аспекти сімейного виховання, сімейна педагогіка і сімейне виховання, функції та взаємостосунки в сім'ї, виховний потенціал сім'ї, психолого-педагогічні основи сімейного виховання, соціальний та емоційний розвиток особистості та ін.

На практичних заняттях широко практикували дискусії з вищезазначеної тематики, збори-диспути, засідання круглого столу, обговорення педагогічних ситуацій. Студенти готували реферати, повідомлення, виступи, анкети для батьків, склали поради, пам'ятки батькам, орієнтовну тематику батьківських зборів, школи для батьків, батьківського лекторію. На практичних заняттях майбутні вчителі, виступаючи в різних ролях (батьків, учителів) навчалися вирішувати складні проблеми сімейного виховання, готуючи себе до роботи з батьками учнів.

Ми переконані, що ефективність професійно-педагогічної готовності до роботи з молодшими школярами забезпечується педагогічно доцільною системою роботи, де значне місце займали інтерактивні та проєктні технології: дискусії, педагогічні ігри, рольові ігри.

Активна участь студентів на практичних заняттях давала можливість їм сформувати систему мобільних спеціальних знань, умінь, навичок у роботі з батьками; більше усвідомити значущість роботи з батьками молодших школярів, підвищити пізнавальну активність та професійний інтерес до такого виду діяльності.

Однак практика нашої роботи дозволяє зауважити, що в умовах класичного університету все таки переважає теоретична професійна підготовка студентів. Для оптимального практичного спрямування засвоєння вищезазначеного курсу, відтак підвищення рівня готовності майбутнього вчителя до роботи з молодшими школярами вважаємо доцільним передбачити систему лабораторних занять.

З метою підвищення ефективності процесу професійної готовності майбутнього вчителя з батькам вважаємо необхідним:

– передбачення конкретних завдань із проведення роботи з батьками під час проходження педагогічної практики;

– посилення міжпредметних зв'язків;

– забезпечення неперервності та систематичності включення студентів до роботи з батьками молодших школярів, спілкування з ними.

Професійна готовність студентів до роботи з батьками є важливою інтерактивною особистісною якістю, що акумулює мотиваційний, змістовий, організаційно-процесуальний компонент.

Ми розглянули педагогічний потенціал курсів "Педагогіка сімейного виховання", "Дозвіллєва діяльність" у забезпеченні змістового компоненту. Однак вважаємо, що всі дисципліни навчального плану спец. "Початкове навчання" мають достатній потенціал у формуванні професійної готовності майбутнього педагога до роботи з батьками. Це і є перспективою подальших досліджень з акцентом на значущості виділених компонентів досліджуваного поняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вербицький В. Соціально-педагогічна концепція екологічної освіти "Сім'я – дошкільна установа – школа – позашкільний та вищі навчальні заклади" // В. Вербицький. Соціально-педагогічна концепція екологічної освіти "Сім'я – дошкільна установа – школа – позашкільний та вищі навчальні заклади" // Поч.школа. – № 6, 2007. –
2. Корнієнко С. Батьківські збори // початкова школа. – № 11, 2005. – С. 50-53.
3. Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі // Мелешко В. Особливості формування навчально-виховного середовища у сільській школі. – Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Умань. – 2006. – Наук.зб. Вип. 15. – С. 68-75.
4. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. – К.: Рад.школа, 1979. – 141 с.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.

УДК 37. 091.20

Я.С. ФРУКТОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті розглядаються наукові основи впровадження інформаційних технологій у процес підготовки педагогічних кадрів, окреслюються теоретичні і практичні аспекти цього процесу.

В статье рассматриваются научные основы внедрения информационных технологий в процесс подготовки педагогических кадров, определяются теоретические и практические аспекты данного процесса.

In the article examined scientific bases of introduction of information technologies in the process of training of pedagogical personnels, the theoretical and practical aspects of this process are determined.

На сьогодні серед основних функцій педагога науковці виділяють інформаційну – точність, логічність подачі інформації, уміння виділяти головне, доступність інформації й опора на наявний досвід, зв'язок інформації із практикою й уміння прогнозувати засвоєння матеріалу учнями. На нашу думку, вона визначає і окремі компоненти сучасної структури педагогічної діяльності, зокрема : технологічний, (вміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій); експертний (вміння критично оцінювати інтелектуальний і соціальний потенціал інформаційних технологій); організаційно-методичний, до якого відносяться вміння, пов'язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчальний процес на різних етапах проведення заняття в рамках визначених моделей навчання; проектувальний, тобто знання й уміння з розробки педагогічних програмних засобів; пошуково-дослідницький, який передбачає уміння знаходити, відбирати, організувати, подавати інформацію; інноваційний, уміння постійно пристосовуватися до інновацій у сфері ІКТ, оцінювати їх та використовувати. Ця функція має відповідне відображення серед педагогічних завдань, наприклад, оцінно-інформаційних – збір, обробка і зберігання інформації про стан і перспективи розвитку педагогічної системи, її об'єктивна оцінка тощо. У професіограмах вчителя В.О. Сластьоніна, Є.І. Антипової, М.І. Болдирєва, Н. Н.Нікітіної, О.М. Железнякової, М. А. Петухова [1] поряд з іншими окреслено конструктивні вміння: відбирати, аналізувати й синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу.

Нові сучасні технології, з їх потужною інфраструктурою, що робить доступним для інформації практично кожен куточок земної кулі, універсалізують зміст вищої освіти, забезпечують трансляцію знань, навчання з провідних світових освітніх центрів. На думку К.Я. Вазіної [2], погляди якої ми поділяємо в інноваційному професійному навчальному закладі має бути не менше п'яти базових технологій: ад-

міністративна, що забезпечує цільове функціонування і безперервний професійний саморозвиток персоналу учбового закладу; педагогічна, що забезпечує безперервний саморозвиток суб'єктів навчання; технологія виховного процесу, що забезпечує цільовий безперервний саморозвиток соціальної активності студентів; професійна, що забезпечує цільовий безперервний саморозвиток професійних здібностей що навчаються, дозволяють їм ставати конкурентоздатними професіоналами; інформаційна, що забезпечує оперативне використання професійної інформації, інтенсифікацію діяльності.

Сучасні науковці наголошують на тому, що відмінною особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є його інформатизація. Процес інформатизації суспільства останніми роками набув глобального характеру. Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя і професійної діяльності людей, зокрема освіти. Ці зміни такі масштабні і глибинні, а їх вплив на суспільство настільки значний, що можна говорити про формування принципово нового інформаційного середовища існування – інфосфери. Домінуючою тенденцією подальшого розвитку сучасної цивілізації є перехід від індустріального до інформаційного суспільства, в якому об'єктами і результатами праці переважної більшості зайнятого населення стануть інформаційні ресурси і наукові знання. Науково доведено, що інформатизація освіти є однією з найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме у сфері освіти закладаються підвалини цього процесу. Серед основних чинників, які визначають необхідність прискореної інформатизації професійної, зокрема педагогічної освіти, науковці називають: підвищення якості професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, забезпечення проведення масового комп'ютерного навчання, озброєння майбутніх вчителів знаннями і навичками використання сучасних інформаційних джерел на основі широкого застосування комп'ютерів у навчальному процесі; формування у всіх студентів, специфічних якостей користувача комп'ютерної техніки, що є могутнім масовим засобом посилення інтелектуальної діяльності; необхідність істотного підвищення якості навчально-виховного процесу, оптимізації управління у сфері освіти, вдосконалення науково-педагогічних досліджень, посилення їх впливу на педагогічну практику.

Інформаційне суспільство спричиняє не лише сильний соціальний, психологічний та культурний вплив на особистість, але й вимагає нового світогляду: уміння бачити та розуміти інформаційну картину світу як систему символів і знаків, прямих та зворотних інформаційних зв'язків, уміння виявляти та аналізувати під час вивчення будь-якого об'єкта, процесу або явища найбільш характерні для них інформаційні аспекти. Останніми роками в системі вітчизняної освіти відбуваються реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Одним із шляхів підвищення якості навчання і виховання, зазначеним у Концепції Державної програми розвитку освіти, є впровадження новітніх педагогічних та інформаційних технологій.

На думку сучасних науковців, підготовка фахівця в умовах модернізації освіти повинна відображати перспективні тенденції розвитку інформаційних та інноваційних педагогічних технологій у сфері фундаментальної, відкритої і безперервної освіти. Основною метою педагогічної освіти на сьогодні є підготовка фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного та відповідального, що має ґрунтовні знання та професійно значимі вміння, орієнтується в суміжних галузях знань, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Саме тому на сьогодні особливого значення в професійній освіті країн Європейської спільноти надається таким ключовим компетенціям як: комунікативна, що визначає володіння технологіями усного і письмового спілкування різними мовами, у тому числі і комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет; соціально-інформаційна, що характеризує володіння інформаційними технологіями і критичне відношення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ; когнітивна - готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації свого особистого потенціалу, здатність самостійно отримувати нові знання і уміння, здатність до саморозвитку; спеціальна - підготовленість до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів власної праці. На нашу думку, одним із шляхів їх формування є інформаційні технології навчання.

Національна доктрина розвитку освіти визначає впровадження сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій пріоритетним напрямом розбудови освітньої системи України. Передбачається, що для підтримки педагогічних працівників, підвищення їх відповідальності за якість професійної діяльності держава має забезпечити оволодіння ними сучасними інформаційними технологіями. Це завдання повинні вирішувати насамперед відповідні освітні установи, серед яких провідну роль мають відігравати вищі навчальні заклади, що здійснюють підготовку майбутніх викладачів. Однією із складових професійної компетентності викладача, важливістю якої обумовлена сьогодні технологічними змінами в освіті, викликаними розвитком новітніх технологій, є компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. З огляду на це перспективним та актуальним, на нашу думку, є аналіз та узагальнення педагогічного досвіду.

Питання щодо ролі сучасних інформаційних, а останнім часом і комунікаційних технологій у справі вдосконалення та модернізації вітчизняної освітньої системи залишається актуальним протягом останніх

десятиліть. Однак найбільшу гостроту воно отримало в ході впровадження в практику навчального процесу персональних комп'ютерів, об'єднаних як в локальні мережі, так і ті, що мають вихід в глобальну мережу Internet. Застосування інформаційних та комунікаційних технологій у вищій освіті традиційно зводиться до двох основних напрямів. Перше полягає у використанні можливостей цих технологій для збільшення доступності освіти, що здійснюється шляхом включення в систему освіти тих осіб, для яких інший спосіб може бути взагалі недоступний. Другий напрямок передбачає використання інформаційних технологій для зміни того, чому вчити і до а до вчити, тобто змісту і способів навчання в рамках традиційної очної форми. Надзвичайно швидке поширення інформаційних і телекомунікаційних технологій відкриває для педагогів, психологів, фізіологів, соціологів унікальну можливість дослідження процесів пізнання, моделювання подання знань, індивідуальної та колективної когнітивної діяльності, взаємодії людей з всесвітньою системою інформації, знань, культури і т.д.

Проблемою розробки принципів програмованого та мультимедійного навчання, автоматизації процесу навчання займались в останні роки А.І. Берг, А.А. Вербицький, Р. Вільямс, Д.П. Гольнева, Л.Е. Гризун, В.П. Корнев, А.С.Кудін, А.М. Кокарева, Т.Є. Кристочук, Л.Л. Петльова, О.А. Подзигун.

У педагогічній літературі[3-8] під інформаційними технологіями розуміють методологію і технологію навчально-виховного процесу з використанням новітніх електронних засобів навчання й у першу чергу ЕОМ. При цьому інформаційна технологія, як і будь-яка інша, повинна відповідати таким вимогам: забезпечувати високий рівень розчленування всього процесу опрацювання інформації на етапи (фази), операції, дії; включати весь набір елементів, необхідних для досягнення поставленої мети; мати регулярний характер. Етапи, дії, операції технологічного процесу можуть бути стандартизовані й уніфіковані, що дозволить більш ефективно здійснювати цілеспрямоване керування інформаційними процесами; концептуальність – передбачає опору технології на конкретну наукову концепцію або систему уявлень; діагностичне визначення цілей і результативності (полягає в гарантованому досягненні цілей, ефективних результатів за оптимальних затрат для досягнення певного стандарту навчання); економічність (виражає якість, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію праці педагога і досягнення запланованих результатів у найстисліші строки); алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість (передбачає легке відтворення конкретної технології будь-яким педагогом у будь-якому освітньому закладі); кожний етап і прийом роботи повинен обумовлюватися математично точно і передбачати можливість заміни іншим; керованість, що пов'язана з можливістю чіткого визначення мети, планування, проєктування педагогічного процесу, поетапної діагностики; коригованість (можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі); система контролю та оцінювання розвитку має забезпечувати щоденну фіксацію динаміки зміни стану навичок, знань, тобто кожна дія педагога повинна обумовлюватися точною діагностикою стану об'єкта; візуалізація (характерна для окремих технологій, передбачає використання аудіовізуальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників); логічність процесу, єдність змістової і процесуальної частин, їх взаємообумовленість.

Не позбавлені рації намагання науковців виокремити ще такі ознаки педагогічної технології: декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи (чим відповіднішим є опис етапу педагогічної технології реальному стану певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху при її розробленні й реалізації); координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату (послідовність і порядок виконання дій повинні базуватися на внутрішній логіці процесу); однозначність виконання передбачених процедур і операцій (необхідна умова досягнення адекватних меті результатів: чим значніші відхилення в діях суб'єкта від приписаних технологією параметрів, тим реальніша і серйозніша небезпека деформувати весь процес і одержати результат, що не відповідає очікуваному).

На сьогодні науковці виділяють ряд переваг, які привносять інформаційні комп'ютерні технології в процес навчання: гнучкість у виборі місця і часу навчання; навчальні і тренувальні матеріали можуть легко поновлюватися; студенти, а не викладачі, можуть здійснювати вибір навчального матеріалу, комбінуючи курси різних навчальних закладів; здатність стежити за виконанням інструкцій особою, що навчається, запам'ятовувати її відповіді, фіксувати доступ до навчальних матеріалів; можливість моделювання аналізу середовища і ситуації взаємодії суб'єктів навчання; забезпечення on-line зв'язку між студентом і викладачем; привабливість для сприйняття мультимедійного представлення навчальної інформації; можливість організації контролю за порядком і темпом подачі матеріалу, пізнавальною активністю студента; забезпечення ефекту симуляції складних процесів, зокрема педагогічних без ризику і з надзвичайно низькими витратами; можливість настройки сервісу навчання і тренінгу на осіб з різним рівнем знань, темпом роботи; можливість ефективної доставки для користувача широкого діапазону тренувального матеріалу; доступність до інформаційних ресурсів, навчальних і контролюючих матеріалів; можливість ефективного поширення педагогічного досвіду; потенціал величезного за діапазоном репозитарію змістовної навчальної інформації; пристосованість для реалізації моделі безперервної освіти; свобода в пошуку і відборі матеріалу студентів, співзвучного власним цілям і завданням навчання; забезпечення більшого контролю з боку студента за процесом; надання умов для створення середовища конкуренції навчальних курсів; мож-

ливість організації незалежного централізованого і уніфікованого вихідного контролю знань і навичок; забезпечення ефекту групової співпраці, створення дискусійного середовища і ефективної спеціалізації учасників віртуальних робочих груп; симуляція педагогічного середовища представлення освітніх послуг, створення віртуальних навчальних закладів.

Наш досвід переконує в тому, що використовуючи окреслені переваги не слід забувати про небезпеку та труднощі використання інформаційних технологій. Так наприклад, під час використанні програмного забезпечення існує можливість втрати інформації, спричинена дією вірусів. У зв'язку з тим, що обсяг інформації зростає, втрати можуть бути суттєвими. Легкість тиражування інформаційних продуктів надає змогу з легкістю порушувати авторські права. Це стосується, в першу чергу, програмного забезпечення, а також інтелектуальної власності (лекції, тести, курси, матеріали).

Ресурсно-орієнтоване інформаційне навчання – філософія і методологія навчання, яка забезпечує викладачів цілісним підходом до організації навчального процесу. Воно спрямоване не тільки на засвоєння знань і отримання навичок, але і на тренінг здібностей самостійного і активного перетворення проблемно-інформаційного середовища шляхом розкриття і практичного застосування інформаційних ресурсів. Студенти розвивають навички інформаційної культури завдяки спрямованій викладачами і бібліотекарями практиці вирішення задач, що вимагають інформації з багатьох джерел. Студенти замість готових знань отримують допомогу в тому, щоб поступово розвинути спеціальні навички, що забезпечують своє власне саморозкриття тем курсу, з'єднуючи разом інформаційні нитки для формування важливих знань по темі. Посилення автономії – одна з ознак даної технології навчання – виявляється у вмінні студентів брати на себе відповідальність за визначення того, що вони повинні вчити, де і як знайти інформацію, що найкращим чином розкриває певну проблему, яким чином зафіксувати й інтерпретувати інформацію, як її оцінити, як взаємодіяти з колегами щодо обробки інформації, як організувати інформаційні зв'язки і доступ до інформації, як забезпечити засвоєння інформації у процесі навчання.

Взаємодія студентів з безліччю ресурсів (книги, журнали, газети, мультимедіа, телебачення, Internet, суспільство, контакти з людьми) мотивує студентів навчатися, намагаючись знайти інформацію багатьма шляхами і використавши щонайбільше джерел інформації. Заохочення студентів в самостійних спробах спрямовувати інформаційні пошуки зміцнює почуття упевненості та самоуправління навчанням.

Ресурсно-орієнтоване навчання – студенто-центроване, оскільки ґрунтується на твердженні, що студенти навчаються в процесі діяльності й індивідуального формування смислів. Такий процес навчання відображає реальне професійне педагогічне середовище, в якому суб'єкт орієнтується на постійний пошук інформації, на її інтерпретацію і використання, стаючи самокерованим фахівцем. Накопичений досвід роботи з інформаційними ресурсами дозволяє студенту сформувати репертуар навичок і основ знань, які можуть бути використані в ситуаціях навчання в майбутньому. Перевагою розглянутої технології вважається те, що навчальна діяльність відбувається на фоні пізнавальних, соціальних, навико-формуючих і практичних цілей і має тенденцію бути міждисциплінарною.

Ресурсно-орієнтоване навчання, мотивуючи активну і творчу включеність студентів передбачає також використання сил групової взаємодії, дослідження проблем в складі невеликих груп, критичні обговорення, мозкові штурми і т.п.

Інформаційні технології надають доступ до величезної бази даних та інформаційні ресурси для ідентифікації можливих взаємозв'язків і взаємозалежності між різними елементами знань. Безпосередня або записана попередньо мультимедійна інформація, що включає не тільки текст, але й графічні зображення, анімацію, звук та відеофрагменти, передається за допомогою мережі Internet чи інших телекомунікаційних засобів, записується на компакт-диски.

Навчально-методична робота викладачів повинна вийти на новий рівень за рахунок створення у співпраці з фахівцями в галузі педагогіки, психології та інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, що розміщуються в мережевій бібліотеці. Ці матеріали, безумовно, повинні створюватися в процесі викладання та за активної участі студентів, що забезпечить їх попередню апробацію. Співробітництво педагогів з студентами, багатоплановість створюваної продукції (бази даних, що моделюють програми для віртуальних лабораторій, теоретичні огляди та списки посилань на джерела Internet), можливість отримання незалежної експертизи з боку численних користувачів Internet додадуть навчально-методичній роботі дійсно нову якість.

Новітні технології навчання, зокрема, комп'ютерні технології, Internet-технології, мультимедійні, активно використовують викладачі Київського університету імені Бориса Грінченка на лекціях та семінарах. Основна мета впровадження сучасних технологій навчання - сприяти не тільки ефективному опануванню навчального матеріалу й виробленню системи знань, а й умінню застосувати набуте у подальшій професійній діяльності, створити умови для активної самореалізації особистості як викладача, так і студента.

Наш досвід переконує у тому, що обираючи оптимальні для процесу навчання технології, викладачу слід враховувати багато чинників, зокрема, особливості контингенту студентів (вік, рівень знань, життєвий досвід тощо), специфіку навчального закладу, рівень його матеріально-технічного забезпечення, за-

вдання й особливості навчальної дисципліни та ін. Досвід упровадження інформаційних технологій навчання дозволяє визначити основні напрями застосування інформаційних технологій: використання ІТ під час навчальних занять, з метою підвищення ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів; ІТ активно впроваджуються в навчально-виховний процес як на лекційних, так і на практичних та семінарських заняттях різного типу (вивчення нового матеріалу, узагальнення та систематизації знань, підсумкових тощо). Так, під час проведення лекцій дієвим є використання інтерактивної дошки, мультимедійного супроводження, що дозволяє не тільки унаочнити процес навчання, а й викласти максимальну кількість інформації за обмежений час. На семінарських заняттях студенти активно застосовують наявні електронні посібники, електронні словники, а також оригінальні, самостійно створені або разом з викладачем навчальні матеріали з використанням універсальних інструментальних комплексів для розробки та редагування різного роду навчальних програм (наприклад, текстовий редактор Word, програми Excel, Power Point). За допомогою комп'ютерних технологій і розробленої системи різних за рівнем складності завдань стає можливим оперативне проведення контролю знань, що виконує як діагностичну, так і коригувальну функцію. Використовуються ІТ і під час самостійної роботи студентів, створює сприятливі умови для самореалізації особистості, надає можливість кожному залежно від рівня підготовки, розумових здібностей обирати послідовність, обсяг і темп опанування матеріалу, здійснювати самоконтроль. Так, цікавою і творчою роботою стає робота з Інтернет-ресурсами щодо пошуку потрібної інформації для написання реферату, підготовки повідомлення, укладання анованих списків ресурсів Інтернет на певну тему, створення мультимедійного проекту, презентацій, галерей ілюстрацій тощо. В нагоді тут стають пошукові системи, зокрема Google, Rambler, Yandex, Meta тощо

Застосування ІТ у навчально-виховному процесі передбачає ретельну роботу викладача щодо підготовки до занять. Викладачі кафедри теорії та історії педагогіки працюють над створенням електронних варіантів лекцій, підготовкою і подальшим застосуванням під час лекцій мультимедійних презентацій, що, як засвідчує досвід, значно підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу студентами, дозволяє збільшити обсяги інформації для засвоєння за відведений на читання лекцій час тощо. Сучасні інструментальні засоби відкривають можливості для візуалізації навчальних матеріалів і побудови електронних підручників, посібників, практикумів, що активно використовувалися б у початковому процесі. Тому постає питання про створення електронних бібліотек з курсами дисциплін, які викладаються в навчальному закладі. На жаль, треба відзначити, що, незважаючи на високу ефективність, підготовка навчально-методичного забезпечення із використанням ІТ – вкрай трудомістка робота, адже вимагає значних витрат часу. Це нерідко стає причиною відмови викладачів у застосуванні подібних технологій.

Використання ІТ відкриває широкі можливості для науково-дослідної роботи студентів. Однією із сучасних форм комунікації стає проведення Інтернет-конференцій, організація форумів з обговорення проблемних питань. Проведення подібних заходів дозволяє значно заощадити кошти на проїзд, проживання та друк матеріалів, натомість відкриває широкі можливості для обміну досвідом, збагачення знань, спілкування з цікавими людьми тощо. Упровадження ІТ, надаючи широкі можливості для вільного вибору студентами форм і методів навчання, на перший погляд, може знецінювати роль викладача в освітньому процесі, проте не слід забувати, що будь-який навчальний процес має бути керованим. Викладач повинен не тільки знати, але уміти планувати й передбачати результати навчання, моделювати ситуації, спрямовувати діяльність, створюючи умови для розвитку особистості та творчих здібностей.

Отже, впровадження інформаційних технологій навчання є пріоритетним напрямом реформування вітчизняної системи вищої освіти. Виконуючи навчальну, виховну й дослідницьку функції, зазначені технології можуть застосовуватися як на етапі підготовки до проведення занять, створенні навчально-методичного забезпечення, так і під час навчально-виховного процесу й у позааудиторній роботі.

Використання інформаційних технологій дозволяє створити принципово нове інформаційне освітнє середовище, що надає широкі можливості для навчальної діяльності, значно впливає на перерозподіл ролей між її учасниками, підвищує мотивацію, розвиває самостійність, забезпечує індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу, сприяє модернізації традиційної системи навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образ. / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов – М.: Мастерство, 2002.- 253 с.
2. Вітвицька С.С. Основы педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. / Вітвицька С.С. - Київ: Центр навчальної літератури, 2003.-316 с.
3. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О. А. Дубасенюк: Зб.наук.-метод.праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.
4. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М.Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К.,2004.-348с.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений./ В. И. Загвязинский – М.: Издательский центр „Академия”, 2001.- 382 с.
6. Идиатулин В. С. Технологические подходы к обучению // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2004. – 17 ноября. [Елек-

тронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2004/1017.htm>. – В надзаг: Центр дистанційного образования „Эйдос”, e-mail: list@eidos.ru.

7. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников / Полтавський університет споживчої кооперації України. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн.2. – 2002.

8. Даниленко Л. І. Педагогічні інновації та інноваційні педагогічні технології: сутність і структура / Л. І. Даниленко // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: НМЦВО, 2005. – Вип. 40. – С. 270-276.

УДК 37.017.92(045)

Н.В. ЗАХАРЧУК
старший викладач
(НАУ, м. Київ)

КАТЕГОРІЯ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглядається сутність феномену культури, її зміст, значення у міжкультурній комунікації. Подано аналіз наукової літератури з окресленої проблеми та запропоновано шляхи її розв'язання у процесі підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної професійної комунікації.

В статье рассматривается суть феномена культуры, ее значение при межкультурной коммуникации. Приведен анализ научной литературы по выбранной проблеме и предложены способы ее разрешения в процессе подготовки будущих специалистов к межкультурной профессиональной коммуникации.

The article deals with the essence of the phenomena culture, its contents and role in cross-cultural communication. It gives the analysis of scientific literature of the chosen problem and shows the ways to solve it in the process of preparation of future specialists for cross-cultural professional communication.

Культура є невід'ємною складовою історії людства. Її розвиток та збагачення зумовлюється розвитком суспільства, матеріального виробництва, різних сфер суспільного життя, включаючи соціальну, соціально-політичну, релігійну, економічну тощо. На сьогодні до визначальних рис розвитку культури вже не можливо долучити таку категорію як ізольований характер її творення. Новою реальністю стає світова культура, яка включає в себе найкращі досягнення всіх країн і народів. Таким чином все більшого значення не тільки для розвитку культури кожної країни, але й для продуктивної професійної співпраці, набуває поглиблення культурних зв'язків, контактів з іншими країнами і народами, що невпинно веде до розвитку міжкультурної комунікації.

Надзвичайно актуальною у досліджуваному аспекті виступає і мета статті, яка полягає в розкритті значення феномена культури, аналізу його суті, ролі у процесі підготовки до міжкультурної комунікації. Разом з тим необхідним завданням постає й висвітлення шляхів формування готовності майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації в навчальному процесі вищих технічних навчальних закладах.

Всебічний аналіз наукової літератури з проблем культури та міжкультурної комунікації, комунікативних бар'єрів під час міжкультурних взаємодій, підготовки до міжкультурної комунікації та організації навчального процесу у такому руслі тощо дозволив виділити в межах вивчення цього питання певні напрями наукових досліджень. Зокрема концептуальні положення про організацію національного виховання можемо знайти в працях Г.Г. Вашенка, Ю.Д. Руденка, С.Ф. Русової, М.Г. Стельмаховича, В.О. Сухомлинського, Є.І. Сявавка, К.Д. Ушинського та ін.; психологічні основи професійної діяльності розкривають Б.Г. Ананьєв, Л.В. Занков, В.О. Сластьонін та ін.; концепція особистісно орієнтованого творчого підходу до підготовки студентів у вищій школі, крім того й до міжкультурної комунікації представлена в роботах Н.П. Волкової, І.А. Зимньої, С.О. Сисоєвої, І.С. Якиманської та ін.); культурологічному підходу до підготовки студентів до міжкультурної взаємодії присвятили свої праці С.А. Арутюнов, Г.С. Батішев, Є.М. Верещагін, В.С. Грехньов, В.Г. Костомаров та ін.

Враховуючи той факт, що у процесі міжкультурної комунікації беруть участь представники декількох культур, постає проблема вирішення відмінностей між різними культурами, котру досліджують С.О. Арутюнов, С.У. Гончаренко, Г.П. Нещименко, Г.Г. Почепцов, Ю.І. Смірнов, О.Л. Тейлор, Г.Г. Філіпчук, А.В. Фурман та ін.

Велику цінність у цьому сенсі мають дослідження російського філософа М.М. Бахтіна, основоположника ідеї діалогу культур, який розуміє культуру як форму діалогу, взаємодію культур: "...культура є там, де є дві культури, а самосвідомість культури є форма її буття на грані з іншою культурою" [1, с. 85].

Продовжуючи дослідження проблеми "діалогу культур" у своїх роботах російський філософ В.С. Біблер зазначає, що мова має йти не просто про діалогічний характер міжкультурної комунікативної взає-

модії, а про діалогічність самої істини, про розуміння іншої людини як взаєморозуміння "Я – ти", тобто особистостей, які належать до різних культур, мають різні поняття істини, краси, добра [2, с. 299]. Зважаючи на це, на перший план при підготовці до міжкультурної комунікації виходить саме культурологічна сторона взаємодії. В.С. Біблер наголошує, що культуру можна зрозуміти в її всезагальності, як "безкінечний світ можливостей" [2, с. 8]. Вона є сплетінням актуальних і потенціальних культур, завжди існує в одночасному "просторі" багатьох культур, а час і простір – завжди "теперішнє", в якому спілкуються всі минулі й майбутні культури [2, с. 298]. Чітко простежується діалогова сутність культури в сучасному трактуванні: культура є форма спілкування (діалогу) культур; вона є там, де дві культури; це – граничність культур [2, с. 341]. Спираючись на ідеї В.С. Біблера, ми можемо стверджувати, що лише під час міжкультурної комунікації чітко простежуються культурні відмінності її учасників, чого не можна лишати поза увагою в навчальному процесі.

За В.С. Біблером, культура - це "втягування" всіх минулих і майбутніх культур в єдину цивілізаційну драбину, зрозуміти її можна в її всезагальності, як безкінечний світ можливостей. Діалог культур актуалізує всезагальний зміст самого феномена "культура". В сучасному трактуванні діалогова сутність культури чітко простежується та актуалізується: культура є форма спілкування (діалогу) культур; культура є там, де є дві культури; культура - це граничність культур, момент взаємопочинання і взаємостановлення як культури [2].

Проблема культури як визначального елемента міжкультурної комунікації викликає інтерес у вчених-філософів П.С. Гуревича, І.С. Кона, В.І. Саф'янова та ін. Їх, зокрема, цікавлять питання про сутність культури, її унікальність, різноманітність, міжкультурні контакти, рівність та ієрархію культурних домініонів.

Дослідження світу спілкування показує, що відношення між культурами можуть бути різними: а) утилітарне ставлення однієї культури до іншої; б) неприйняття однієї культури іншою; в) взаємодія, взаємозбагачення, тобто відношення культур між собою як рівноцінними суб'єктами. Якраз третій тип відношень, для якого характерне ставлення культури до культури як до рівноправної, рівноцінної попри її відмінності, несхожості та унікальності, визначається як міжкультурний діалог [3].

Т. Нішіда виділяє три напрями у вивченні комунікації і культури: а) традиційний підхід, де міжкультурна комунікація розглядається як соціальна наука з переважно кількісною методикою досліджень; б) інтерпретативний підхід (етнографія) і якісний метод аналізу; в) критичний підхід (роль контексту, історії, зміна комунікантів) [4]. Кожен підхід має свої сильні і слабкі сторони.

Тому в першу чергу, говорячи про міжкультурну комунікацію, багато вчених виходить із поєднання двох понять "культура" та "комунікація" (Т.Г. Грушевицька, В.Д. Попков, А.П. Садохін, С.Г. Тер-Мінасова та ін.). При цьому С.Г. Тер-Мінасова наголошує, що здатність до розвитку комунікативної компетенції характерна для всіх представників *Homo sapiens*, але конкретна реалізація цієї здатності культурно обумовлена. Крім того ця здатність зазнає впливу і самого індивідуального досвіду людини, тому часто цей досвід перешкоджає взаєморозумінню людей спільної культури і мови, не кажучи вже про представників різних культур [5].

Поняття "міжкультурна комунікація" у науковій літературі починають вживати з початку вісімдесятих років ХХ століття. Проблеми міжнаціонального спілкування, його типологія, взаємозалежність культури й спілкування, взаємодія різних культур досліджуються в роботах Н.Н. Гасанова, Б.С. Єрасова, В.П. Конецької, О.А. Леонтовича та ін.

Для визначення міжкультурної комунікації найчастіше використовують розуміння терміна "культура": класичне та динамічне. Перше зображує культуру як систему усвідомлених і несвідомих правил, норм, цінностей, структур і т.д., друге – як спосіб життя, систему поведінки, норм, цінностей особистості тощо.

Відома дослідниця Ю.П. Тен підкреслює, що міжкультурна комунікація виникає в процесі усвідомлення суб'єктами інтеракції культурних відмінностей один одного. "Відмінності не існують самі по собі: тільки контакт з іншими, порівняння свого з чужим, – пише вчена, – надають тим чи іншим елементам культури статус диференціальної ознаки" [6, с 45].

На вивченні культурних відмінностей зосереджує увагу Ф.С. Бацевич, наголошуючи, що учасники комунікації у випадках прямого контакту використовують засоби мовного коду з культурно-специфічними смислами, а також стратегії й тактики спілкування, які відрізняються від існуючих усередині певної культури [7, с. 9].

У нашому дослідженні ми беремо за основу визначення С.У. Гончаренка та розглядатимемо культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини, втілюються в результатах продуктивної діяльності, у сфері духовного життя суспільства. Крім того слід усвідомлювати, що культура є неоднорідним явищем, оскільки містить загальні риси, котрі проявляються в мистецтві, моралі, філософії тощо, та спеціальні субкультурні особливості.

Характеризуючи процес міжкультурної комунікації, доцільним є використання понять взаємодії, спілкування, інтеракції, контакту, проте трактування терміна передбачає ще й відмінності між культурами: "інші культури", "різні лінгвокультурні співтовариства", "розбіжності між культурами", "носії різних культур і мов". Очевидно, що історичні, соціальні, а особливо культурні чинники ускладнюють процес міжкультурної комунікації.

Тому ми надалі вважатимемо *міжкультурну комунікацію соціально-зумовленим багатограним процесом взаємодії представників різних культур з метою передачі та отримання інформації певного характеру й змісту, яка визначається традиціями, етикетними нормами, звичаями, віруваннями, переконаннями та побутом певного етносу.*

Зважаючи на наведені вище фактори, що можуть перешкоджати процесу міжкультурної професійної взаємодії, визначальна роль у підготовці студентів до міжкультурної комунікації відводиться викладачеві. Одним з його пріоритетних завдань є не допустити розгляду студентами культури однієї нації як своєрідний еталон культури. Важливе усвідомлення того, що виступаючи унікальним та винятковим осередком і результатом розвитку кожної нації, її культура робить свій історичний внесок у світову культуру і збагачується за рахунок останньої.

Тут є доцільним використання різноманітних завдань, які не лише несуть культурозначущу інформацію, поглиблюють знання студентів про особливі культурні риси тієї чи іншої нації, але й сприяють толерантному ставленню до цих культур, мотивують прагнення їх пізнати, зрозуміти та поважати. Не останнє місце відводиться і професійній мотивації. Тому, перш за все, викладач має застосовувати професійно-орієнтовані ситуації та завдання комунікативного характеру.

Доцільним буде використання, наприклад, ділової гри "Ділова делегація до Південної Кореї". Пошук та відбір матеріалу слід здійснювати за такими секціями: ведення розмови, обмін подарунками, розваги тощо. Ділова гра передбачає імітаційне моделювання комунікативної ситуації: одні студенти виступають представниками української компанії, чії справи потребують налагодження гарних робочих стосунків з певною корейською компанією, інші – представники цієї компанії.

Запропонована ситуація є засобом підготовки до комунікативної діяльності, формування позитивних мотивів, засвоєння теоретичних знань і відпрацювання практичних дій професійної та комунікативної діяльності. Так, у секції ведення розмови готовим треба бути відповідати на особисті запитання про вік, заробітну плату, освіту, віросповідання, сімейне життя для встановлення хороших взаємовідносин або заготовити декілька ввічливих фраз для уникнення прямих відповідей. При обміні подарунками слід пам'ятати: якщо Ви отримали подарунок, то від Вас чекатимуть відповідної дії, а подарунками при першій зустрічі можуть слугувати канцелярське приладдя, якісь дрібнички з логотипом компанії або символікою країни, проте гарної якості. Найцінніший подарунок має дістатись особі, котра займає найвищу посаду. Що ж стосується розваг, то тут потрібно готуватись до вечора за чаркою спиртного в барі або ресторані. Кріп того найшанованіший гість в кінці вечора обов'язково має радувати господарів своїм співом.

Роль викладача полягає у включенні студента в активну, самостійну, творчу діяльність. Для цього детально аналізується ситуація (назви фірм, кількість фахівців, які беруть участь у переговорах, їх посади, напрямки досліджень тощо), розподіляються та розробляються ролі (директори, керівники відділів, і т.д.), рольові дії (презентація певних технологій виробництва, обговорення та аналіз результатів презентацій, виникнення конфліктної ситуації, її уникнення або вирішення, досягнення консенсусу тощо), хід гри. Крім того, доцільним є включення спонтанності й імпровізації для імітації реальних професійних умов міжкультурної взаємодії.

До відмінностей у культурах відносять дозволи й заборони, стереотипні ситуації спілкування, етикетні характеристики, форми (привітання, прощання), рольові та соціально-символічні особливості, систему традиційних образів, порівнянь, символів тощо. У процесі міжкультурної комунікації саме в цьому аспекті важливо показати свою обізнаність та повагу, оскільки зневага до культурних традицій співрозмовників нерідко веде до небажаних результатів комунікативної діяльності. Наприклад, використання ненормативної лексики (неввічливих, непристойних, вульгарних та лайливих виразів) є комунікативним бар'єром, який не лише формує негативне ставлення до співрозмовника, який її використовує, але й ображає учасників інтеракції, тому що носить культурологічне забарвлення.

Таким чином, при підготовці комунікативних ситуацій професійного характеру доцільним завданням буде складання студентами (під керівництвом викладача) "мапи" висловів, порівнянь, словосполучень тощо, які стануть табу у процесі міжкультурної комунікації з представниками різних народів. Крім того така форма завдання не лише сприятиме поглибленню знань студентів, але й "зіграє" на природній цікавості людини до всіляких заборон.

Кінцевий результат такого завдання може мати вигляд мапи світу, на яку прикріплені написи замість країн або регіонів, наприклад, такого характеру. Для німців і французів найбільшою образою є звинувачення в неохайності, нечистоплотності, бо особливо високо в цих культурах цінується тілесна чистота, чепуристість, тому слід уникати виразів, пов'язаних з відправою природних потреб. В ненормативній лексичі американців, англійців і росіян провідне місце займають слова сексуальної тематики та вирази,

пов'язані зі статевими органами. Японці традиційно не вживають огидних слів, оскільки ефект образи в японській мові будується шляхом спеціальної образливої побудови речень та фраз, які порушують звичайний протокол ввічливості. В арабських країнах богохульство вважається однією з найсильніших образ, а в деяких арабських країнах згадка жінки, дружини є неввічливою. Образою може бути навіть запитання про здоров'я жінки [8].

Використання різних засобів комунікації також культурно обумовлено. Наприклад, представники західних культур більшу увагу звертають на зміст повідомлення, а не на форму, на відміну від колективістських культур, тому вони великі вимоги ставлять до точності використання понять, логіки висловлювання та плавності мовлення. У східних культурах навпаки у центр ставиться форма висловлювання, тому їх комунікація характеризується неконкретністю мови та наявністю приблизних форм висловлювання [9].

У процесі підготовки студентів до міжкультурної комунікації, застосовуючи ситуації комунікативного характеру, викладачеві варто залучити у навчальних процес й завдання не стільки комунікативного, скільки культурно-комунікативного характеру, які можуть носити відтінок невербальної комунікації. Ми пропонуємо це робити у цікавий як для студентів, так і для викладача спосіб, наприклад, запропонувати студентам на наступне заняття прийти відповідно одягнутими для ділової зустрічі з представниками індійської делегації (японської, американської тощо). Тут важливим культурологічним акцентом не є одягнути традиційний одяг цієї нації, а просто дотримуватись відповідних етикету вимог: одягатися відповідно статусу та віку; молодим жінкам належить носити одяг світлих кольорів та відтінків, що вважається недоцільним для літніх жінок у індійській культурі тощо.

Враховуючи характерні культурні особливості комунікантів, не слід забувати або залишати на останок власні культурні традиції. Не знати власної культури, не асоціювати себе із власною нацією означає не бути зрозумілим представниками інших культур. Крім того, слід пам'ятати, що наша нація, на жаль, стала заручницею не досить привабливого іміджу на міжнародній арені.

Обмеженість знань про нашу країну частково можна пояснити тривалим перебуванням її у складі СРСР. Проте за роки незалежності уявлення про Україну суттєво не змінилися: нас і досі асоціюють лише з країною, яка тримається за ядерну зброю, має непрацюючу економіку, постійно конфліктує з Росією та й досі переживає наслідки Чорнобильської катастрофи [10, с. 155].

Цей негативний імідж можна покращити лише вступаючи в численні міжкультурні контакти як представники дійсно "цивілізованої" країни, яка має самобутню культуру, власну історію, традиції, цінності, менталітет. Тому і освіта має ґрунтуватися як на культурно-історичних цінностях Українського народу, так і на цінностях світової культури, мовної культури та міжкультурної взаємодії.

Отже, виступаючи представниками власної культурної традиції, молоді юнаки та дівчата зі значними труднощами співпрацюють у професійній сфері на міжнародному рівні. Така співпраця ускладнюється впливом різних мовних традицій, національних норм поведінки, ставлення до оточуючих, способів прояву емоцій та інших факторів, які притаманні кожному учаснику міжкультурної взаємодії. Налагодження міжкультурних контактів і уникнення конфліктних ситуацій при цьому стають гарантіями успішного професійного розвитку. Тому майбутні експерти не лише повинні знати мову та культуру потенційних співрозмовників, але й бути готовими до такої міжкультурної комунікації, в чому і полягає завдання викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Скубішевська Т.С. Роль мовних стратегій у міжкультурній комунікації / Т.С. Скубішевська // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 43. – С. 184–185.
4. Мишланова С.Л. Межкультурная парадигма и перспективы межкультурной коммуникации / С.Л. Мишланова, Т.М. Пермякова // Стереотипность и творчество в тексте : Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 2005. – С. 35–41.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : (Учебное пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
6. Тен Ю.П. Символические основы межкультурной коммуникации / Ю.П. Тен // Гуманитарные и социальные науки. – Северо-Кавказский научный центр высшей школы ЮФУ, 2007. – № 6. – С. 45–49.
7. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
8. Вікіпедія. Інформаційний ресурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki>
9. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации : Учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин (Под ред. А.П. Садохина). – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов ; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – [2-ге вид., доп.]. – К., 1999. – 307 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається проблема використання нових інформаційних технологій навчання через впровадження методики застосування інтерактивної дошки в систему роботи сучасного вчителя.

В статье рассматривается проблема использования новых информационных технологий путем внедрения методики применения интерактивной доски в систему работы современного учителя.

The article discusses the problem of using new information technologies through the introduction of methods of interactive whiteboards in the system of the modern teacher.

Актуальність статті визначається потребами сучасного інформаційного суспільства в творчих людях, які вміють конструктивно працювати та розв'язувати різні проблеми. Ці пріоритети підвищують вимоги до освіти. Система освіти має спрямовуватись на розвиток творчого потенціалу особистості. Сприяти розвитку творчості учня може тільки творчий учитель, який може надихати на творчість, творити.

Проблема творчого потенціалу привертала увагу великої кількості дослідників у філософському, психологічному, педагогічному та інших аспектах. Творчий потенціал як форму творчої активності особистості розглядали С.Рубінштейн, С.Степанов, Є.Варламова. Творчим продуктом особистих якостей визначає творчий потенціал А.Полякова. Психологічним ресурсом називає творчий потенціал Ю.Гулько. Як сукупність творчих здібностей визначає творчий потенціал В.Лихвар. Як інтегративну властивість особистості характеризує творчий потенціал В.Моляко.

В умовах динамічного сучасного суспільства учні мають бути гнучкими, готовими до життя в швидко змінюваних умовах, вміти вибирати і приймати нестандартні рішення, тобто бути творчими. Тому, цілеспрямований, систематичний творчий підхід у роботі сучасного вчителя не тільки сприяє розвитку педагогічної майстерності вчителя, а й надає можливості учневі навчатись у педагогічному процесі, під час якого не нав'язують, а спонукають до творчого самосприяння, до розкриття себе. Отже, інновації в суспільстві стимулюють інновації сучасної освіти, в яких реалізується творчий потенціал учителя.

Мета статті полягає у спробі представити технологію використання інтерактивної дошки як засіб реалізації творчого потенціалу вчителя та розвитку творчого потенціалу сучасного учня.

Завдання статті:

- обґрунтувати роль і значення технології використання інтерактивної дошки в навчально-виховному процесі;
- проаналізувати методи та прийоми застосування інформаційних технологій;
- визначити залежність між реалізацією творчого потенціалу вчителя та новими інформаційними технологіями.

Основними ознаками сучасного суспільства є динамічність та інформаційність. Тому, система освіти має забезпечити підготовку учнів до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства. Поряд з тим виникає тенденція щодо зменшення впливу спрямованої педагогічної діяльності на учня та зростання впливу Інтернету та засобів масової інформації на психіку дитини. Очевидно, що спосіб одержання інформації сучасним учнем змінився кардинально і вимагає від сучасного вчителя побудови нової системи впливу на особистість учня. Альтернативою таких перетворень має стати освоєння нових технологій як сукупності традиційних та інноваційних методів і прийомів. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій розширює можливості сучасного уроку. Нові інформаційні технології підвищують ефективність самостійної роботи учнів, створюють умови для творчості, сприяють розвитку умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності. Інформаційні технології навчання надають можливість учителю спроектувати навчальне середовище, розширюючи можливості творчого пошуку. На думку О.Козлової, інноваційне навчання це: „новий тип організації навчально-виховного процесу, що орієнтується на створення готовності особистості до швидко зростаючих змін у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення” [1, с.240]. Інноваційний педагогічний процес В.Полонський трактує як: „Мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес зі створення, освоєння, використання і розповсюдження сучасних ідей (теорій, методик, технологій), актуальних та адаптованих до даних умов і таких, що відповідають певним критеріям” [2, с.12].

На основі вище зазначеного, можемо зробити висновок, що використання новітніх технологій в навчально-виховному процесі є вагомим чинником розвитку особистісної творчості вчителя, активізацією можливостей внутрішнього світу в процесі діяльності.

Ефективною формою інтерактивного навчання, пов'язаною з електронними дидактичними засобами навчання є технологія використання інтерактивної дошки. Електронна інтерактивна дошка – це сенсорна панель, що працює в комплексі з комп'ютером і проектором. Перші інтерактивні дошки були випущені компанією SMART Technologies в 1991 році. Електронні інтерактивні дошки – спосіб впровадження електронного змісту й мультимедійних матеріалів у масове середовище навчання. В ході роботи з дошкою можна використовувати наступні види освітньої діяльності:

- робота з текстом і зображеннями;
- створення заміток за допомогою електронного чорнила;
- збереження зроблених заміток для передачі по електронній пошті, розміщення в Інтернеті або друкування;
- перегляд Web-сайтів;
- створення за допомогою шаблонів і зображень власних завдань для занять;
- демонстрація і нанесення заміток поверх тексту, зображень, відео тощо;
- використання вбудованого в програмне забезпечення інтерактивної дошки презентаційного інструментарію для збагачення дидактичного матеріалу;
- демонстрація презентацій, створених учнями;
- робота з будь-якими програмами Microsoft: Word, Excel, Power Point тощо.

Технологія використання інтерактивної дошки містить наступні компоненти:

1. Конструктивізм – припускає вибір й обробку учнем інформації, створення гіпотез й досягнення результату через особисте засвоєння знань.

2. Активне навчання – учні сприймають одержувані „зверху” інструкції (лекції) не пасивно, а шляхом особистої участі в освітньому процесі (читання, письмо, обговорення, аналіз і самостійна оцінка матеріалу).

3. Колективне навчання – в освітній процес залучається весь клас: викладач фокусує увагу учнів і за власним розсудом вибудовує взаємодію окремих груп [3].

Може виникнути питання – чи не є використання мультимедійних технологій даниною сучасності? У різних джерелах інформації знаходимо позитивні відгуки.

Спостереження дослідників з США:

„Інтерактивні дошки можуть збагатити будь-який урок і сконцентрувати учнів на навчання. Ця технологія допомагає викладачам творчо привертати увагу й активізувати уяву своїх учнів” (Рирдон 2002) [3].

Спостереження дослідників з Великобританії:

„Так вчителі стверджують, що при використанні інтерактивних дошок для колективної роботи в класі спостерігається ріст уваги учнів і відволікаються вони на сторонні предмети набагато рідше. Факти дозволяють стверджувати, що інтерактивні дошки зробили навчання більше наочним, від чого учні активніше беруть участь в уроках, росте їхня зацікавленість і зосередженість” (Буш, Прист, Коу 2004) [3].

З власного досвіду можемо стверджувати, що використання технології інтерактивної дошки не тільки підвищує мотивацію учнів до навчання, а й покращує якість знань і вмінь учнів у порівнянні з традиційним уроком.

Навчання з використанням інтерактивної дошки відрізняється від звичних методів викладання. Структура уроку з використанням інтерактивної дошки може бути різною. У традиційне планування уроку вносяться зміни з урахуванням застосування мультимедійних засобів навчання. Зокрема, пояснювально-ілюстративний метод навчання передбачає:

- підготовку презентацій у Power Point учителем та учнями з метою інформаційної підтримки супроводу уроку;
- застосування відеофрагментів;
- ілюстрування складних процесів;
- складання схем, таблиць;
- використання комп'ютерних додатків тощо.

Тому, пояснювально-ілюстративний метод за рахунок достатньої наочності та ефекту мультимедійних засобів підвищує пізнавальну активність учнів.

Дослідно-пошуковий метод забезпечує:

- активний пошук і застосування Інтернет-ресурсів;
- швидке використання міжпредметних зв'язків;
- застосування відеофрагментів виконання дослідів;
- складання порівняльних таблиць, графіків тощо.

Отже, дослідно-пошуковий метод з використанням інтерактивної дошки підвищує самостійність учнів у добуванні знань і формулюванні висновків експерименту, перетворюючи їх із спостерігачів на дослідників. Учитель в ході такого уроку виступає в ролі консультанта.

Метод контролю й коригування знань, умінь і навичок учнів дозволяє:

- використовувати електронні версії тематичних і підсумкових тестів;
- картки з питаннями, з варіантами відповідей, з підказками;
- робота з текстом над помилками;
- набори інтерактивних тренажерів для іспитів, ЗНО тощо.

Таким чином, технологія інтерактивної дошки дозволяє активізувати діяльність учнів на етапі удосконалення та перевірки знань, умінь, навичок.

В практичній діяльності методи супроводжуються окремими методичними прийомами: словесними (текстові повідомлення), наочними (екранні засоби), практичні (виконання практичних завдань).

Оснащення кабінетів комп'ютером, багатофункціональними пристроями, інтерактивною дошкою є необхідною вимогою сьогодення, оскільки дозволяє дуже швидко опрацьовувати інформацію, представити її у вигляді схем, діаграм, таблиць, визначити залежність між різними явищами, процесами, об'єктами, будовою та функціями. Вчитель може демонструвати за короткий проміжок часу процеси, які проходять мільйони років, проникати в мікросвіт, прискорювати процеси росту і розвитку тощо. Мультимедійний урок дає можливість комбінувати в одному уроці велику кількість різноманітних творчих завдань, створює оптимальні умови для ведення дискусії.

Використання мультимедійних технологій в ході викладання дає ряд переваг:

- зростає зацікавленість учнів навчальним матеріалом;
- покращується сприйняття інформації;
- індивідуалізація навчання;
- динамічність подачі матеріалу;
- використання різних аудіовізуальних засобів;
- комбінування зорового і слухового сприйняття інформації;
- сприяє розвитку творчих здібностей;
- створює умови для самостійної роботи учнів.

Творчий потенціал вчителя успішно реалізується в практичній діяльності по створенню власних презентацій, переваги яких обумовлені:

- адаптацією навчальної інформації до матеріального забезпечення кабінету;
- врахуванням індивідуальних особливостей учнів та класу;
- логічним підбором матеріалу у відповідності до етапів уроку, спланованих учителем.

Зрозуміло, що уроки з використанням мультимедійних технологій потребують великої підготовки та вміння користуватися різноманітними програмами:

- графічними;
- flash-анімації;
- web- редактор;
- створення презентацій;
- робота зі звуком та відео.

Проведення уроків, на яких поєднуються традиційні та мультимедійні технології сприяють розвитку пізнавальної активності учнів, зміцнюють інтерес до навчання, підвищують їх допитливість, створюють відкриту робочу атмосферу в класі. Отже, на таких уроках створюються психологічна установка, коли учні позитивно націлюють себе на сприйняття інформації.

Таким чином, використання вчителем технології інтерактивної дошки створює умови не тільки для розвитку механізму творчості учнів а й власного творчого пошуку.

Окрім того, дана технологія успішно використовується учнями у позакласній роботі для створення і захисту індивідуальних та класних проектів, презентацій науково-дослідницьких робіт МАН.

Отже, технологія використання інтерактивної дошки відкриває нові можливості в роботі сучасного вчителя, розширює можливості уроку, активізує і додає творчості самостійній та колективній роботі учнів, спільній роботі вчителя та учнів.

Інформаційні технології активізують потенційні можливості вчителя. В психолого-педагогічній літературі потенційні можливості розглядають як творчий потенціал людини. Так, Ю.Гулько зазначає: „творчий потенціал – це можливості (психологічний ресурс) людини вирішувати нові задачі завдяки функціонуванню цілісних психічних процесів, які підпорядковані головному їх регулятору – розумовій стратегії, яка передбачає потік дій, які направлені на розуміння умов, висування гіпотез і втілення задуму вирішення задачі”[4]. На думку А.Полякової це: „, прихований резерв, який забезпечує реалізацію задуманих і поставлених цілей і в то й же час він визначає її можливості до самовтілення.”[5]. Крім того, реалізація потенційних можливостей вчителя у процесі роботи з інтерактивною дошкою дозволяє розглядати творчий по-

тенціал як форму творчої активності, яка в свою чергу слугує механізмом реалізації творчих здібностей, які В. Лихвар [6] визначає рушійною силою і ядром творчого потенціалу.

Підсумовуючи зазначимо, що технологія використання інтерактивної дошки має низку переваг:

1. Висока насиченість, мобільність, динамічність уроку.
2. Подача інформації з допомогою різних мультимедійних ресурсів.
3. Наочність, класифікація й систематизація навчального матеріалу.
4. Підвищення мотивації учнів до навчання.
5. Формування комунікаційної, інформаційної, соціальної, творчої компетентності учнів.
6. Забезпечення багаторазового використання розробленого методичного матеріалу вчителями.
7. Стимулювання професійного зростання педагога.

Отже, електронні дошки успішно популяризують серед учнів навички роботи з комп'ютерами, які необхідні сучасному учню та стимулюють пізнавальну діяльність, творчу ініціативу, активну позицію учнів щодо себе і своєї освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Козлова О.І. Основні стратегії педагогічного впливу при традиційному та інноваційному підходах до навчання // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І.Даниленко та ін. – К.:Логос, 2000. – С.239-245.
2. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. – 2007. - №2. – С.4-13.; 2007. - №3. – С.4-12. 3.Офіційний сайт програмного забезпечення для інтерактивної дошки www.smartboard.ru
- 4.Гулько Ю.А. Исследование творческого потенциала учащихся средних классов// Збірник наукових праць/ За ред. В.О.Моляко.-Т.12.-Вип.3.- Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007.- с.65-72.
5. Полякова А.С. Актуализация творческого потенциала школьников в учебном труде// Збірник наукових праць/ За ред. В.О.Моляко.-Т.12.-Вип.3.- Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007.-с.201-210.
6. Лихвар В.Д. Развитие художньо-творческого потенциала младших школьников в процессе образотворческой деятельности: Автореф. дис.канд.пед.наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 24с.

УДК: 378:811.111+37.064.2

Г. П. ШРОЛИК,

асистент кафедри англійської мови
(Вінницький державний університет)

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ ІННОВАЦІЙНОГО ТА КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядається сутність та доцільність застосування контекстного навчання й інноваційних технологій у вивченні іноземної мови в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

В статье рассматриваются суть и уместность применения контекстного обучения и инновационных технологий в изучении иностранного языка в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка к педагогическому взаимодействию с учениками в учебной деятельности.

The article deals with the essence and importance of the use of innovative and contextual teaching means of a foreign language studying in the process of the preparation of future teachers of foreign languages for their pedagogical interaction with pupils in terms of the studying process.

Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземної мови є ключовою складовою їхньої професійної компетентності, є важливою для їх здатності організувати педагогічну взаємодію у навчальній діяльності. Активізації когнітивної та комунікативної діяльності мають сприяти такі форми роботи з навчальним матеріалом, які дають студентам змогу якнайближче співвіднести навчальний процес з професійною педагогічною реальністю та навчити їх таким алгоритмам дій, які вони зможуть застосовувати у навчальній діяльності з учнями.

Постановка проблеми: Виникає необхідність систематизувати та обґрунтувати доцільність застосування контекстних й інноваційних технологій та прийомів вивчення іноземної мови як умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: Важливість та ефективність застосування інноваційних технологій вивчалась останнім часом багатьма дослідниками. Зокрема, О. Гончарова трактує поняття "інноваційна діяльність майбутнього вчителя іноземної мови" як системну, націлену на реалізацію нововведень діяльність на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений

продукт. "Інноваційною активністю" майбутнього педагога є різновид педагогічної активності, в процесі якої виявляється особистісна творчість та орієнтація на виробництво нового знання (продукту), його впровадження в навчально-виховний процес [4]. О. Дубасенюк також зазначає, що розвиток фахівця передбачає соціально значущі, інноваційні зміни суб'єкта, які відображаються в основних видах діяльності – праці, спілкуванні, пізнанні, у процесі інтеріоризації соціального досвіду. Це передбачає психічні новоутворення в особистісній сфері майбутнього педагога під впливом навчального процесу, що забезпечує йому входження у нові освітні системи. Акмеологічна теорія навчальної діяльності забезпечує орієнтацію на зону найближчого розвитку студента та його подальший саморозвиток за допомогою продуктивних технологій навчання, метою яких є досягнення вищого рівня освіченості, розумової й духовної зрілості майбутнього фахівця [4]. Д. Мазоха, досліджуючи інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти, виявляє залежність рівня професіоналізму вчителів від засвоєння й використання ними сучасних технологій. Автор зазначає, що розробка і застосування варіативних педагогічних технологій вимагають дотримання ряду умов, спрямованих на професіоналізм педагога, на його особистість: гуманізація освіти; постійне оновлення професійних знань, удосконалення умінь і творчих здібностей; установка вчителя на інноваційні технології; вміння визначати мету; проектування власної системи професійної діяльності; засвоєння власного досвіду через рефлексію, його вираження в технологічній формі; постійне оновлення технологій.

Метою та завданням статті є: Обґрунтувати доцільність та важливість застосування контекстних та інноваційних технологій у вивченні іноземної мови та систематизувати їх з метою використання для організації продуктивної педагогічної взаємодії у навчальній діяльності.

Виклад нового матеріалу: Що стосується витоків вивчення цього питання, ця педагогічна проблема широко розглядалась у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці. М. Кларін визначає інноваційний підхід до навчального процесу як той, в якому метою навчання є розвиток в учнів можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого та критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання [5, с. 11]. В. Лядіс під інноваційним навчанням розуміє методи, які дозволяють конструювати навчання як продуктивну творчу діяльність і викладача, і учнів, яка пов'язана із досягненням соціально повноцінного продукту на всіх етапах навчально-виховного процесу, спочатку у спільній, а потім у індивідуальній самоорганізованій роботі [6]. А. Хуторський, розглядаючи проблему інноваційних методів та технологій у освіті, ключовими поняттями інноватики називає інноваційний процес, який складається з трьох елементів "створення, засвоєння та застосування нововведень"; інноваційну діяльність – "комплекс заходів, що застосовується для забезпечення інноваційного процесу на тому чи іншому рівні освіти" [9].

Таблиця 1.

Використання інноваційних технологій при навчанні іноземним мовам

ТЕХНОЛОГІЯ	КОРОТКА ХАРАКТЕРИСТИКА
1. Технологія навчання у імітаційно-діяльній ігровій формі	<p>Опис: Рольова та ділова гра сприяють навчанню навичок діалогічного та монологічного мовлення, активізації мовленнєвої діяльності, формуванню навичок та вмінь самостійно виражати думку, освіті та вихованню засобами іноземної мови. В основу покладено загальноігрові елементи: наявність ролей, ситуацій, ігрові предмети.</p> <p>Переваги технології ділової гри: моделювання у грі умов професійної діяльності, наявність конфліктних ситуацій, обов'язкова спільна діяльність учасників гри, опис об'єкту ігрового імітаційного моделювання, контроль ігрового часу, елемент змагання.</p>
2. Технологія формування стратегій іношомовної мовленнєвої поведінки	<p>Опис: Комунікативна стратегія – сукупність мовних засобів та мовленнєвих прийомів для досягнення поставленої мети навчання. При цьому враховуються такі фактори як мовна ситуація та мета спілкування, ступінь близькості знайомства, соціальний статус співрозмовників зумовлюють макростратегії маневрування (стратегії дистанціювання, ухиляння та натяку) та реагування (стратегії підтримки співрозмовника та підтримки контакту).</p> <p>Перевага технології: кожна з комунікативних стратегій має в англійській мові характерне лінгвістичне оформлення та відображає соціокультурну специфіку підходу до спілкування, отже допомагає формуванню соціолінгвістичної компетенції. Доцільним є не орієнтування на сліпе копіювання готових зразків висловів чи заучування мовленнєвих формул, а вдумливе та усвідомлене ставлення до вибору відповідних фраз та висловів із тлумаченням різних підходів, характерних для носіїв рідної та англо-американської комунікативних культур.</p>

3. Технологія колективного взаємонавчання	<p>Опис: Обговорення однієї і тієї ж самої інформації із змінними партнерами. Включаються усі процеси мисленнєвої діяльності: пам'ять, уява, увага, мовлення.</p> <p>Переваги технології: кожен почувається розкуто, працює у індивідуальному темпі. Передбачаються 4 етапи технології колективної діяльності: введення у проблемну ситуацію, постановка проблеми, мети та засобів їх досягнення, робота у творчих мікрогрупах, загальне обговорення: захист позицій, спрямування процесу подальшого пізнання.</p> <p>Формами групової роботи можуть бути "інтерв'ю", "банк інформації", "пошук союзника" тощо.</p>
4. Технологія розвитку оцінно-рефлексивних вмінь	<p>Опис: застосування прийому "підвищення можливостей контролю" (студенти самі виставляють оцінки та коментують помилки), застосування автентичних англомовних методик для оцінки організаційно-методичних вмінь та навичок колег (методика "Student Teaching Competences"), вихід до рефлексивної позиції (за алгоритмом Б. Островського)</p> <p>Переваги: розвиток оцінно-рефлексивних вмінь та здатності аналізувати власну діяльність та діяльність інших учасників взаємодії.</p>
5. Комуникативно орієнтована позааудиторна робота	<p>Опис: Робота гуртків, клубна робота, конкурси (фонетичний, орфографічний, літературний); проведення тижня англійської мови (соціокультурно спрямований матеріал подається у вигляді стінних газет, засідань та круглих столів із застосуванням мультимедійних технологій, концерту з драматизацією найпопулярніших англомовних творів).</p> <p>Переваги: можливість творчої самореалізації, масової замученості, пошуку нових форм та розкриття креативного потенціалу.</p>

Інноваційні методи та прийоми навчання мають на меті відтворення під час навчання майбутніх спеціалістів ситуацій реального професійного процесу, занурення у робочі стосунки ще на етапі здобуття фахових знань та умінь. Це означає, що майбутні педагоги повинні постійно знаходитися у контексті своєї майбутньої професійної діяльності, ще до того, як вони будуть мати змогу пройти виробничу практику.

Ми пропонуємо надати професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови інноваційного характеру шляхом запровадження методів та засобів контекстного навчання у вивченні іноземної мови.

Теорія контекстного навчання була найглибше розроблена А. Вербицьким, який наголосив, що сутність знаково-контекстного навчання полягає у організації активності студентів відповідно до закономірностей переходу від навчальних текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності [2, с. 33]. Головною характеристикою навчання контекстного типу М. Буланова-Топоркова називає "моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності, що реалізуються за допомогою системи нових та традиційних форм навчання" [1, с. 174]. Розглядаючи проблему проектування професійно-орієнтованої технології навчання, П. Образцов вважає сутнісною характеристикою контекстного підходу послідовне моделювання усієї системи форм, методів та засобів навчання (традиційних та інноваційних), предметного та соціального змісту професійної діяльності, що підлягає засвоєнню, у динамічному переході студентів від навчальної до професійної діяльності. Метою контекстного навчання є створення таких умов навчання, які сприятимуть розвитку творчого мислення, закріпленню вмінь діяти у ситуаціях, що є адекватними ситуаціям майбутньої професійної діяльності. Високу ефективність при цьому показує створення комуникативних ситуацій у навчальному процесі, а взаємодія викладача зі студентами та студентів між собою виступає одним з найбільш портативних засобів трансформації навчальної інформації у професійно значущу [8, с. 43 – 44].

Методи та прийоми контекстного навчання мають допомогти у наданні вивченню англійської мови професійного спрямування, а контекстне навчання покликано активізувати пізнавальну та комуникативну діяльність майбутніх учителів іноземної мови у процесі їх підготовки до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності. Головним принципом відбірки та систематизування технологій став принцип поступового переходу від виконання індивідуальних завдань до групового та колективного залучення до роботи на занятті. Загалом, ці методи можна організувати у таку систему:

Висновки: Таким чином, вивчення іноземної мови засобами контекстного та інноваційного навчання є не лише ефективним методом, а й способом урізноманітнити аудиторну роботу, особливо завдяки тому, що вивчення іноземної мови відбувається у маленьких групах, де кожен може проявити себе та бути активним учасником усіх заходів. Навчання у такому режимі сприяє не лише ефективному вивченню іноземної мови у сприятливому та неодноманітному освітньому мікросередовищі заняття, але й засвоєнню засобів та прийомів контекстного й інноваційного навчання для подальшого використання їх у своїй професійній педагогічній діяльності з метою організації педагогічної взаємодії з учнями. Подальшого розвитку потребує вивчення етапності впровадження зазначених технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы/ М. В. Буланова-Топоркова: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544с.
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе/ А. А. Вербицкий / Вопросы психологии – 1987. – №5. – 32 – 40
3. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності/Ольга Анатоліївна Гончарова: дис. канд. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Інститут вищої освіти АПН України. – Київ, 2008.
4. Дубасенюк О. А. Розвиток особистості майбутніх учителів засобами спеціальних педагогічних знань/О. А. Дубасенюк// Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (12), 2003. – с. 56-59
5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках/ М. В. Кларин – М.: Арена, 1994. – 223с.
6. Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и практика/Ляудис В. Я. – М., 1994.
7. Мазоха Д.С. Інноваційні технології формування професіоналізму вчителя в системі безперервної освіти /Д.С. Мазоха //Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка(25) ,2005. – с. 23-26.
8. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально- ориентированной технологии обучения: учебно-методич. пособие / П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко; [под общей редакцией проф. П. И. Образцова]. – Орел: ОГУ, 2003. – 94с.
9. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании// Интернет-журнал "Эйдос", [Електронний ресурс] режим доступу [http:// www. eidos. ru/journal/](http://www.eidos.ru/journal/)

УДК 378.140

І.О. МИРНА,

аспірант, головний спеціаліст служби у справах дітей Житомирської райдержадміністрації
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ДІАГНОСТИКА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ

У статті обґрунтовується необхідність компонентного вивчення рівня сформованості соціальної компетентності класних керівників; аналізуються результати дослідження її мотиваційної складової і розглядаються перспективи подальших наукових досліджень з метою реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті.

В статье обосновывается необходимость компонентного изучения уровня сформированности социальной компетентности классных руководителей, анализируются результаты исследования ее мотивационной составляющей и рассматриваются перспективы дальнейших научных исследований с целью реализации компетентностного подхода в современном образовании.

In this article the necessity of componential research of class mistress' social competence level is grounded, the results of its motivational component study are analysed and perspectives of further scientific work with the aim of competence-based education introduction are defined.

Освіта є фундаментом людського розвитку та прогресу суспільства, а також виступає гарантом індивідуального розвитку, сприяє формуванню інтелектуального, духовного та виробничого потенціалу суспільства. Розвиток держави, структурні перетворення на мікро- і макроекономічному рівнях повинні гармонійно поєднуватися з модернізацією освіти для того, щоб задовольнити потреби й прагнення людей, особливо молоді, встановити нову систему суспільних цінностей у сфері діяльності як в громадському, так і у приватному секторах.

Адаптованість системи освіти та професійної підготовки до динамічних змін кон'юнктури попиту та пропозиції на світових ринках праці, забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, виступають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів. В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти виступає не тільки здатність надавати тим, хто навчається, нагромаджений в попередні роки обсяг знань та навичок, але й підвищувати здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів виробництва, формувати у педагогів, класних керівників новаторські здібності, ініціативу та підприємливість.

Стратегічною метою сучасної вищої освіти переважна більшість дослідників обґрунтовують запровадження компетентнісного підходу, основним завданням якого є формування та розвиток ключових компетентностей педагога, класного керівника як професіонала, так і особистості.

На сьогоднішній день не існує єдиного списку таких ключових компетентностей, які обов'язково мають стати об'єктами педагогічного впливу, оскільки він є предметом жвавих наукових дискусій. Однак, перелік ключових компетентностей, запропонований як рядом вітчизняних дослідників так і представни-

ків європейських країн, свідчить про те, що певні компетентності беззаперечно включаються до всіх списків. Саме такою компетентністю є компетентність соціальна.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку соціальної компетентності класних керівників. Це пояснюється суб'єктивним відчуттям необхідності такої компетентності та усвідомленням залежності успіху діяльності від рівня її розвитку.

Маючи за мету розвиток соціальної компетентності класних керівників і виходячи з принципу єдності розвитку компетентності та її вивчення, ми вважаємо, що першим кроком нашої діяльності має бути вивчення наявного рівня цієї якості, що дасть нам змогу вибудувати в подальшому необхідну стратегію, розробити шляхи та обґрунтувати умови її розвитку.

Не викликає сумнівів твердження про те, що компетентність класного керівника має бути діагностичною, тобто перед нами постає питання про критерії діагностики компетентності особистості.

Отже, метою даної статті є аналіз критеріїв сформованості соціальної компетентності класних керівників.

Багато авторів, які займаються вивченням компетентнісного підходу взагалі, та соціальної компетентності зокрема, наголошують на труднощах діагностики компетентності людини: «навчання компетентностям гальмується труднощами вимірювання та підтвердження особливостей компетентностей» [8, с. 295].

Дж. Равен у своїх роботах підкреслює, що оцінювати компетентність потрібно «швидше за залученням до певних стилів поведінки..., ніж за способом ставлення до даного об'єкту чи класу об'єктів... В результаті ми маємо оцінку інтенсивності індивідуальної мотивації стосовно певної поведінки [8, с. 266]. Дж. Равен пояснює, що «...тільки в тому випадку є сенс намагатися в'яснити, чи може людина поводити себе компетентно..., якщо для нього є значущою мета, заради досягнення якої він, як очікується, буде працювати...». Дослідник також зауважує, що в тестах на компетентність люди можуть діагностуватися «... як некомпетентні у тих випадках, коли вони не демонструють бажаної компетентності в досягненні мети, яка є важливою для того, хто проводить оцінку, але не хвилює самого піддослідного» [8, с. 267]. Хоча за таких умов, вважає вчений, результати дослідження мають пояснюватися швидше низькою значущістю для нього цієї мети, ніж його некомпетентністю [8, с. 267].

Лайл М. Спенсер та М. Сайн розглядають як критерії компетентності такі її елементи, як мотиви, психофізіологічні якості, настанови, цінності в структурі «Я»-концепції особистості, а також знання та навички. Автори зауважують, що знання та навички оцінювати легше, ніж інші більш глибокі але не менш важливі компоненти компетентностей [7, с. 123].

Також у своїй праці Лайл М. Спенсер та М. Сайн обґрунтовують критерії, які найчастіше використовуються під час вивчення компетентностей: «найкраще виконання» та «ефективне виконання». У своєму дослідженні автори використовували такі критерії як «виконання в проактивному тесті, демонстрація компетентностей під час виконання імітуючих вправ... та документування виконання під час роботи» [7, с. 295].

Беручи за основу концепцію компетентності І.Я Зимньої, відповідно до якої структуру компетентності складають готовність, знання, досвід, ставлення, регуляція, А.М. Князев, Є.В. Земцов та С.Н. Палецька розробили критерії оцінки компонентів компетентності. Так, критеріями готовності розглядаються такі: специфічні риси, моторика, особливості сприйняття та обробки інформації, пізнавальні здібності, типологічні особливості, характерні риси, особливості статі та інші співвіднесені з настановою особистості.

Критеріями знань були обґрунтовані наявність уявлень про компетентність, наявність стереотипів, знань, пріоритети пізнання пов'язані з компетентністю. Критеріями досвіду розглядалися реалізація близьких до компетентних або безпосередньо компетентних завдань та функцій у минулому. Критеріями ставлення: сформоване ставлення до себе та до інших у зв'язку з реалізацією компетентності або до пов'язаної з компетентністю діяльності. Критерії регуляції: здатність до регуляції спонукання до дії, пов'язаної з компетентністю..., наполегливість, рішучість, витримка, готовність до долання перешкод на шляху до мети, пов'язаної з реалізацією компетентності [1, с. 88].

Цікавим є підхід до оцінки компетентності М.Д. Ільязової. Так, вона розглядає поняття «компетентність» як синонім поняття «потенційна активність». Тоді, компетентність – готовність та прагнення до діяльності – включає в себе знання, вміння, досвід (інструментальна основа активності), а також потреби, цілі та мотивацію діяльності. Однак, на нашу думку, незрозумілою є відсутність самої діяльності як процесуального, або діяльнішого компонента компетентності.

М.Д. Ільязова обґрунтовує такі критерії активності особистості:

1. Суб'єктивні критерії активності – домінуючі мотиви діяльності, спрямованість інтересів, самооцінка діяльності.

2. Об'єктивні критерії активності – процесуальні характеристики діяльності (темп, інтенсивність, об'єм діяльності, різноманітність прийомів та дій, що використовуються індивідом під час виконання завдань), результативні характеристики діяльності (рівень та якість результатів у цільовій діяльності, виконаній протягом певного часу), здатність до саморегуляції діяльності.

Аналіз вищезгаданих підходів свідчить про те, що критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної.

Соціальна компетентність розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проєктах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Складовими структури соціальної компетентності особистості є такі компоненти: когнітивний, діяльнісний (вміння, навички), мотиваційно-ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.) та рефлексивний. По-іншому, соціально компетентна людина має не тільки розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й вміти вирішувати її практично та бути вмотивованою це зробити а також бути в змозі проаналізувати як свою діяльність, так і її наслідки. Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості.

Отже, ґрунтуючись на визначенні соціальної компетентності, яке було наведене вище, ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Тобто дослідження має спрямовуватися на виявлення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

Беручи до уваги судження Дж. Равена, наведені вище ми вважаємо за доцільне починати дослідження соціальної компетентності з вивчення мотиваційно-ціннісного компонента та враховувати його інтенсивність аналізуючи результати дослідження решти її складових.

Вивчення мотивів поведінки особистості передбачає змістовий та формально-динамічний аналіз [4, с. 80]. Перший має на меті виявлення змісту системи наявних мотивів, їх структури та ієрархії. Другий – це головним чином вимірювання сили та стійкості мотивів, визначення змін, що відбулися в мотиваційно-ціннісній сфері піддослідних, її динамічності.

Для вирішення питання про розробку та відбір адекватних поставленій меті методів дослідження принципового значення набуває питання про співвідношення мотивів і свідомості.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що мотиви поведінки людини, часто незалежно від ефективності їхнього впливу на діяльність, відмінні за мірою їх усвідомлення. Але характерним для поведінки, яка розглядається з точки зору соціальної компетентності, є те, що вони будуть найбільш дієвими за умови їх повного усвідомлення суб'єктом діяльності. Саме тому таким важливим є завдання вивчення усвідомлених мотивів ефективної соціальної поведінки класних керівників.

Отже першим етапом дослідження мотиваційно-ціннісної складової соціальної компетентності було вивчення змістової сторони усвідомлених мотивів соціальної поведінки класних керівників.

З цією метою ми обґрунтували рівні сформованості мотиваційно-ціннісної складової соціальної компетентності класних керівників: високий, середній та низький. Проаналізувавши ряд теоретичних джерел із зазначеної проблеми, в основному, ми погодилися з С.В. Краснокутською, щодо змістовного наповнення цих рівнів [2, с. 98].

Так, високий рівень характеризується загальною спрямованістю класного керівника на широку соціальну взаємодію, прагненням саморозвитку та самовдосконалення, розумінням важливої ролі соціальної складової у професійній діяльності та в процесі самовдосконалення, готовністю та бажанням виконувати соціальні ролі професіонала на різних етапах розвитку кар'єри, сім'янина, товариша; прагненням до високих стандартів виконання цих ролей.

Для середнього рівня характерна загальна спрямованість особистості на взаємодію або на виконання поставленого завдання, орієнтація на спільну діяльність, але досить часто за рахунок нехтування конкретними завданнями чи наданням ширшої допомоги людям, вираженою орієнтацією на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності та емоційних стосунках з людьми, досить часто з їх обмеженим колом і кількістю.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової характеризується наявністю слабко вираженої соціальної спрямованості особистості, загальною спрямованістю людини на себе, нерозумінням необхідності та важливості цієї складової в професійній та соціальній діяльності спеціаліста [3, с.142].

Методом розв'язання поставленого завдання ми обрали соціологічний аналіз, який був проведений на базі загальноосвітніх закладів Житомирського району Житомирської області.

Результати проведеного дослідження дали нам змогу уявити систему життєвих цінностей класних керівників та виокремити судження та ставлення, які можна розглядати як індикатори наявності та характеру мотиваційного компонента соціальної компетентності особистості, виявити тенденції його формування.

Ряд педагогів зауважили важливість для себе реалізації своїх талантів та здібностей, важливість визнання, перебування в центрі суспільної уваги. Цікавим є те, що високий рівень освіти не розглядається

класними керівниками як кінцева мета, як показник життєвого успіху, а описується виключно як засіб його досягнення.

Щодо своїх життєвих побажань на найближче майбутнє педагоги хочуть щоб їх робота гарно оплачується, була цікавою, мала гарні можливості кар'єрного зростання.

Наступним питанням нашого пошуку було виявлення того, які засоби необхідні для досягнення їхніх найближчих планів. Переважна більшість вказує на важливість та необхідність хорошої освіти, удачі, працелюбства та наполегливості, вміння адаптуватися у різноманітних ситуаціях, комунікативні вміння, знання способів запобігання конфліктам, вміння само презентації та само маркетингу, зв'язки з потрібними людьми, вміння ефективно планувати свій час, налагоджувати та підтримувати стосунки з колегами. Це говорить про розуміння Класними керівниками важливості цих складових соціальної компетентності.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення загальної спрямованості особистості класних керівників, що дозволяє визначити їхню основну життєву позицію. Дослідження дає змогу виявити спрямованість особистості за трьома важливими для наших подальших пошуків напрямками: спрямованість на себе, на взаємодію (спілкування) та на справу.

Результати дослідження показали, що у класних керівників домінує спрямованість на справу. Така спрямованість особистості відображає переважання мотивів, що породжуються самою діяльністю, зацікавленістю в розв'язанні ділових проблем, характеризується орієнтацією на ділове співробітництво, прагнення пізнавати нове, оволодівати новими вміннями та навичками, здатністю відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети.

З точки зору формування та розвитку соціальної компетентності найбільш адекватною є спрямованість особистості на взаємодію більш менш урівноважена спрямованістю на справу або навпаки. Таке поєднання саме собою буде мотивувати набуття соціальних знань та умінь, розвиток соціального інтелекту. Навіть без цілеспрямованого педагогічного процесу згадані якості будуть набуватися методом спроб та помилок. Однак, результат такої активності важко прогнозувати.

Однак, з філософської точки зору, залишається відкритим питання про те, чи слід працювати над переорієнтацією особистісної спрямованості на себе на спрямованість на взаємодію та справу. Така діагностика безперечно дасть нам можливість ефективно врахувати індивідуально-психологічні особливості класних керівників, застосувавши у процесі педагогічного впливу технології особистісно зорієнтованого навчання.

Ми вважаємо, що дієвим фактором розвитку соціальної компетентності або соціально ефективної поведінки особистості є не просто усвідомлення важливості цих якостей та умінь для подальшого життя та досягнення життєвого успіху, а ще й адекватна оцінка наявності їх когнітивного та операційного (або діяльнісного) компонентів. Тобто, з одного боку необхідна наявність мотивів соціально ефективної поведінки, а іншого - адекватна самооцінка можливості їх реалізації, володіння відповідними техніками та прийомами.

Отже, життєвий та професійний успіх класні керівники ототожнюють, в першу чергу, з наявністю хорошої роботи, щасливої сім'ї та матеріальними статками. При цьому більшість вказують на те, що для реалізації цих життєвих планів необхідна реалізація особистісних якостей, знань та умінь, які допомагають більш ефективно функціонувати в суспільстві, досягати поставленої мети, бути успішним, визнаним іншими, а отже соціально компетентним.

Водночас, класні керівники визнають недостатність своїх знань та умінь у сфері ефективно соціальної взаємодії та бажають працювати над їх розвитком.

Таким чином ми бачимо, що діагностика соціальної компетентності особистості – складний та багатогранний процес. Критерії, які можуть використовуватися для діагностики компетентності особистості взагалі, не можуть у незмінному вигляді застосовуватися для визначення рівня компетентності соціальної. Ми вважаємо, що вивчення даного феномену слід проводити покомпонентно, використовуючи з цією метою комплекс взаємоперевіряючих та взаємодоповнюючих методів. Тобто дослідження має спрямовуватися на виявлення рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Князев А. М., Немцова Е. В., Палецкая С. Н. Социальные компетентности личности как объект оценивания // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». Кн.2. – С. 66-77.
2. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельность. / Отв. ред. А. А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 191 с.
3. Краснокутская С. В. Формирование социальной компетентности студентов вуза: дис... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2006. – 198 с.
4. Красногорова І. Б. Формування мотивів учіння студентів у процесі викладання англійської мови: дис... канд.. пед. наук: 13.00.01. – Вінниця, 1998. – 215 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 109 с.
6. Калинина Н. В. Теоретические подходы к изучению социальной компетентности // Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования: Межвузовский сборник научных статей. – Ульяновск: СВНЦ, 2002. – С. 5-15.

7. Лайл М. Спенсер, Сайн М. Компетенции на работе / Пер. с англ. - М.: НРРО, 2005. – 384 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Пер. с англ. – М.: Когнитивный Центр, 2002. – 396 с.

УДК 371.1:001.895

Т.В. НАУМЧУК

(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються сутність та структура інноваційної педагогічної діяльності. Визначено сутнісні ознаки, особливості та умови інноваційної педагогічної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

В статье рассматриваются сущность и структура инновационной педагогической деятельности. Определены сущностные признаки, особенности и условия инновационной педагогической деятельности в дошкольном учебном заведении.

The article deals with the nature and structure of innovative educational activities. Identified the essential features, characteristics and conditions of innovative educational activities in a preschool institution

Найважливішою цінністю сучасного світу є особистість, яка здатна до самореалізації та саморозвитку. Побудова дошкільної освіти у новітньому контексті, модернізація усіх її складників перетворюється сьогодні на першочергову потребу. Висока якість дошкільної освіти стає визначальним принципом інноваційної освітньої системи України, в якій основою всіх зрушень є створення платформи для розкриття потенційних можливостей зростаючої особистості, прогнозування потреб і моделей її розвитку.

І Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти став значимим в історії розвитку дошкільної галузі України. Резолюція з'їзду визначила стратегію розвитку дошкільної освіти на реалізацію пріоритетних напрямків оновлення діяльності дошкільних навчальних закладів.

Інноваційний підхід орієнтує педагогів на перехід від декларування переваг особистісної моделі до її реального впровадження, від налаштованості на майбутнє (підготовки до школи) – до турботи про повноцінне проживання дитиною сьогодення, від урочної форми організації життєдіяльності дошкільника – до організації змістовного, насиченого дитячого існування, від практики покрокового оцінювання та порівняння дитини з однолітками до оволодіння наукою та мистецтвом терплячого спостереження за роботою особистісного зростання дитини, до порівняння її лише із самою собою. При цьому варто пам'ятати: самих по собі знань дитини про різні сторони життя замало, життєва компетентність дошкільника передбачає не лише знання, а й уміння позитивно ставитися до навколишнього, адекватно діяти.

Відсутність жорсткої регламентації життєдіяльності дошкільників, притаманної традиційній системі організації педагогічного процесу, дає можливість кожному педагогові творчо підходити до реалізації завдань розвитку дошкільника, створювати атмосферу доброзичливості, співпраці, толерантності, творчості й вільного вибору дітьми видів діяльності, проявів ними пізнавальної, рухової, пошукової, мовленнєвої та іншої активності в природному середовищі.

У центрі уваги сучасних науковців знаходяться питання модернізації педагогічної освіти на засадах особистісного орієнтованого підходу (І. Бех, С. Дженсенсон, В. Євдокимов, В. Луговий, О. Пехота, К. Пітторс, С. Подмазін, Д. Роббен, С. Сисоєва та ін). Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень (К. Ангеловські, Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, С. Болена, К. Вазіної, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Кваші, М. Кларіна, В. Лазарева, О. Лоренсова, В. Ніколко, С. Полякова, О. Попової, М. Поташника, А. Хабермана, Д. Чен), теоретичні та методичні засади формування інноваційної педагогічної діяльності розкриті в працях (Н. Юсуфбекової, О. Абдулліної, Н. Кузьміна, К. Макагон, В. Сластьоніна та ін). Розроблено науково-методичне забезпечення змісту дошкільної освіти (Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, Н. Протасова, С. Ладивір, Н. Гавриш, К. Крутій, Л. Тищук, Т. Поніманська, Ю. Манилюк.)

Незважаючи на широке "тематичне поле" наукових пошуків із проблеми готовності педагога до інноваційної діяльності, аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить, специфіка та особливості інноваційної діяльності у системі дошкільної освіти розкрито недостатньо.

Ураховуючи актуальність підвищення результативності інноваційних процесів, що викликані модернізацією дошкільної освіти України, мета статті полягає у висвітленні сутності та структури інноваційної діяльності педагога дошкільного навчального закладу.

За І. Дичківською, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єктів, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових способів;

особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.[5]

Ключовим для нашого дослідження є поняття “інноваційна педагогічна діяльність”, яка нині є одним із стратегічних напрямів освіти та “основою оновлення навчальних закладів, створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи” У той самий час, для розуміння сенсу цього феномену нам необхідно простежити визначення основних термінів педагогічної інноватики. Серед них: інновація, новація, нововведення, інноваційний процес.

Поняття “діяльність” є об'єктом дослідження філософії, психології, педагогіки та інших наук. Напрацювання із визначення його суті є досить ґрунтовні.

Філософи завжди прагнули віднайти для людини, її діяльності лаконічне визначення, спроможне вказати на головну відмінність від інших живих створінь. Таким чином з'явилися сполучення *Homo sapiens* (людина розумна), *Homo faber* (людина утворююча), *Homo loquens* (людина розмовляюча), *Homo ludens* (людина граюча), *Homo sociologicus* (людина соціологічна) та інші.

М. Каган дослідив діяльність з позицій системного аналізу та визначив її як активність суб'єкта, яка спрямована на об'єкти чи інші суб'єкти, а сама людина, як стверджує філософ, повинна розглядатися як суб'єкт діяльності, *Homo agens* (людина діюча). “Діяльність людини є історичним явищем, котре виникає, змінюється, удосконалюється разом із розвитком соціальних відносин, які вона обслуговує і які вона сама постійно змінює” [16].

Зміст категорії «діяльність» у психології розкритий такими вченими, як Г. Балл, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Моляко, С. Рубінштейн і ін. Діяльність визначається як динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності; форма активності; сукупність дій, що викликаються мотивом.

У педагогіці сутність розглядається у дослідженнях В. Загвязінського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, І. Підласного, В. Сластьоніна, Д. Чернілевського та ін. Так з позицій нової парадигми педагогічна діяльність – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність, засіб реалізації мети, результат діяльності [9].

Педагогічна діяльність визначається як комплекс педагогічних дій. Найстійкіші компоненти в її структурі – конструктивна (усвідомлення перспектив своєї роботи, творче перероблення навчального матеріалу, проектування діяльності), організаторська (організація дитячої та своєї діяльності), комунікативна (установлення взаємовідносин з дітьми та іншими учасниками педагогічного процесу), гностична (вивчення методів впливу та об'єкту своєї діяльності), проєктувальна (планування змісту та засобів функціонування педагогічного процесу) галузі.

Педагог, який творчо працює, аналізує та узагальнює явища та факти, котрі спостерігає, не лише встановлює ті чи інші закономірності, а й визначає шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. В нього розвивається наукове передбачення результатів своєї діяльності, яка наближається до дослідницької. Участь педагогів у наукових дослідженнях має характерну особливість сучасного етапу розвитку педагогічної науки та практики.

Сучасна людина живе в мінливому світі. Нововведення, інновації, зміни виступають необхідною умовою існування і розвитку матерії, її оновлення. Проте досліджуючи інновації, неможливо не розглядати їх у співвідношенні з традиціями, оскільки історія освітньо-виховного процесу є чергування традицій та інновацій, а поява абсолютно нового, не пов'язаного з існуючим, виявляється мало ймовірним.

Л. Ващенко вказує на взаємозв'язок нових ідей з усталеними традиціями. Деякі визнаються і використовуються педагогами, інші – заперечуються. Всупереч консерватизму вчених, швидкий розвиток технологій змушує педагогів переглянути своє ставлення до дидактики, шукати нові підходи до цілей і завдань освіти [2].

Зокрема, І. Підласий зауважує, що “новації і новаторство не просте заперечення наявної теорії і практики з деякою відносною новизною, а обов'язково прогресивні нововведення, що просувають практику вперед. У випадку іншого тлумачення під новаторство могло б підпадати і проєктерство, і відверті спекуляції, вибудовані на запереченні всього існуючого” [7, с.9].

Інновації в освіті є предметом досліджень багатьох учених в Україні та світі. Досить вагомими є напрацювання вітчизняних і закордонних науковців. Вивченням інновацій в освіті займається інноватика. За Н. Юсуфбековою педагогічна інноватика – це вчення про створення педагогічних новацій, їхню оцінку, освоєння педагогічним співтовариством, застосування й використання на практиці [10]. Не всі вчені погоджуються із тим, що інноватика є самостійною наукою чи галуззю педагогіки.

В. Полонський вказує, що для виділення самостійної науки потрібний новий об'єкт чи принципово новий метод дослідження, яких поки що немає. Виникла лише нова термінологія. Вчений вважає, що педагогічна інноватика – це лише один із напрямів у педагогічній науці [8].

Л. Даниленко зауважує, що педагогічна інноватика є новим феноменом у сучасній педагогіці і ще знаходиться на етапі розробки [14].

У вітчизняній педагогічній теорії та практиці, в дослідженнях та літературі слову “інновація” передували інші терміни, а саме: “запровадження досягнень науки у практику”, “використання педагогічних відкриттів”, “оновлення педагогічної діяльності”, “перебудова традиційних систем освіти”, “передовий педагогічний досвід”, “новаторський педагогічний досвід” і т.ін. Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення передового (позитивні результати діяльності педагога забезпечуються поєднанням оригінальних та традиційних форм, методів, прийомів і засобів) і новаторського (породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність) педагогічного досвідів як джерела інноваційної діяльності, через які і відбувається найбільш ефективно і швидко просування досягнень науки в масову практику.

Термін “інновація” має латинське походження і означає оновлення, зміна, введення чогось нового. У той самий час це є запозиченням з англійської. Oxford Advanced Learner’s Dictionary дає таке визначення слова: innovation – “the introduction of new things, ideas or ways of doing something” запровадження нових речей, ідей чи методів виконання чого-небудь.

Привертає увагу тотожність понять “інновація” та “нововведення” та різниця між поняттями “інновація” та “новація”. У літературі інновації (нововведення) розглядаються як:

– процес (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Н. Лапін, Л. Подимова, Т. Поніманська, М. Поташник, В. Сластьонін та інші).

– продукт і результат (Л. Буркова, В. Паламарчук, В. Полонський, Б. Чижевський та інші).

– ідея (К. Ангеловські, Ф. Брансуїк, Е. Роджерс)

– зміна (А. Пригожин, І. Перлакі).

Учені розрізняють поняття “новація” (“новий засіб”) як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та “інновація”, яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації. За В. Паламарчук, обидва слова походять від лат. “novo” (новий, оновлювати) і означають введення нових ідей у практику. При цьому новація – результат творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, а інновація – результат зародження, формування і втілення нових ідей.

Дослідники радять розглядати інновації, враховуючи три головні параметри: сфери, до якої вони мають відношення, методу впровадження та змін, які вони спричиняють. При цьому сам процес створення інновацій має враховувати реалізацію трьох фаз, які йдуть одна за іншою в хронологічній послідовності: відкриття (виникнення нової ідеї), перше її застосування, поширення використання та запровадження ідей і рішень.

Категорії «педагогічне нововведення», «педагогічна інновація», «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційний педагогічний процес» у своєму дослідженні розглядає І. Гавриш. Науковець указує на комплексний характер інноваційної діяльності, а поняття “новація” трактує як новий засіб (технологія, методика, система тощо).

Проаналізувавши різні визначення терміну «інновація» в літературі, ми вважаємо слушною думку І. Підласого та А. Підласого, що «інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи» Інновація – це ідея, яка в процесі інноваційної педагогічної діяльності змінює й вдосконалює традиційні форми й методи організації навчально-виховного процесу, результатом чого є інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію і практику [7, с.3].

До головних аспектів інноваційної діяльності науковці відносять: найвищий ступінь творчості, педагогічне винахідництво; чутливість до потреб учнів, суспільства; усвідомлення власних потенційних здібностей та бажання їх реалізувати; сконцентрованість на завданні реалізації нового, незалежного, критичного мислення; постійне живе сприйняття світу; свобода від авторитарних поглядів; здатність визначити ключові професійні проблеми та накреслити перспективи їхнього вирішення. Вони вказують на зв'язок інноваційної діяльності з відмовою від стереотипів, штампів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня.

Судження В. Адольфа і Н. Ільїної, І. Дичківської, котрі визначають інноваційну діяльність як цілеспрямоване запровадження освітнім закладом нововведень (засноване на осмисленні практичного педагогічного досвіду) з метою поліпшення якості освіти, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. І. Дичківська вказує, що в закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну і пошукову функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів. Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності [5].

Підсумовуючи результат аналізу, ми стоїмо на позиції, що інноваційна педагогічна діяльність – найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їхнього запровадження та роз-

повсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива консервативному, традиційному, усталеному та авторитарному стилю діяльності.

На нинішньому етапі розвитку дошкільної освіти регіону виникла нагальна потреба в ефективній організації методичної роботи в РМК (ММК) та в дошкільних навчальних закладах взагалі і з творчими педагогами зокрема. Методичну роботу ми розглядаємо як цілісну систему підвищення науково-теоретичного й загальнокультурного рівня педагогічного працівника сучасного дошкільного закладу, його психолого-педагогічної підготовки, удосконалення професійної майстерності, формування у нього готовності до інноваційної діяльності, самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Але, нажаль, трапляються випадки, коли керівники та методисти при плануванні роботи дошкільного навчального закладу не враховують: результати діагностування педагогічних працівників; аналіз освітньо-виховного процесу взаємодії педагога та дитини в умовах особистісно орієнтованого підходу; не досконало спланована організаційна методична робота, невдалий підбір нетрадиційних інтерактивних форм роботи з педагогічними кадрами.

Сприятиме успіху систематичне проведення заходів з педагогічними працівниками дошкільного навчального закладу з метою виявлення утруднень здійснення інноваційної діяльності.

Проведені нами дослідження в Житомирському ОППО на курсах підвищення кваліфікації усіх категорій педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів області показали, що робота з підготовки педагогів до інноваційної діяльності розпочинається зі створення відповідних необхідних умов:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату;
- гуманізації взаємовідносин між учасниками освітньо-виховного процесу;
- підвищення психолого-педагогічної і комунікативно-мовленнєвої культури педагогів;
- оптимізації індивідуальної та колективної творчості та інноваційної діяльності;
- ознайомлення з інноваційними методиками та нововведеннями в галузі дошкільної освіти;
- визначення шляхів впровадження інноваційних технологій;
- ознайомлення з особливостями їх впровадження;
- пошук інноваційних педагогічних підходів;
- формування готовності до інноваційної діяльності (мотиваційна, емоційно-вольова, пізнавальна);
- системне учіння професійної творчості.
- впровадження, узагальнення та розповсюдження новаторського педагогічного досвіду, який є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, смислових педагогічних ідей.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність колективу, або окремих педагогів у кожній конкретній ситуації залежить від створених вище вказаних умов.

Перспективними подальших наукових пошуків у контексті порушеної проблеми вбачаємо, що подальшого дослідження потребують питання розроблення моделі підготовки педагога дошкільного навчального закладу до інноваційної діяльності та її апробації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25-34.
2. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 455 с.
3. Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. Гришанова. – Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 4. – С. 8-12.
4. Даниленко Л.І. Відбір та оцінювання освітніх новацій / Л.І. Даниленко, Л.В. Буркова // Директор школи. – 1998. – № 34(46). – грудень. – С. 6.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М., Политиздат, 1974. – 328 с.
7. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
8. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4-13.
9. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
10. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 192 с.

ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЕКОНОМІЧНІЙ СФЕРІ (ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ)

У статті розглядаються організаційні аспекти конструювання змісту підготовки учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів до професійного вибору в сфері економіки; методи, форми, засоби економічного виховання.

В статье рассматриваются организационные аспекты конструирования содержания подготовки учеников старших классов общеобразовательных учебных заведений к профессиональному выбору в сфере экономики; методы, формы, средства экономического воспитания.

The article deals with organizational aspects of constructing the content of training of senior pupils of general educational establishments to professional choice in the sphere of economy; methods, forms, facilities of economic education.

Постановка проблеми. У державних документах (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції розвитку економічної освіти в Україні) звертається особлива увага педагогів та громадськості на усвідомлення необхідності економічного виховання підростаючої особистості. Активна участь сучасної учнівської молоді в економічному житті та діяльності у майбутньому вимагає здійснення її економічного виховання в системі виховної роботи загальноосвітньої школи. Шкільна економічна підготовка є необхідною умовою формування у старшокласників соціальної компетентності, навичок адаптації до виконання суспільних ролей в економічному середовищі, виховання нових ціннісних установок. Важливість досягнення в умовах ринкової економіки професійного успіху та здійснення професійної кар'єри, соціального визнання, які є вагомими чинниками життєвого успіху людини, впливає на організацію підготовки старшокласників до професійного самовизначення в сфері економіки та підприємництва

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійного самовизначення старшокласників, готовності до вибору професій розглядаються у роботах І. Беха, Є. Головахи, Д. Закатнова, М. Левківського, Г. Левченка, В. Матусевича, В. Осовського, М.Тименка, Д.Тхоржевського, Л.Чеботарьової, О.Ястремської та інших. Психолого-педагогічним аспектам професійного самовизначення підростаючої особистості присвячені роботи О. Губенка, Є. Клімова, О. Капустіної, В. Мадзігона, Н. Мосол, Є. Павлютенкова, К. Платонова та ін. Вибір старшокласниками майбутньої професії з точки зору специфіки юнацького віку, особливості соціалізації учнів старших класів аналізували психологи Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, В. Рибалка, П. Шавір та інші. Особливості формування готовності учнів загальноосвітніх навчальних закладів до вибору певних професій досліджували А. Бас, О. Губенко, Н. Ковальська, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мерзлякова, А. Назарчук, Л. Пасечнікова, А. Пашинський, О. Пащенко, О. Сафронова, Н. Шевченко та інші. Низку сучасних досліджень присвячено підготовці старшокласників до підприємницької діяльності (М. Вачевський, В. Дрижак, Д. Закатнов, С. Мельников, О.Павелків, Р. Пустовійт, К. Старченко, М.Тименко, О. Тополь), психологічним особливостям мотивації підприємницької діяльності (Н. Побірченко, Н. Худякова), готовності старшокласників до вибору професій у сфері менеджменту (Н. Ковальська). Необхідність удосконалення змісту економічної освіти й виховання школярів висвітлювалась А. Абрамовою, Н. Бесковою Д. Разуменком, Ю. Васильєвим, О. Камишанченко, В. Петрук, І. Прокопенком, В. Терас, О. Шпак та ін. У сьогоденні нагального вирішення потребують ряд суперечностей: зростання вимог сучасного професійного середовища до фахівців на ринку праці та гостра потреба у методах, методиках і технологіях активізації професійного самовизначення; необхідність реалізації професійного потенціалу людини в якості суб'єкта економічної діяльності та недостатня робота в напрямку економічного виховання старшокласників.

Метою статті є конструювання змісту підготовки учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів до професійного вибору в економічній сфері, визначення ефективних форм, методів, засобів економічного виховання.

Вклад основного матеріалу. Основною метою педагогічного керівництва підготовкою старшокласників до професійного вибору в економічній сфері є сформованість готовності учнів старших класів до вибору професій сфери економіки та підприємництва. Під готовністю старшокласників до вибору професій сфери економіки та підприємництва в умовах профільного навчання ми розуміємо інтегральне особистісне утворення, яке включає відповідні мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, здатність юнаків та дівчат до професійного самовизначення; економічні знання, вміння й навички; комплекс індивідуальних психолого-фізіологічних особливостей, які забезпечують високу ефективність подальшого професійного

функціонування в даній галузі. Формування готовності старшокласників до усвідомленого вибору професій економічної сфери передбачає надання їм педагогічної допомоги, яка спрямована на одержання ними знань про себе, про світ професійної праці, зіставлення знань про себе і про майбутню професійну діяльність. Економічне виховання старшокласників у процесі навчально-виховної роботи буде ефективним, коли добиратимуться цікаві емоційно-насичені форми практичної реалізації виховних завдань. Кожний учень має бути активним учасником виховного процесу. Для цього необхідно забезпечувати самостійну творчу діяльність старшокласників; задовольняти їхні творчі потреби, інтереси та захоплення; розвивати ініціативність та самостійність у визначенні виховних завдань, засобів і способів їх творчого виконання.

Економічне виховання реалізується у різноманітних формах та методах навчально-виховної роботи із школярами. У дослідженнях Ю.Бабанського, В. Беспалько, І.Лернера, М.Нікандрова, М.Скаткіна метод виховання трактується як спосіб переконання, як сукупність прийомів виховної роботи, як прийоми спільної діяльності вчителя та учнів по розв'язуванню конкретного виховного завдання. Засобами економічного виховання виступають надбання матеріальної і духовної культури (література, радіо, кіно, телебачення та ін.); форми та види виховної роботи (рольові ігри, гурткова робота, конференції), які використовуються у процесі дії того чи іншого методу; природа, праця, національні духовні здобутки та ін. [6]. Учені А. Аменд, Н. Побірченко, І. Сасова, Б. Шемякін, С. Шишов, О. Шпак переконані, що включення школярів в різноманітні види навчально-трудової діяльності економічного змісту сприяє пізнанню ними різних сторін соціально-економічної дійсності, підготовці до економічної незалежності, забезпечує умови для формування основ економічної культури учнів, розвитку відповідних якостей особистості тощо [5;8;9]. Дослідники Г.Гузенко, Н. Ковальська, О.Медведева, Л. Чеботарьова довели педагогічну ефективність використання у процесі економічної підготовки таких методів як ділові ігри, економічні диктанти, економічне лото, розв'язання ситуативних задач, аналіз виробничо-економічних ситуацій, впровадження економічних практикумів, ділових ігор, тестових вправ, тренінгів, "круглих столів" [7;10].

Прямуючи за С. Фукуямою, вважаємо, що важливим чинником формування готовності школярів до вибору професії виступає професійна проба [11, с. 22], яка актуалізує процес професійного самовизначення через спеціально організовану, професійно спрямовану, навчально-виробничу пізнавальну діяльність. Професійні проби можуть здійснюватися в різних формах: трудове завдання; творчі завдання дослідницького характеру (творча робота, дослідницький проект, реферат); послідовні імітаційні (ділові, рольові) ігри; виховні заходи під час проходження навчальної практики. У процесі професійних проб старшокласники одержують досвід трудової діяльності за фахом, намагаються визначити наскільки відповідає характер даної роботи їх здібностям та умінням. Учні, які успішно пройшли професійні проби та бажають поглибити свої знання в економічній сфері, можуть відвідувати організовані для них в позаурочний час клуби ("Бізнес-клуб", "Лідер", "Імідж-клуб"), продовжувати практичну діяльність на спеціально створених адаптаційних робочих місцях (стажування – проходження виробничої практики для набуття досвіду економічної діяльності і кращого оволодіння певним фахом). В процесі професійних проб можна використовувати ділові ігри, ігрове проектування, аналіз конкретних економічних ситуацій (ситуація може бути представлена на відео), організацію самостійної творчої роботи дослідницького характеру (створення "віртуальних фірм"). В контексті проблеми професійного самовизначення учнів ділові ігри можна розглядати як активну навчально-виховну діяльність з імітаційного моделювання економічних систем, явищ, процесів, а також майбутньої професійної діяльності [2, с. 12; 4]. Зазначимо, що основними характерними ознаками ділової гри є: моделювання процесу праці (діяльності) керівника, працівників, спеціалістів підприємств і організацій з метою підготовки управлінських рішень; розподіл ролей між учасниками гри; відмінність рольових цілей під час прийняття рішень; взаємодія учасників, які виконують ролі; наявність спільної мети в усього ігрового колективу; колективне вироблення рішень учасниками гри; реалізація в процесі гри "ланцюга рішень"; наявність управлінської емоційної напруги в ході гри; наявність розгалуженої системи індивідуальної або колективної оцінки діяльності учасників гри [1].

До числа методів активізації професійного самовизначення старшокласників відносяться професіографічні дослідження, які спрямовані на самостійне здобуття школярами інформації про певні професії з метою складання профорієнтаційної характеристики певної діяльності. Вчитель виступає організатором та координатором самостійної пошукової роботи, учні – ініціативними й активними її виконавцями. Професії сфери економіки та підприємництва – це професії, які пов'язані з підприємницькою та управлінською діяльністю, а також фінансовою та фінансово-кредитною діяльністю. Визначення цих професій як професій сфери економіки та підприємництва є умовним. Сьогодні будь-яка професія пов'язана зі сферою економіки. Відповідно до класифікації професій за Є. Клімовим професії сфери економіки та підприємництва умовно належать до двох основних типів професій: "Людина – людина" (підприємець, менеджер, маркетолог, торговий представник та ін.) та "Людина – знакова система" (бухгалтер, економіст, фінансист тощо).

Дослідницька робота учнів старших класів у Малій академії наук – важливий чинник як професійного, так і життєвого самовизначення. Вчитель стає координатором науково-дослідницької роботи. Одержання учнем первинних навичок науково-дослідницької діяльності – вже серйозна заявка на майбутнє.

Уміння школяра працювати з літературою, експериментувати і робити висновки, представляти і захищати свою роботу перед компетентною аудиторією – дає досвід створення "дорослих" наукових робіт в галузі економіки. Сучасному суспільству потрібні грамотні фахівці, що володіють усіма тими якостями, які здатна закласти діяльність у МАН.

В організації економічного виховання важливу роль виконує класний керівник. Йому потрібно мати інформацію про: економічне становище сім'ї учня, його участь у веденні домашнього господарства, ставлення сім'ї до економії і бережливості, економічні інтереси й потреби учня та можливості сім'ї щодо їх задоволення, ставлення до праці, до суспільної та особистої власності тощо. Особливе місце у виховній роботі зі старшокласниками відводиться годинам спілкування, "відкритим трибунам", творчим монологам, відвертим розмовам, проблемним діалогам. Однією з поширених форм особистісного спілкування є проблемний діалог педагога та учня або старшокласників між собою. Для успішного проведення проблемного діалогу зі старшокласниками класний керівник повинен: по-перше, знати індивідуально-психологічні особливості, особистісні якості своїх вихованців, проблему, що обговорюється, літературу з теми тощо; по-друге, вміти включати учнів старших класів у діалог, слухати співрозмовника, аналізувати, робити висновки з усього сказаного; по-третє, мати власну точку зору, особистісний авторитет, натреновану пам'ять, педагогічний такт.

Важливий виховний вплив має суспільно-корисна праця (особливо волонтерська допомога ветеранам, людям з особливими потребами). Участь старшокласників разом із педагогами у суботниках, зборі макулатури, роботі з благоустрою та ремонту школи, класних кабінетів не тільки розвиває сферу соціально-економічних відносин учнів, але й зміцнює матеріальну базу, допомагає створювати грошовий фонд для суспільних справ. Стимулами, як правило, виступають змагання, матеріальне й моральне заохочення.

У процесі підготовки старшокласників до вибору професій сфери економіки та підприємництва в умовах профільного навчання може бути використана розроблена нами програма елективного курсу "Вибір успішної професії сфери економіки та підприємництва" [3]. Дана програма передбачає: розв'язання та складання задач підприємницького характеру з урахуванням регіонального досвіду; аналіз побутових та виробничих ситуацій; ділові ігри, тренінги; професіографічну дослідницьку діяльність; включення старшокласників у діяльність регіональних підприємств як стажерів; виконання ними суспільно-корисної праці; залучення учнів старших класів до самостійної творчої роботи пошукового характеру (участь у регіональних програмах, створення "віртуальних фірм", складання бізнес-проектів); знайомство із морально-етичними принципами підприємництва. Особливе місце відводиться проблемно-пошуковим методам, профорієнтаційним комунікативним вправам, профконсультаційним картковим методикам, використанню технології "Портфоліо", що спонукає старшокласників до формування необхідних навичок рефлексії.

Висновки Отже, оптимальними формами профорієнтації на професії сфери економіки та підприємництва визначено інтерактивні методи, технології опрацювання дискусійних питань, технології ситуативного моделювання та проектування (ігри з різноманітною імітацією, практичні заняття, професійні проби, клуби ділової активності, тренінги, ділові зустрічі, індивідуальна науково-дослідницька робота учнів, творча самостійна робота, економічні розрахунки, пошукова професіографічна діяльність, розробка бізнес-планів; відвідування підприємств різного типу, міських організацій; ведення ділових щоденників, "Портфоліо досягнень", стажування, суспільно-корисна праця). Важливо, щоб учень став співорганізатором навчально-виховного процесу, а учитель був взірцем для наслідування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гейжан Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессиональных планов старших подростков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1984. – 17 с.
2. Деловая игра в учебном процессе: Метод. разраб. для преп. / Сост.: Неверова Л.Т. – М.: б.н.и., 1994. – 40 с.
3. Калінська А.В. Підготовка старшокласників до вибору професій сфери економіки (в умовах профільного навчання): Методичний посібник за ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 163 с.
4. Комплект программ профессиональных проб школьников (5-9 классы): Метод. пособ. / Чистякова С.Н., Агибалова Т.П. и др. - М.: Филология, 1996. – 192 с.
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
6. Омельченко В.Л., Кузьмінський А.І. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 415 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
7. Павелків О.М. Виховання у старшокласників інтересу до підприємницької діяльності у процесі оволодіння економічним розрахунком: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2004. – 216 с.
8. Побірченко Н.А. Психологія підготовки учнівської молоді до оволодіння професіями бізнесу: Метод. посібник для вчителів. – К.: ІПППО АПН України, 1997. – 77 с.
9. Сасова І.А., Аменд А.Ф. Экономическое воспитание школьников в процессе трудовой подготовки. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
10. Чеботарьова Л.І. Економічне виховання та освіта старшокласників у процесі вивчення предметів шкільного освітнього компоненту: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002. – 213 с.
11. Fukuyama Sh. F-test for appraising the ability to choose methodically among occupations. - Ashiya: Ashiya College Press, 1984. – 256 p.

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА ДІТЕЙ У ФОРМУВАННІ ПРИРОДООХОРОННОГО ДОСВІДУ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

У статті описуються переваги використання проблемного навчання в розвитку творчих здібностей молодших школярів та формуванні їх природоохоронного досвіду.

В статье раскрываются преимущества использования проблемного обучения в развитии творческих способностей младших школьников, формировании их природоохоронного опыта.

The article exposes the advantages of using problem studying in the development of creative abilities of junior pupils and in forming their nature protection experience.

Соціальні перетворення та екологічні негаразди в Україні спрямували реформування освіти на гармонійний розвиток творчої особистості з креативним мисленням, здатної реалізувати себе в бурхливому потоці сучасного життя з користю для суспільства та природного середовища.

Пріоритетним у сьогоденні постає формування природоохоронної компетентності дітей, зокрема молодших школярів, оскільки від рівня розвитку їх природоохоронних знань, умінь і навичок залежатиме майбутнє України.

Цьому значною мірою сприяє використання в педагогічному процесі інноваційних технологій навчання, які забезпечують активну взаємодію вчителя та учнів, оптимізують навчально-виховний процес.

Важливе місце серед сучасних інновацій займає проблемне навчання, основна мета якого полягає в збагаченні активного ставлення дітей до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. З огляду на це, метою нашої статті є розкриття оптимальних шляхів взаємодії вчителя й дітей у формуванні природоохоронного досвіду молодших школярів засобами проблемного навчання.

Проблемній активності учнів свого часу значну увагу приділили видатні педагоги Я.Коменський, Й.Песталоцці, Ф.Дістерверг, К.Ушинський, В.Сухомлинський. Цією проблемою опікувалися російські педагоги та психологи: М.Махмутов, І.Лернер, І.Льницька, А.Матюшкін, Р.Малафеев та інші. Учені визначають проблемне навчання з різних позицій: як принцип дидактики (В.Кудрявцев) [1, с. 12], метод навчання (В.Оконь,) [5, с. 205], тип навчального процесу (П.Алексюк, М.Махмутов) [3, с. 34], психолого-педагогічну систему в організації навчально-пізнавального процесу (В.Максимова) [2, с. 17], особливий підхід до навчання, що виявляється насамперед у перетворюючому характері пізнавальної діяльності школярів (М.Скаткін) [6, с. 77], як технологію (Г.Ксензова, Н.Савіна). [4, с. 273]

Однак нині проблемне навчання є швидше теоретичною моделлю розвивального навчання, ніж реалізується на практиці як цілісний процес. Основні положення проблемного навчання недостатньо конкретизовані та не доведені до рівня педагогічної технології. Тому проблемність у сучасній школі використовується не в повній мірі.

Виходячи з цього, завдання нашого дослідження – показати істотний вплив проблемного навчання на підвищення рівня природоохоронних знань, умінь та навичок дітей молодшого шкільного віку, значну увагу яким приділили у педагогічних працях: А.Захлебний, І.Зверев, А.Сидельковський, І.Суравегіна, Л.Печко, З.Плохий, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, Г.Тарасенко, Л.Шаповал та інші.

Заслугує на увагу розгляд проблемного навчання як технології розвивальної освіти в контексті формування природоохоронного досвіду молодших школярів, спрямованої на активне одержання дітьми знань про навколишнє середовище, розвиток творчих здібностей, прийомів дослідницької діяльності в природі, залучення учнів до природоохоронних акцій. Проблемне навчання допоможе вчителю сформувавши в дітей систему розумових дій, за допомогою яких вони зможуть використовувати отримані знання про об'єкти та явища природи в повсякденному житті, розв'язувати нестандартні завдання екологічного спрямування.

Отже, в контексті нашого дослідження визначимо проблемне навчання як навчально-пізнавальну діяльність учнів із засвоєння знань та способів діяльності на основі створення й розв'язування проблемних ситуацій природоохоронного змісту.

У своєму дослідженні основною категорією проблемного навчання виділимо проблемні ситуації екологічного змісту, коли в дітей виникають протиріччя між вже відомими та новими знаннями про навколишнє середовище. Є кілька способів створення проблемних ситуацій:

– зіткнення учнів із суперечностями між новими фактами та явищами й наявними знаннями за необхідності теоретичного пояснення й пошуку шляхів їх застосування;

– необхідність вибору потрібної екологічної інформації (ситуація з надлишком інформації);

– використання суперечностей між наявними в учнів знаннями та практичними завданнями, що виникають під час природоохоронної діяльності.

– зіткнення учнів із суперечностями між існуючими рішеннями та новими вимогами, які висуває практика.

– спонукання школярів до порівняння, зіставлення та протиставлення фактів, правил і дій та їх узагальнення, до виявлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків між об'єктами та явищами природи. [4, с. 187]

Створена вчителем проблемна ситуація стає початком процесу розумової діяльності учнів, що стимулюється постановкою питання, досить складного, щоб викликати потребу в його розв'язанні й, водночас, посилює для самостійного знаходження відповіді.

Розглянемо **етапи розумової діяльності** молодших школярів для розв'язання проблеми екологічного змісту на прикладі дослідження конвалії травневої.

1. Виникнення проблемної ситуації:

Вивчити особливості цвітіння даної рослини в природному середовищі, зберігши генофонд первоцвіту.

2. Усвідомлення сутності ускладнення вирішення даної проблеми:

Конвалія травнева – лікарська рослина занесена до Червоної книги, що росте в лісі. Тому міські школярі не завжди мають можливість відвідувати ліс у період цвітіння даної рослини.

3. Пошук способів розв'язання проблеми шляхом здогадки або висунення гіпотез:

Щоб вивчити особливості цвітіння конвалії травневої й зберегти її генофонд, можна виростити рослину біля школи, створивши всі необхідні умови для її акліматизації.

4. Обґрунтування і доведення гіпотези:

Під час щоденних спостережень за конвалією травневою на шкільній ділянці, в учнів є можливість добре вивчити особливості її цвітіння в природі без шкоди для рослини;

5. Перевірка правильності розв'язання проблеми:

Посадивши конвалію травневу біля школи, діти не лише досліджують особливості цвітіння рослини, а й беруть участь у її охороні, проводять експеримент із збереження генофонду первоцвіту, який розрахований на кілька років.

Основне дидактичне призначення проблемного навчання — в умілому педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю учнів. Тому вчитель повинен знайти оптимальні шляхи для його реалізації, вислуховуючи різні точки зору дітей, координуючи та спрямовуючи їх творче мислення за допомогою системи запитань. Слід досить коректно виправляти помилки учнів, надавати їм диференційовану допомогу в роботі з різними джерелами інформації.

У практиці початкової школи використовується кілька типів проблемних уроків:

1) уроки з окремими екологічними проблемними питаннями;

2) уроки, присвячені розв'язанню загальної проблеми з охорони природи;

3) уроки-проблемні бесіди;

4) уроки-диспути;

5) уроки-екскурсії в природу;

6) кіноуроки про об'єкти природи, які потребують захисту;

7) уроки-презентації про природоохоронну діяльність учнів.

Педагогу слід пам'ятати, що завдання стає пізнавальною проблемою, якщо воно відповідає наступним вимогам:

– стимулює учнів до роздумів над проблемою;

– викликає пізнавальний інтерес у дітей;

– опирається на попередній досвід і знання молодших школярів.

Вчені виділяють наступні види дидактичних проблем:

а) за галуззю й місцем виникнення (предметні, міжпредметні, урочні й позаурочні);

б) за роллю в пізнавальному процесі (основні й допоміжні);

в) за способом організації їх розв'язку (фронтальні, групові та індивідуальні).

У психології та дидактиці, виходячи з особливостей пошукової активності дитини, виділяють два типи її реакції на новизну: імпульсивну та рефлексивну.

Сутність імпульсивного реагування в тому, що учень відразу, не задумуючись, відповідає на зовнішні подразники, легко схиляється на бік тієї чи іншої гіпотези, не враховуючи міри її об'єктивності. В прийнятті рішення більш важливу роль відіграють емоційні процеси дитини, ніж розумові, мислительні.

На відміну від імпульсивного, зміст рефлексивного реагування становлять ті психічні процеси, які забезпечують внутрішню "відшліфованість" будь-якої гіпотези, домінування логічних доведень над емо-

ційними реакціями. В даному випадку учень чинить здебільшого обдуману, а тому розв'язує завдання довго, але помилок робить менше.

Вчителю при організації проблемного навчання в контексті формування природоохоронного досвіду дітей слід взяти до уваги, що молодші школярі реагують на проблемність імпульсивніше, ніж старші. Тому їх діяльність у природі потребує ґрунтовного аналізу з боку вчителя та чіткої мотивації природоохоронної діяльності.

Готуючись до впровадження проблемного навчання, педагог повинен добре володіти системою методів психологічної активізації дитячої діяльності, серед яких ефективними в напрямку дослідження будуть:

1. Метод каталога чи асоціацій – перенесення властивостей з одного об'єкта на інший із метою глибшого усвідомлення екологічних зв'язків. Наприклад:

- порівняйте "веселе" дерево з "сумним";
- перенесіть властивості квітки на дівчинку.

2. Вправи на емпатію. Діти ставлять себе на місце об'єкта природи, передають його думки, почуття, настрої.

3. Біном фантазії. Учні пов'язують предмети, явища чи їх властивості з власною природоохоронною діяльністю.

4. Метод морфологічного аналізу – створення нового об'єкта природи шляхом поєднання найкращих особливостей, якостей, характеристик інших об'єктів навколишнього середовища, визначення його місця та значення в природі.

5. Символічна синектика – відображення реального світу різними символами та знаками, складання карт природоохоронної діяльності в позаурочній роботі.

6. Метод зіставлення – забезпечує розуміння дітьми важливості будь-якого об'єкта природи, його неповторності, винятковості, необхідності в природі, як людини в суспільстві.

7. Метод мозкового штурму – знаходження якомога більшої кількості шляхів розв'язання екологічної проблеми.

8. Метод моделювання – створення учнями моделей природоохоронної діяльності.

9. Метод ідеалізації об'єкта природи – створення оптимальних умов у довкіллі для того, щоб природний об'єкт, за яким ведеться спостереження, отримав ідеальні умови для життя.

10. Метод фантастичної проблеми. "Що було б, якби...?" - планування природоперетворювальної діяльності людини в довкіллі.

Педагог постійно знаходиться у активній взаємодії з учнями. Він створює систему навчальних проблемних ситуацій, керує мислительною діяльністю учнів під час постановки й розв'язання проблем, а діти – усвідомлюють й суб'єктивно приймають їх як власні, формулюють та розв'язують проблемні завдання екологічного змісту, застосовують природоохоронні знання й уміння в нестандартних умовах, дають моральні оцінки ставленню людини до навколишнього середовища.

Отже, варто зазначити, що вирішення проблемних завдань є ефективним шляхом формування розумової активності молодших школярів, оскільки діти вчаться уявляти й переживати, помічати в предметах і явищах природи суперечності, прагнуть пояснити їх, висувають припущення про доцільність тих чи інших природоохоронних дій, обґрунтовують власні думки. В учнів розвиваються позитивні емоції, вміння аналізувати, узагальнювати матеріал, формуються такі якості, як спостережливість у природі, допитливість і кмітливість, наполегливість у охоронних акціях, віра в власні сили. Діяльність дітей під умілим керівництвом вчителя в проблемному навчанні набуває творчого спрямування. Про це свідчить самостійне перенесення відомих учням знань і вмінь про об'єкти природи в нові ситуації, знаходження проблем у стандартних природних умовах, усвідомлення функцій явищ природи, вміння комбінувати різні засоби розв'язування екологічних завдань. Все це потребує подальших експериментальних підтверджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кудрявцев В. Проблемное обучение: истоки, сущности, перспективы. – М.: "Знание", 1991. – 79 с.
2. Максимова В. Пізнавальна діяльність школярів. Проблемний підхід до навчання в школі. – Л., 1973. – 73с.
3. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе: [Пер. с рус.] / М.Махмутов. – Каунас: Швиеса, 1983. – 219 с.
4. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-майстром. / Упорядники: В.Андрєєва, В.Григораш. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 352 с.
5. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 381с.
6. Скаткин М. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглянуті особливості формування загальнокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в практиці вищих навчальних закладів. Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів відміченої проблеми і потребує подальшого поглибленого теоретичного і практичного вивчення шляхів формування загальнокультурної компетентності у студентів інших спеціальностей.

В статье рассмотрены особенности формирования общекультурной компетентности будущих учителей иностранного языка в практике высших учебных заведений. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов отмеченной проблемы и нуждается в последующем углубленном теоретическом и практическом изучении путей формирования общекультурной компетентности у студентов других специальностей.

The article considers the peculiarities of forming all cultural competence in the prospective teachers of a foreign language in the practice of the institutes of higher learning. The conducted research does not embrace all aspects of the mentioned problem and requires subsequent deep theoretical and practical study of the ways of forming all cultural competence in the students of other specialties.

У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" підкреслено, що держава має забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється, це виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Зазначене актуалізує культурологічну (загальнокультурну) підготовку майбутнього вчителя, що зумовлено процесами гуманізації і гуманітаризації, які відбуваються в сучасному світі і освіті. Особистість вперше усвідомила себе як мікрокосм, як частину світової культури, де на основі діалогу культур вона пізнає себе в своїй культурі, примножуючи культуротворчий досвід людства.

Загалом, саме у процесі культурологічної підготовки можливий діалог осіб, націй, народів, особистості і суспільства, людини і природи, людини і людини [1–7]. Відповідно, у працях А.М. Алексюка, Г.О. Балла, Б.С. Гершунського, О.В. Глузмана, І.А. Зязюна, Р.О. Позінкевича, О.Л. Шевнюк та ін. переосмислюються теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу. Вивчаються проблеми полікультурної й культурологічної освіти (Я.Г. Гулецька, О.В. Гукаленко, О.В. Давидов, Г.Д. Дмитрієв, М.М. Князева, В.В. Кузьменко, О.В. Латишева, В.В. Макаєва, Г.В. Міронова, Л.Р. Садикова, А.В. Сущенко та ін.). Науковцями також досліджуються різні аспекти полікультурного виховання (В.В. Бойченко, Л.В. Волік, О.Н. Джурінський, В.А. Єршов, В.О. Компанієць, Т.І. Левченко, І.Ф. Лощенова, Г.М. Розлуцька, Л.В. Узунова, О.Л. Шевнюк та ін.), процеси діалогу культур у освітній галузі (В.Л. Аношкіна, В.О. Калінін, Л.В. Бурман, Л.А. Гончаренко, К.С. Лях, В.В. Морозов, В.В. Присакар, С.О. Черепанова та ін.) [1–7]. Відтак, актуальним постає дослідження процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, що і постає **метою** нашої статті.

Нинішня соціокультурна ситуація актуалізує культурологічну (загальнокультурну) підготовку майбутнього вчителя, що зумовлено процесами гуманізації і гуманітаризації, які відбуваються в сучасному світі і освіті. Саме в процесі культурологічної підготовки можливий діалог осіб, націй, народів, особистості і суспільства, людини і природи, людини і людини. Відтак, важливою є культурологічна парадигма, яка ґрунтується на тому, що критерієм знання як феномена культури є не стільки відповідність цій дійсності, скільки узгодження цієї форми знання із загальними ціннісно-смысловими установками культури. Це значною мірою вимагає вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Організація фахової підготовки майбутнього вчителя іноземних мов передбачає орієнтацію на подальшу професійну діяльність у контексті застосування інноваційних навчальних технологій, впровадження якісно нових, дієвих дидактичних моделей, спрямованих на формування загальнокультурної компетентностей молодого спеціаліста.

2. Процес формування загальнокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови вимагає врахування певних наукових підходів до процесу їх професійної підготовки (інтегративний, інтегративно-культурологічний, компетентнісний, системний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний (контекстний), особистісно-діяльнісний, плюрилінгвальний, соціокультурний, ку-

льтурологічний, діалоговий), кожен з яких дозволяє поглибити методологічні засади дослідження проблеми формування загальнокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови. При цьому теоретичний аналіз дозволив дійти висновку, що професійна компетентність педагога найбільш повно реалізується у контексті культури, яка постає важливим елементом усіх сучасних освітніх перетворень, а на рівні глибинної семантичної мотивації постає головною функцією освіти. Поєднання у одній проблемній та поннятевій площині таких категорій, як "професійна компетентність педагога" та "культура, дозволяє говорити про культурну, чи загальнокультурну компетентність педагога – вчителя іноземних мов. Основними компонентами загальнокультурної компетентності можна вважати: професійно значиму інтегративну якість особистості; сукупність світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій; сукупність знань, умінь, навичок; досвід діяльності в межах відповідної культури; здатність взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства. Зазначене дає підстави визначити загальнокультурну компетентність як професійно значущу інтегративну якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявлень, ціннісних орієнтаціях та досвіді, і виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування, що дозволяють ефективно реалізовувати педагогічну діяльність.

3. Іноземна мова як предмет вивчення виявляє певні ресурсні можливості, які можуть бути використані у процесі формування загальнокультурної компетентності сучасного вчителя: комунікативно-рольова, інтерактивна, соціалізаційна спрямованість (спілкування, соціальна перцепція, емпатія, рольовий потенціал студентів, що використовуються у процесі вивчення іноземної мови); мовна спрямованість (іноземна мова постає засобом мислення та спілкування); гностична, пізнавальна спрямованість (загальнокультурні, загальнотехнічні елементи, що використовуються у вивченні іноземної мови); особистісно-орієнтована спрямованість (виявляється у моменті формування особистісних рис у процесі навчальної діяльності); регулятивно-вольова спрямованість (розвиток у студентів регулятивних механізмів психіки у процесі використання сугестопедичних технологій під час вивчення іноземної мови); творча спрямованість (формування творчих якостей студентів у процесі використання інноваційних технологій вивчення іноземних мов); діяльнісна спрямованість (навчальний процес вивчення іноземної мови постає діяльністю); мотиваційна спрямованість (прагнення до досягнення успіху у навчальній діяльності, коли одночасно іноземна мова є і метою, і засобом навчання). Зазначені ресурсні можливості іноземної мови дають змогу формувати певні аспекти компетентності.

4. Обрано відповідний діагностичний інструментарій та обґрунтовано психолого-педагогічний зв'язок загальнокультурної компетентності студента із розглянутими методиками її дослідження, коли дослідження ціннісних орієнтацій студентів та рівня їх духовного розвитку дозволяє з'ясувати характер та глибину їх входження у сферу загальнолюдського ціннісно-культурного космосу існування нашої цивілізації; дослідження ставлення студента до себе та аналіз характеру його самосприйняття визначає місце студента у загальному культурному контексті суспільного життя; дослідження фонових знань студентів постає одним із важливим інструментів вивчення сформованості їх загальнокультурної компетентності; вивчення емпатійності студентів та особливостей функціонування їх репрезентативних систем визначає здатність молодих людей сенсорно-перцептивним чином інтегруватися у культурну сферу суспільства; дослідження рівня навчальної успішності та навчальної самоефективності визначає, наскільки загальнокультурний рівень розвитку студента позитивно впливає на його навчальну діяльність; аналіз саморегулятивних вмінь студента дозволяє вивчити характер актуалізації діялісно-процесуального компоненту загальнокультурної компетентності студента; дослідження рівня творчого потенціалу студента розкриває здатність студента до творчих форм освоєння культурних артефактів; аналіз комунікативної культури студента дозволяє з'ясувати здатність студента вступати в активну комунікацію з носіями своєї та чужої культури; дослідження спрямованості студента на здоровий спосіб життя визначає його відповідність сучасним загальнокультурним нормам людського існування; дослідження соціально-психологічного мікроклімату у навчальних групах визначає характер навчального середовища студента та відповідність цього середовища загальнокультурним нормам спілкування у колективі; соціально-рольовий репертуар людини постає важливим показником його культуровідповідності, оскільки реалізує рефлексивно-аналітичний компонент загальнокультурної компетентності, а рефлексія особистості найбільш ефективно здійснюється завдяки аналізу людиною свого соціально-рольового місця у культурному розмаїтті світу.

5. На основі проведеного теоретичного та практичного дослідження виявлено процесу формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови виявлено педагогічні умови оптимізації цього процесу, а саме: 1) створення ефективного освітнього середовища на засадах інноваційних методів навчальної діяльності; 2) забезпечення міжпредметних зв'язків циклів психолого-педагогічних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін; 3) системне використання педагогічного моніторингу у професійно-педагогічній підготовці ВНЗ, що забезпечує взаємодію викладача й студентів і дозволяє отримувати різнобічну інформацію про хід професійної підготовки. Це дозволило обґрунтувати практичну (експериментальну) модель формування ЗКК майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки, яка складається із обґрунтованих інваріантних складових, котрі включають структурні

компоненти моделі та функціональні зв'язки між ними, тобто статичний аспект моделі як ідеальної репрезентації певного системного об'єкта та процес формування системного об'єкта, тобто динамічний аспект моделі: послідовні етапи процесу формування цього об'єкта.

Результати формувального етапу експерименту засвідчують про ефективність упровадження моделі формування ЗКК майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми та потребує подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення шляхів формування загальнокультурної компетентності у студентів інших спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бойко А.М. Культуротворча функція освіти і реалізація у навчально-виховних закладах нового типу / А.М. Бойко, В.М. Дем'яненко // Організація навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх закладах нового типу: досягнення, проблеми, перспективи. – Полтава: ПОПОПП, 1996. – С. 44-48.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: [підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури] / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навч. літератури, 2006. – 384 с.
3. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О.В. Вознюк, Дубасенюк О.А. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
4. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30-35.
5. Гірний О. Діалог культур в освіті та основна проблема педагогіки / О. Гірний // Діалог культур і духовний розвиток людини : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 1995. – С.85–88.
6. Казакова Л. Н. Повышение общекультурной компетентности студентов в процессе обучения основам этикета // Человек в информационном пространстве : межвуз. сб. науч. тр. / Л. Н. Казакова. – Ярославль : Истоки, 2006. – С. 201-205.
7. Калінін В.О. Педагогічна технологія „діалог культур” як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: монографія / В. О. Калінін / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

УДК 378. 147 – 056. 45

О. Є. АНТОНОВА,
доктор педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВНЗ ЯК ЧИННИКУ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ

У статті на основі синергетичного підходу визначено значення освітнього середовища вищого навчального закладу у розвитку здібностей та обдарованості студентів. Запропоновано авторську модель обдарованості, суттєвим компонентом якої визначено розвивальне освітнє середовище.

В статье на основе синергетического подхода определено значение образовательной среды высшего учебного заведения в развитии способностей и одаренности студентов. Предложена авторская модель одаренности, существенным компонентом которой является развивающая образовательная среда.

In the article on the basis of synergetics approach the value of educational environment of higher educational establishment is certain in development of capabilities and gift of students. The author model of gift the substantial component of which is a developing educational environment is offered.

Сучасний етап розвитку наукового знання характеризується переходом методологічної культури від картезіанської концепції наукового аналізу до дослідження світу "складностей, що еволюціонують" на основі філософії нестабільності. Поняття "складність, що еволюціонує" виступає у цій культурі як концептуальний прообраз теоретичних репрезентантів різноманітних фізичних, соціальних і ментальних реалій [10, с. 50-51]. Характерною рисою наук, які досліджують "складності, що еволюціонують" є їх "трансдисциплінарність", тобто жодна з таких наук не вкладається у межі монодисципліни.

Прихильники парадигми трансдисциплінарної науки скептично оцінюють розподіл практики наукових досліджень на класичні науки (фізика, космологія, хімія, біологія тощо). Організація наукового знання, на їх погляд, є умовною і невідповідною глибинній структурі Всесвіту. На найглибшому рівні пізнання практика наукових досліджень поділяється інакше, оскільки Всесвіт є не тільки трансдисциплінарним, а й транспрофесійним, транскультурним, транснаціональним [10, с. 53].

Вважаємо, що проблема обдарованості належить саме до трансдисциплінарних питань. Тому методологічного значення у контексті її дослідження набувають принципи синергетичного підходу. *Синергетичний підхід* – це методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять і методів у дослідженні й управлінні відкритими нелінійними самоорганізованими системами. Він має широкі можливості у проектуванні й побудові систем виховання учнів (студентів). Дотримання принципів самоорганізації й саморозвитку в педагогічній діяльності спрямовує суб'єктів творення виховної системи на вивчення процесів саморегуляції відносин в освітньому закладі, виявлення тенденцій, внутрішніх механізмів і резервів створеної системи, а не копіювання (зразок, орієнтир) уже відомого [8, с. 358].

Синергетика вивчає загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити самостворення нових систем, суб'єктність у її глибинному, базовому сенсі [2, с. 7-8]. Майбутнє будь-якої відкритої нелінійної системи завжди полівалентно, оскільки вона є певною цілісністю, носієм різноманітних форм її потенційно можливих організацій. Якщо відкрита нелінійна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора (від лат. – притягує), то вона неминує еволюціонує до нього, тобто майбутнє системи зумовлено наявністю "структур-атракторів". Проте така зумовленість завжди часткова. Майбутнє будь-якої "складності, що еволюціонує" євентуальне (від лат. – випадок), тобто відкрите випадку, завжди є недовизначеним, імовірнісним. Яка саме структура зі спектра можливих стане дійсною в момент її нестійкості, визначається не тільки наявністю структур-атракторів, а й випадковими флуктуаціями, хаосом на мікрорівні [10, с. 54].

Освітні та виховні процеси являють собою синергетичний феномен, у центрі якого стоїть особистість. Вони мають нелінійну структуру та самоорганізуючий, творчий характер. При цьому синергетичний підхід спрямовує дослідника не на подолання хаосу у навчально-виховному процесі, а на необхідність зробити його творчим на основі ідеї самоорганізації. Ознайомлення педагогів-вихователів з положеннями

синергетики викликає в них прагнення до активного оволодіння мистецтвом педагогічного забезпечення (взаємодії, супроводу) процесів самопізнання, саморозвитку і самореалізації учнів [8, с. 358].

Організація дослідження з позицій синергетики припускає співіснування різних автономних "центрів", парадигм, методів, підходів, які конкурують, доповнюють один одного і серед яких немає панівних. За цих умов педагогічний процес постає як відкрита, темпоральна, індетерміністична, плюралістична, імовірнісна сутність, що утворює "середовище вільного стану", в якому постійно щось зникає і щось виникає, і що чутливе навіть до незначних, слабких впливів [2, с. 7-8].

Прихильники постмодерністської парадигми переконані, що наука зображує власне становлення не як монолінійний, безперервний, детерміністичний процес, а як стохастичний, катастрофічний, такий, що формується, як не прогнозований, парадоксальний процес [10, с. 56]. Плюралістична, гетерогенна концепція постмодерністського мислення дозволяє по-новому оцінювати і науково-технічний прогрес. Досягнення науки й техніки створюють матеріальне підґрунтя людської культури. З розвитком НТП змінюється і сама людина, з'являється духовний компонент культури, який розвивається у мистецькій творчості. Як зазначає О.Л. Музика [5, с. 124], здатність окремих людей до творчості підвищує адаптивність людства в цілому, незважаючи на життєву дезадаптованість окремих творчих особистостей. Науково-технічна творчість відкриває людям нові шляхи для оволодіння все новими ресурсами життєзабезпечення. Однак регуляцію всіх життєвих процесів людини не можна зводити лише до творчості, адже існують й інші види діяльності, які займають різні ніші на різних рівнях забезпечення життя людей.

Дослідник стверджує, що існує певна суспільна *самоорганізація творчості*, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Хоча потреба у творчості притаманна кожній людині, саме рівнева організація соціальних ніш, своєрідні, стихійні, саморегулюючі соціальні квоти створюють певні обмеження у розвитку творчих здібностей людей до найвищих рівнів. Окремі люди досягають цього рівня, а другі, нашттовхуючись на соціальну конкуренцію, шукають і знаходять свої шляхи розвитку в інших соціальних нішах, адже суспільству потрібні не лише творчі люди (окремі галузі вимагають переважання виконавської дисципліни) [5, с.124].

На думку багатьох дослідників, елементи творчості містяться в будь-якій людській діяльності. Вони дозволяють сучасній людині легше оволодівати новими видами діяльності шляхом переносу творчих стратегій. При цьому накопичується творчий потенціал, готовий розкритися за умови створення суспільних умов для цього, оскільки це *саморегульований, синергетичний процес*. Однак для підвищення його ефективності варто у кожній людині накопичувати творчий потенціал. Навіть у тих випадках, коли творчі потенціали окремих людей не реалізуються у творчі досягнення, вони створюють підґрунтя для цих досягнень. До того ж наявність творчих здібностей, і навіть невеликих творчих досягнень, у окремих людей створює культурне поле, де кожна людина почуває себе психологічно комфортно [5, с. 123-124].

Важливим аспектом розробки проблеми навчання обдарованих дітей та молоді є *визначення педагогічних умов*, які сприяють реалізації можливостей особистості. У цьому контексті Н.В. Теличко виділяє два чинники, які здійснюють вирішальний вплив на забезпечення розвитку обдарованості, досягнення життєвих успіхів молодших школярів: *генетичний* (успадковані задатки) та *соціальний* (навчання, виховання, довкілля). При цьому вона зазначає, що генетичний фактор виступає необхідною, а соціальний – достатньою умовою для забезпечення ефективного розвитку особистісних задатків кожного учня. Оптимальну реалізацію власного потенціалу учнів у різних видах діяльності зумовлюють адекватно продіагностовані й відповідним чином спроектовані на подальший розвиток їх особистісні якості та параметри [9, с. 9].

Л.С. Руденко [439] обґрунтовано необхідність формування творчих здібностей учнів на трьох ієрархічно співвіднесених рівнях: загальнопедагогічні умови; педагогічні умови, специфічні для позаурочної виховної діяльності; педагогічні умови, пов'язані з віковими особливостями учнів [430, с. 21].

Виявленню та розвитку потенційних творчих можливостей дитини, на думку В.І. Доротюк, сприяють соціальне середовище, створення умов для розвитку творчості [4, с. 8]. Особливої уваги визначенню умов середовища, які сприяють виявленню творчих потенцій людини, приділяє й О.В. Бобир. Зокрема нею зазначається на ефективності таких підходів як створення проблемних ситуацій, ситуацій розвивального дискомфорту, розв'язування творчих завдань тощо [3, с. 9].

Л. Попова доповнює сучасні моделі й теорії обдарованості поняттям "довкілля". Вона зазначає, що для прояву, розвитку й реалізації обдарованості істотне значення має те, в яких культурно-освітніх умовах живе дитина, яка емоційна атмосфера найближчого оточення, чи є спеціальні навчальні програми. Не останню роль відіграє й матеріальний бік середовища, тобто якість харчування, екологічні характеристики оточення, чи є у суспільстві попит на видатні досягнення [6]. Тому модель середовища вона представляє у вигляді ряду компонентів:

- *держава* – основне завдання у державній політиці є пошук, навчання, виховання обдарованих дітей та молоді, стимулювання творчої праці, захист талантів;
- *родина*, яка має принципове значення для розвитку обдарованості: висока цінність освіти, причому дуже часто освіченими є самі батьки; підвищена увага до дитини порівняно з іншими сім'ями (дуже

часто у надзвичайно обдарованих дітей батьки літнього віку, для яких дитина єдиний сенс життя. Ще частіше надзвичайно обдаровані діти – єдині діти у родині); у багатьох випадках саме батьки починають навчати обдаровану дитину, і досить часто хто-небудь з них на довгі роки стає справжнім наставником (ментором) своєї дитини; певна дітоцентричність сім'ї обдарованої дитини, фанатичне бажання батьків розвинути здібності дитини має у деяких випадках і свої негативні сторони. Так, у цих сім'ях спостерігається певна ліберальна позиція відносно деяких побутових і соціальних навичок; немає нічого дивного в тому, що батьки цих дітей виявляють особливу увагу до шкільного навчання дитини, вибираючи своїй дитині підручники чи додаткову літературу і радяться з учителем, як їх краще вивчати [6];

- *засоби масової інформації* – задовольняють пізнавальні інтереси та потреби обдарованих учнів;
- *позакласні та позашкільні заклади* – сприяють розвитку здібностей відповідно до інтересів та нахилів дітей;
- *навчальні заклади (школа)* – з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням навчальних предметів), спеціалізовані школи, ліцеї, гімназії, колегіуми, навчальні програми [6].

Розвиток здібностей та обдарувань учнів (студентів) потребує створення в освітньому закладі певних умов, які полегшують виявлення та підтримку обдарованої молоді; сприяють розвитку та реалізації її здібностей; стимулюють творчу роботу учнів (студентів) та вчителів (викладачів); активізують навчально-пізнавальну діяльність молоді тощо. Саме тому, на думку Г.С. Сазоненко [8, с. 232-233], сьогодні, як ніколи, гостро стоїть завдання створення нового **освітнього простору**, в якому дитина може розвивати власні здібності й обдарування, реалізувати життєву компетентність у професійній та соціальній діяльності. Освітній простір – це простір спільного буття, перетворений усіма суб'єктами виховання у чинник інтегративного впливу на процес розвитку і самореалізації особистості.

Проектування освітнього простору спрямоване на розв'язання трьох стратегічних завдань, зокрема на організацію умов і можливостей для ефективного розвитку і саморозвитку особистості; створення умов і визначення пріоритетів для навчальної, самоосвітньої діяльності учня (студента), реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; організацію умов і можливостей для формування життєвої компетентності вихованця [8, с. 232-233].

Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста, зокрема вчителя, потребує створення у ВНЗ цілісної, самокерованої системи, яка передбачала б виявлення та підтримку обдарованої молоді; розвиток та реалізацію її здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді на основі створення у навчальному закладі відповідного освітнього середовища. Готуючись до творчої педагогічної діяльності за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих стратегій майбутні вчителі накопичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної педагогічної діяльності.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П.Є. Решетніковим [7] на основі теоретичних положень Є.О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція). Ключовими умовами *ефективності* методики є такі:

Цілеспрямована організація формуючого освітнього середовища. Основою виступає навчально-професійна діяльність студентів. Майбутні вчителі залучаються до різноманітності відносин, пов'язаних із професійною діяльністю. Цьому сприяє використання таких форм та методів організації навчальної діяльності як ділові та рольові ігри, методи мікрвикладання та моделювання фрагментів виховних проєктів, навчальні конференції, методичні семінари, лекції-діалоги, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів), самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок, педагогічні практики тощо. Тривале залучення майбутніх учителів шляхом моделювання до реальної професійно-педагогічної діяльності сприяє їх адаптації до умов та вимог майбутньої професії, демонструє сильні й слабкі сторони особистості, сприяє реалізації творчого потенціалу.

Пред'явлення вимог до діяльності й відносин студентів. Вимоги відповідають рівню якісного викладання й виховання у сучасній школі. Вимоги до діяльності зростають поступово, відповідно до рівня розвитку студента. Для цього використовуються психолого-діагностичні методики, які дозволяють виявити домінуючі здібності студентів, на основі яких майбутнім учителям пропонуються ті види роботи, що є для них значущими, цікавими, посильними. Кожного разу рівень цих вимог відповідає зоні найближчого розвитку особистості.

Формування операційно-технологічного фонду. Студентів знайомлять з різними технологічними та виховними системами, досвідом діяльності творчо працюючих педагогів. При цьому переважає питома вага самостійної діяльності у вивченні інноваційних підходів до професійної діяльності. Майбутні вчителі під керівництвом викладачів цілеспрямовано накопичують базу даних про форми, методи, прийоми, засоби роботи з дітьми шляхом ознайомлення з методичними розробками, діагностичними методиками, попу-

лярною літературою, вивченням та створенням власних наочних засобів (опорних схем, таблиць, малюнків, роздаткового матеріалу тощо). Під час проведення занять студентам надається можливість вибору тих засобів навчання і тих технологічних систем, методів та форм роботи, які найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям. Отже, робота здійснюється у двох напрямках: розширення простору для вибору методичного інструментарію та можливість вибору свого вирішення навчально-професійних завдань. Такий підхід дозволяє студентам постійно навчатися компенсувати слабкі сторони своєї особистості за рахунок своїх сильних якостей.

Надання своєчасної допомоги та корекція діяльності. Підтримка здійснюється під час реалізації студентами фрагментів професійної діяльності з метою забезпечення успіху і формування відповідних умінь та навичок. Перед проведенням чергового заняття кожному студенту, учаснику ділової гри, обов'язково надається методична допомога з боку викладачів. Кожне проведене заняття обов'язково аналізується самим студентом та іншими учасниками ділової гри, оцінюється як майбутніми вчителями, так і викладачем.

Цілеспрямоване залучення студентів до спілкування та спільної діяльності з творчими педагогами. Під час такого спілкування та знайомства з педагогічною творчістю відбувається свого роду „творче зараження”, виникає натхнення, з'являється величезне бажання творити самому. Так, наприклад, у процесі підготовки до конкурсу „Аукціон педагогічних ідей”, група студентів, ознайомившись із методами роботи педагога-новатора Ш.О. Амонашвілі, не задовольнилися простим переказом його основних ідей. Вони звернулися до вихователів дитячого садка м. Житомира з пропозицією попрацювати з дітьми за методикою Ш.О. Амонашвілі. Адміністрація дитсадка пішла назустріч ініціативі майбутніх учителів, надавши студентам необхідної допомоги. Провівши певну роботу з дітьми, студенти записали одне із занять на відеокамеру, проілюструвавши свої дії відповідними коментарями. Запис було продемонстровано під час конкурсу, що викликало позитивну реакцію аудиторії. Крім того, приклад цієї групи надихнув інших студентів на пошук нових шляхів реалізації своїх задумів та творчого підходу до виконання завдань викладачів.

Розвиток творчого мислення студентів. Особлива увага під час проведення занять приділяється такій організації процесу навчання, яка б постійно стимулювала майбутніх учителів до фантазування, конструювання, необхідності проявляти ініціативу, вигадувати, винаходити щось нове. Так, при нагородженні кращих студентів, що відзначилися під час проведення „Свята квітів”, виникла пропозиція самостійного виготовлення призов. З цього часу всі запрошення, нагороди, оздоблення приміщення, рекламні реквізити виготовляються виключно руками самих студентів.

Можливість удосконалення існуючих підходів до організації процесів навчання і виховання. Студенти під час занять намагаються віднайти нові форми і методи роботи з дітьми, незвичайні засоби навчання, які б дозволили підвищити результат. Викладачі намагаються ознайомити майбутніх учителів із сучасними концепціями розвитку школи, ідеями педагогів-новаторів, навчають студентів самостійно проектувати та конструювати навчальні заняття, створювати наукові проекти, захищати їх, відстоювати свої думки.

Таким чином, успішність розвитку обдарованості студентів у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечуються рядом умов та врахуванням таких чинників: урахування спадкових даних; створення у ВНЗ розвивального середовища; організація цілеспрямованого виховного впливу; включення майбутніх учителів до педагогічної діяльності; вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів; формування відповідної системи цінностей майбутнього педагога; уникнення чинника випадковості; розробка психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості; надання всебічної допомоги у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; створення системи стимулювання творчості студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Антонова О.С. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 460 с.
2. Арешонков В.Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка і історія педагогіки" / В.Ю. Арешонков. – Житомир, 2006. – 20 с.
3. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.
4. Доротюк В.І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В.І. Доротюк. – Київ, 2001. – 17 с.
5. Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОШПО, 2006. – С. 118-126.
6. Попова Л. Основні уявлення про обдарованість // Завуч. – 2003. – №17-18. – С.4-6.
7. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. — М.: Владос, 2000. – 304 с.
8. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.

9. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка історія педагогіки" / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.

10. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.

11. Юркевич В. Особистість і проблеми обдарованої дитини. Обдаровані діти // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С.4-6.

УДК Д 891.78

В. В. ОБОЗНИЙ,

доктор педагогічних наук, професор
(НПУ імені М.П.Драгоманова, м.Київ)

ІННОВАЦІЇ У ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються інноваційні напрями туристсько-краєзнавчої підготовки майбутніх вчителів, спрямованої на пошук нестандартних форм залучення підростаючого покоління до збереження і використання природно-матеріальних і культурно-духовних цінностей рідного краю.

В статье рассматриваются инновационные направления туристско-краеведческой подготовки будущих учителей, ориентированной на поиск нестандартных форм приобщения учащихся к сохранению и использованию природно-материальных и культурно-духовных ценностей родного края.

Innovative directions of the tourist-regional training of the prospective teachers, oriented at the search of non-standart forms of attaching the growing youth to saving and using of naturally-material and cultural-spiritual values of native land are analyzed in the article

Інтеграція України до світового співтовариства, спрямованість зусиль держави і суспільства на створення умов для всебічного розвитку і самоорганізації кожної особистості як патріота і громадянина України актуалізували проблему підготовки педагогічних кадрів, визначивши серед пріоритетних аспекти українознавчо-краєзнавчої освіти.

У науково-педагогічній літературі та спеціальних дослідженнях (Х.Альчевська, К.Дубняк, Т.Лубенець, І.Франко, М.Левківський, В.Корнеєв, М.Костриця, М.Крачило, В.Круль, І.Прус, С.Русова, Б.Чернов та інших) накопичений значний науковий і емпіричний досвід щодо розгортання, тенденцій розвитку та вивчення організаційно-педагогічних форм освітнього українознавства та краєзнавства. В основі звернення до історичних витоків, відновлення традицій і духовних цінностей українського народу важлива роль належить краєзнавству, туризму та музейній справі, які сприяють гуманізації суспільства і ствердженню української держави.

Проте, автори краєзнавчо-орієнтованих праць не передбачували дослідження організаційно-методичних питань краєзнавчо-туристичної підготовки майбутнього вчителя, викликаних потребою сучасного життя. Тому залишаються мало дослідженими питання, які пов'язані з туристсько-краєзнавчою підготовкою майбутніх вчителів, що враховує трансформаційні зміни в історично усталених формах життєдіяльності сільської місцевості. З цих позицій, цілісне осмислення напрямів сучасної краєзнавчо-туристичної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування вищої педагогічної освіти уявляється вкрай назрілим.

Мета статті – розкрити передумови та напрями туристсько-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів, що сприятиме формуванню характерного для конкретної місцевості туристичного продукту та відповідних форм туристичної гостинності, буде впливати на характер життєдіяльності людей і їх соціально відповідальну поведінку, допомагатиме збереженню культурно-духовної спадщини українського народу, сприятиме перебудові культури та піднесенню рівня життя в сільських регіонах України.

Зважаючи на місце та роль туризму у соціально-економічному та історико-культурному житті країни, українською державою проголошено його одним із пріоритетних напрямів економічного та культурного розвитку українського суспільства. У багатьох країнах туризм є однією з найприбутковіших галузей економіки і важливим джерелом поповнення національного бюджету. У зарубіжній літературі поширеною є думка, що зростаючий інтерес до внутрішнього туризму стимулює пошук власних моделей розвитку сільського туризму, стає основним напрямом відтворення, збереження та охорони традиційного національного ландшафту. У сільській місцевості, викликані технічним прогресом зміни, приводять до зменшення частки населення, яке працює лише в аграрному секторі. Поступово він перестає бути основною формою використання землі і переважаючою діяльністю сільської громади. Тому у багатьох країнах сільський та етнічний туризм заохочується на державному рівні і розглядається як невід'ємна складова комплексного розвитку внутрішніх територій.

В Україні розвиток туризму повинен стати потужним соціально-економічним важелем, в першу чергу, у розвитку внутрішніх регіонів.

1. В Україні розв'язання економічних, соціальних та екологічних проблем внутрішніх територій може відбуватися двома шляхами: *перший*, який характеризується пошуком можливостей збільшенням фінансування розвитку сільських територій, зокрема: соціальної інфраструктури; підвищення конкурентоспроможності сільськогосподарського виробництва та нарощування його обсягів; створення дієвих механізмів реалізації економічних і екологічних заходів їх здійснення; *другий*, який передбачає: визначення стратегії сталого розвитку сільських територій на основі оптимізації їх соціальної і виробничої інфраструктури; пріоритетного розвитку поряд з аграрною сферою сфери послуг, зокрема сфери туризму; зменшення трудової міграції за рахунок підвищення рівня зайнятості населення у туризмі, розробка першочергових заходів охорони довкілля та відтворення природних ресурсів. Реалізація вказаних варіантів розвитку сільських територій на основі пріоритетності туристично-орієнтованого підприємництва та краєзнавчо-екологічного туризму сприятиме не тільки підйому економіки сільських регіонів та їх соціально-економічного розвитку, але й відновленню та охороні об'єктів історичної, природної та культурної спадщини. При цьому слід враховувати, що створення в сільському туризмі національно орієнтованого туристичного продукту (на основі використання історично усталених регіонально-місцевих форм життєдіяльності населення) та відповідних систем туристичної гостинності є процесом досить тривалим.

2. Трансформаційні процеси у аграрному виробництві та суттєві зміни в історично усталених формах життєдіяльності сільського населення, що відбуваються останнім часом, ставлять питання перспективного розвитку сільських регіонів. Тому поряд з аграрним сектором становлення туристського бізнесу в сільській місцевості виглядає одним з найбільш перспективних напрямів її розвитку. В умовах ринку землі та зменшення зайнятих у сфері аграрного виробництва необхідність започаткування робочих місць у туристично-орієнтованих видах господарської діяльності буде зростати. Розгортання виробничої діяльності у будівництві, сфері послуг, виробництві продуктів харчування, екскурсійно-дозвілєвій діяльності та інших буде сприяти комплексному господарському розвитку регіонів, більш повній зайнятості населення, відродженню місцевих ремесел, організації виробництва сувенірних виробів тощо.

3. Формування характерного для конкретної території туристичного продукту та розвиток відповідних форм туристичної гостинності буде впливати на характер життєдіяльності людей, їх культуру та соціально відповідальну поведінку. Слід враховувати, що збереження і осучаснення в сільському туризмі історично усталених регіонально-місцевих форм життєдіяльності населення та відповідних систем гостинності є процесом досить тривалим. При цьому дбайливе ставлення до історико-культурної спадщини, всебічне її вивчення, реставрація, охорона та пристосування до сучасних та майбутніх потреб суспільства без розвитку музейно-краєзнавчих форм діяльності важко собі уявити.

4. Проблемою, що стримує розвиток туризму в сільських регіонах, виступає відсутність відповідних туристських кадрів, зокрема менеджерів туризму середньої ланки. Навчальні заклади щорічно випускають значну кількість фахівців для сфери туризму, які обслуговують в основному у великих містах різні напрями виїзного туризму. Практично не здійснюється підготовка фахівців, які здатні моделювати туристський бізнес на конкретній території, зокрема у сільських регіонах та невеликих містах. Мізерною виглядає і частка випускників, які мають можливість започаткувати власний туристичний бізнес і створити нові робочі місця в сільській місцевості. Не відповідає вимогам сучасного туристського бізнесу і рівень підготовки фахівців, здатних створювати національно орієнтований туристичний продукт на конкретній території. В умовах відсутності менеджерів середньої ланки, направлення яких в сільські регіони з боку туристських фірм сьогодні виглядає досить проблематичним, стає доцільною організація туристської підготовки вчителів та спрямування шкільної туристсько-краєзнавчої роботи в підприємницько-орієнтований напрям. Адже цілком природно виглядає, коли вчителі у сільській місцевості, маючи відповідну туристську підготовку, спрямовуватимуть шкільну туристсько-краєзнавчу діяльність на розвиток місцевого туризму. З цих позицій запровадження поєднаної підготовки педагогічних і туристичних кадрів і сьогодні було б вкрай доцільним.

5. Наші дослідження переконують у тому, що у становленні туристського бізнесу у внутрішніх регіонах України у найближчі 10-15 років саме освітні колективи можуть виявитись тим важелем, з допомогою якого під силу буде розгорнути всебічну туристсько-краєзнавчу діяльність, спрямовану на туристський бізнес. Здійснення її в рамках загальнодержавної ініціативи може стати не тільки вагомим імпульсом в соціально-економічному розвитку внутрішніх регіонів, але й сприятиме створенню сфери зайнятості, зокрема, для тих, хто сьогодні вчиться. З допомогою професійно підготовлених до туристської діяльності вчителів шкільна та позашкільна туристсько-краєзнавча діяльність може і повинна бути спрямована на формування національно орієнтованого туристичного продукту та відповідних форм туристичної гостинності, розвиток яких буде впливати на виробничо-господарську діяльність людей та їх соціально відповідальну поведінку. В сільській місцевості поява нових робочих місць сприятиме більш повній зайнятості населення, збереженню або відродженню місцевих ремесел і промислів, організації виробництва сувенірних виробів тощо.

6. У педагогічних вищих навчальних закладах туризм може і повинен об'єднувати кафедри на основі професійно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів на сферу послуг, зокрема профорієнтаційне спря-

мування шкільної позакласної діяльності на розвиток місцевого туризму. З цією метою підготовку майбутніх вчителів до позакласної роботи доцільно підсилити туристично-орієнтованими напрямками («географія-туризм», «іноземна мова-туризм», «фізична культура-туризм» тощо) і відповідними спеціалізаціями („вчитель географії / організатор підприємницького туризму”, „вчитель іноземної мови / організатор екскурсійного туризму”, „вчитель біології / організатор спортивно-оздоровчого туризму” і т.д.). Стає необхідною розробка науково і теоретично обґрунтованої моделі та технології професійної підготовки вчителя-предметника з основами туризму, яка сприятиме підвищенню професійної та соціальної мобільності цієї якісно нової категорії фахівців, формуватиме потреби соціально активної і духовно багатой особистості.

7. Підготовка фахівців, здатних цілеспрямовану шкільну туристично-краєзнавчу діяльність спрямувати на формування національно орієнтованого туристичного продукту конкретної місцевості та відповідних систем туристичної гостинності, забезпечуватиме пізнання, збереження і постійне відновлення культурно-духовної спадщини як регіонального соціуму, так і української держави. З цією метою слід використовувати різні напрями Всеукраїнського руху учнівської молоді за збереження і примноження традицій, звичаїв та обрядів народу України «Моя земля – земля моїх батьків». Такий підхід буде сприяти формуванню національно-орієнтованого туристичного продукту, в першу чергу, на основі використання історично усталених регіонально-місцевих форм життєдіяльності населення, зокрема елементів побутово-матеріальної культури та звичаєво-святкової обрядовості. Охоплюючи різні ділянки родинно-суспільного життя, ці найміцніші елементи виступають важливим чинником навчання й виховання, розвитку особистості й духовності, оздоровлення суспільства. Зібрані матеріали повинні використовуватись не тільки для створення туристичного продукту та становлення різноманітних форм гостинності, але й для організації виставкових експозицій та музеїв, поступового перетворення їх в організаційно-методичні центри краєзнавства та сільського туризму. Багаторічна туристично-краєзнавчо-музеезнавча діяльність освітніх колективів, зорієнтована на туристський бізнес, буде сприяти одержанню підростаючим поколінням необхідних професійно орієнтованих знань і умінь туристичного спрямування. Започаткуванню конкретних робочих місць у орієнтованій на туризм шкільній туристсько-краєзнавчій роботі будуть сприяти: моделювання різноманітних туристсько-краєзнавчих та музеезнавчих заходів, організації туристських турів в умовах проведення народних свят (різдвяного, пасхального, купальського тощо), використання екскурсійно-пізнавальних та спортивно-оздоровчих маршрутів, створення для потреб туристів ремісничо-художніх майстерень, динамічних моделей різних технологічних процесів тощо.

8. В становленні та розвитку сільського туризму краєзнавчі музеї повинні стають організаційно-методичними центрами регіонального краєзнавства. Адже саме у етнографічно-музейній діяльності може бути найбільш комплексно і наочно розкритий історично усталений “краєзнавчий образ” рідного краю та визначені напрями його гармонізації. Відповідно стає необхідним пошук найбільш актуальних для конкретного регіону тем експозицій, які б поетапно відображали не тільки історичне минуле конкретної місцевості, але й розкривали створення перспективної моделі її розвитку. Зокрема, мова йде про окремий систематизований напрям, у якому реалізація краєзнавчо-музеезнавчих проектів була б спрямована на: а) формування національно орієнтованого туристичного продукту та відповідних систем туристичної гостинності; б) використання при вихованні дітей, молоді та дорослих накопиченого і перевіреного багатовіковою практикою досвіду історично усталених форм життєдіяльності українців; в) засвоєння світосприймання і психології, культури і менталітету різних етнічних груп українського населення як одного з вагомих досягнень національної і загальнолюдської культури; г) розуміння того, що тільки покоління, сформоване на духовних надбаннях предків, зможе утверджувати нову духовність, творити культуру періоду відродження та українського державотворення, продовжувати зберігати і розвивати культурно-історичні традиції, забезпечуючи тим самим вічність життя свого народу; д) розвиток умінь і навичок на основі вивчення різних видів народних ремесел та промислів з метою всебічного розвитку здібностей людини, багання їх удосконалювати, сприяти організації цікавого і змістовного дозвілля.

9. У шкільних та позашкільних навчальних закладах туристські походи тематично-експедиційного та оздоровчо-спортивного спрямування, навчально-краєзнавчі екскурсії та екологічні стежини за спеціально розробленими тематично-краєзнавчими маршрутами залишаються однією з найважливіших форм пізнавально-оздоровчої і навчально-виховної роботи. Підготовка майбутніх вчителів для організації туристських походів і навчально-краєзнавчих екскурсій на основі використання спеціально розроблених тематично-краєзнавчих маршрутів повинна стати однією з ефективних форм пізнавально-оздоровчої роботи. У навчально-виховній роботі використання їх як необхідної конкретно-змістової основи буде зорієнтовано на створення освітньо-пошукової опори і емоційно-почуттєвого сприйняття, які допомагатимуть підтримувати і гармонізувати відчуття внутрішньої спорідненості людини і оточуючого світу. Тим самим закладатиметься основа не тільки для засвоєння знань окремих галузевих наук, але й одержання умінь об'єднувати ці знання з метою формування цілісної культури оточуючого світу, розвитку регіонально-соціумної культури в особистій свідомості.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У МІЖНАРОДНИХ ТА ВСЕУКРАЇНСЬКИХ ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЦЕНТРАХ

На початку XXI століття досить міцно встановилась диференціація системи оздоровчої і освітньо-виховної роботи із дітьми шкільного віку в умовах літніх цілодобових і річних таборів, зокрема: оздоровчий табір, табір дитячої творчості, табір психолого-педагогічної корекції, пізнавально-предметний табір, трудовий табір, військово-спортивний табір, табір соціально-рольових ігор, православний табір та інші авторські проекти таборів

Двадцятирічний ювілей незалежності Україна зустрічає докорінним реформуванням системи позашкільної освіти і виховання, що знайшло відображення в Законі України “Про позашкільну освіту”, національній програмі виховання дітей і молоді України, ряду концепцій виховної діяльності літніх оздоровчих центрів для дітей та юнацтва. Зокрема, Законом України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», статтею 12 вимагається, що науково-методичне забезпечення дитячих закладів оздоровлення та відпочинку здійснюється шляхом впровадження інноваційних підходів до організації оздоровлення та відпочинку дітей [2, с. 12]. Метою державної політики України в галузі дитинства визнано виховання особистості, яка здійснює відповідальний вибір цінностей та норм суспільства стабільного розвитку і інновацій.

Постіндустриальне євросуспільство вже накопичило великий науково-методичний матеріал, що відображує не тільки загальний зміст виховної і оздоровчої роботи таборів, але і цілісну систему організації логіки і сучасної інноватики побудови педагогічного процесу в умовах цілодобово працюючих дитячих центрів і таборів. Така система на думку провідних науковців педагогіки літнього відпочинку дітей може бути визначена як педагогічна система цільового програмування, проектування і аналізу всіх етапів творчої взаємодії педагогічних і дитячих колективів спрямованої на розв’язок стратегічних виховних і освітніх завдань, що досягаються у інноваційному середовищі, тобто свідомо утворених морально-психологічних обставинах, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу [3, с. 8].

Науково-викладацький колектив психолого-педагогічних кафедр навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка розуміючи, що представлений інтегральний механізм інноваційної освітньо-виховної роботи з дітьми, перш за все, реалізований в МДЦ «Артек», і важливість співпраці з методистами-артеківцями в системі підготовки майбутніх педагогів-вихователів інноваційними засобами соціально-педагогічної практики вже понад 10 років на договірних засадах реалізує таку програму.

Сьогодні МДЦ «Артек» - комплекс дитячих таборів, різних освітніх закладів, оздоровчих комплексів, культурно-освітніх виховних центрів і заповідного природно-екологічного заповіднику. 10 автономних дитячих таборів Артеку можуть одночасно прийняти 4 тисячі дітей влітку і 1,6 тис. – взимку. В літній сезон в Артеці працює 2,3 тис. співробітників. На території центру, а це 208 га знаходиться 70 будівель. 100 га території Артеку складають парки, де росте понад 300 видів дерев і кущів. Берегова лінія Артеку – 7,4 км, площа пляжів – 42 га. В Артеці є власний, захищений молотом порт і власний флот: 15 шлюпок, 4 РБК-катери, 17 парусних швертботів, 2 яхти і теплохід. Табору належать 128 одиниць автотранспорту, в т.ч. 60 автобусів і мікроавтобусів.

В Артеці діє 4 музеї і виставки. Для дітей працює 20 гуртків, 5 бібліотек. Є власне телебачення і кіностудія «Артекфільм». На території табору обладнано 11 спортмайданчиків і стадіонів. Центральний стадіон на 10 тис. місць відповідає всім стандартам FIFA. В Артеці працює 4 відкритих і 1 закритий плавальні басейни. Побудована сучасна школа. Обладнаний сучасним устаткуванням комбінат харчування [11].

Сьогодні Артек – це плідно працююча команда одностайних-професіоналів, педагогів високої кваліфікації і науковців-методистів, що успішно реалізує завдяки своїй професійній компетентності завдання особистісного розвитку і відпочинку кожної дитини, що приїждять з усього світу у цей дитячий рай.

Самопочуття кожного юного громадянина світу, стан задоволеності від перебування у таборі залежать від багатьох чинників, але насамперед, від стосунків, що складаються з навколишніми людьми. Особливу роль у цьому процесі відіграє особистість педагога-організатора, його особистісна позиція.

В останні десятиліття значно активізувалась педагогічна проектна діяльність міжнародних дитячих центрів України (МДЦ «Артек»: міжнародні фестивалі «Змінимо світ на кращий», «Артеківські зорі», «Артек запалює зірку», «Артек олімпійський», «Дитяче Євробачення», «Артеківський кінофестиваль»,

«Ярмарок національних культур»; «Повір у себе і в тебе повірять інші»; ВДЦ «Молода гвардія»: «Повір у себе», «Ми дружимо», «Дитинство без кордонів», «Одеський трамвайчик», «Дитячий слов'янський базарчик»), Росії (ВДЦ «Орленок»: освітньо-виховні програми «Орлята Росії», «Фестиваль візуальних мистецтв»), «Клубне кільце Росії», «Команда 21 віку», «Лідер» та інші; ВДЦ «Океан»: освітньо-оздоровчі програми і базові проекти «Вожатська Академія», «Шоу-майстер», «Школа добра», «Бізнес-експрес», «Наука. Людство. Прогрес», «Інтелект», «Океанські підмостки»; ФДЦ «Смена»: освітньо-дозвілєві програми «Острів дитинства «Ералаш», «Зоряний дощ», «Я – громадянин Росії!», «Марафон професіоналів», «Школа здоров'я», «Я вхожу в світ літератури і мистецтв», "Утворимо собі світ", «Досягнення», «Увійди в історію країни», «Діти Росії»), Білорусії (НДООЦ «Зубренок»: соціально-педагогічні програми «Молодь обирає здоров'я», «Молодіжній ініціативі – так!», «Поглянь на світ по-новому», «Сімь Я», «Екологія душі», «Я пізнаю Я», «ЕкоНОМіх», «За честь Вітчизни», освітній проект «Лінгвістична школа»; творчо-ігрові проекти «Зубренок» збирає друзів», «Дитячий креатив-центр»).

При розробці нових педагогічних програм Артеку провідне значення має співвідношення інновацій і традицій. Як відомо, люба інновація може виникнути тільки в надрах сталої традиції. Інноваційна виховна діяльність в Артеці спрямована на формування активної життєвої і громадянської позиції, організаторських навичок, лідерських рис, комунікативних здібностей. Але в порівнянні з традиційною системою, в якій домінували колективістські цінності і форми роботи, інновації дозволяють розширити можливості для реалізації індивідуального шляху особистісного зростання кожної дитини за рахунок варіативності позицій, що йому пропонуються в колективній діяльності: лідера-організатора, затока чи майстра своєї справи, інструктора, учасника, експерта, першовідкривача. Виконання впродовж однієї табірної зміни учасниками різних ролей в колективній роботі забезпечує розширення досвіду самореалізації різнобічній творчій діяльності.

Для кожної тематичної програми табірної зміни, поряд зі змістом, розробляються механізми її реалізації, організаційна структура, в більшості випадків яка базується на сюжетній довготривалій грі. Зберігаючи масові заходи, нова модель передбачає утворення умов для особистої участі кожної дитини у їх проведенні. В якості головного результату інноваційної виховної діяльності на відміну від традиційної розглядається не стільки рівень розвитку колективу, скільки розвиток особистості кожної дитини засобом розширення його особистого позитивного соціокультурного досвіду. Все це вимагає програмування і моделювання виховного процесу в соціумі, що постійно змінюється, з врахуванням індивідуальної картини світу кожної конкретної дитини; визначення змісту колективної діяльності дітей і можливості реалізації індивідуальної траєкторії розвитку особистості кожної дитини; професійного використання інноваційних виховних технологій, підбираючи їх і наповнюючи форми виховної взаємодії необхідним змістом у відповідності до конкретної соціально-педагогічної ситуації.

Секрет артеківської педагогіки в тому, що творче середовище «Артеку», його традиції і закони, особливе ставлення до дитини, до кожної людини, що вступає на землю «Артека», націлені на повагу і турботу про кожного, довіри до їх внутрішнього світу і його унікальності. Центр збуджує і стимулює у кожної дитини прагнення до творчості і постійного особистісного зростання.

Велике значення для виховання дітей мають їх тимчасові об'єднання, які притаманні особливі виховні можливості: створюються реальні умови для динамічного і інтенсивного спілкування дитини з однолітками, надаються різні варіанти реалізації її творчої активності. Інтенсивність спілкування і спеціально задана діяльність дозволяють йому змінювати власні уявлення, стереотипи, погляди на самого себе, однолітків, дорослих. У тимчасовому дитячому об'єднанні підлітки пробують самостійно організувати свою життєдіяльність, займаючи при цьому позицію від пасивного спостерігача до активного організатора життєдіяльності об'єднання. Якщо процес спілкування і діяльності об'єднанні відбувається у доброзичливих обставинах, увага приділяється кожній дитині, то це допомагає їй опанувати позитивну модель поведінки, сприяє емоційно-психологічній реабілітації.

Улюбій роботі педагоги-організатори базуються на самостійності і ініціативності дітей. Педагогіка опосередкованої дії означає більше довіри дітям з боку дорослих. Тут головне – повсякденно опертись на самих дітей, віра в їх ініціативу і організаторські можливості. Свій виховний вплив і менеджмент педагогіки-організатори здійснюють непомітно, опосередковано через самих вихованців, намагаючись виробити у кожного відповідальність за успіхи і невдачі колективу. Педагогічний вплив на процес розвитку творчого потенціалу особистості артеківця включає в себе: створення розвиваючого простору для прояву здібності кожного до творення нового і формування готовності маленької людини до розвитку власного творчого потенціалу. В Артеці підліток включається в процес оволодіння собою, беручись за те, за що не брався раніше, випробовуючи нове, експериментуючи, тим більше, що воно схвалюється. В Артеці особливі стосунки дорослих і дітей, які передбачають: відкритість і прозорість, коли любий може бути чесним і відвертим; взаємоповага; колективізм, а не залежність; умови для розвитку індивідуальності і творчого початку; взаємна задоволеність від спілкування, в якому нікому не приходиться поступатися власними інтересами [6, с. 20].

Отже, головними ознаками, що сьогодні характеризують виховну систему діяльності МДЦ «Артек» як педагогічний інноваційний феномен початку XXI століття є його інваріантна і варіативна складові:

1. *Інваріантна складова педагогічної системи МДЦ «Артек».* Артеку від початку були притаманні ознаки гуманістичної педагогічної системи: наявність власної концепції, що прийнята дітьми і педагогами; здоровий спосіб життя колективу; орієнтація на загальнолюдські і національні цінності; життєвий характер великих колективних справ; наявність «зон вільного розвитку»; розумний розв'язок конфліктних ситуацій за рахунок власних зусиль учасників; взаємодовіра, намагання допомогти; почуття належності до колективу; відчуття захищеності і комфорту; колективно-творчий характер виховання і співробітництва дорослих і дітей.

2. *Варіативна складова педагогічної системи МДЦ «Артек».* Сьогодні МДЦ "Артек" як державний заклад додаткової освіти дітей має президентський статус. Варіативно-програмний зміст змін відповідає двом головним аспектам прояву культурних цінностей: культурі стосунків, яка формує і проявляється у повсякденному спілкуванні, і культурі взаємодії, яка формується в процесі здійснення продуктивної спільної діяльності учасників зміни. Кожна дитина як носій суб'єктивного досвіду, що передає інтереси і потреби саморозвитку, суб'єкт самовиховання і спільної діяльності дітей і дорослих. Регіональна взаємодія як механізм педагогічної післядії впливу Артеку на зміни в особистісному зростанні підлітка – учасника конкретних програм; як механізм переносу методичного досвіду Артеку в регіони України і Європи для удосконалення регіональної політики по відношенню до дітей.

Сучасне українське суспільство потребує підготовки нового покоління висококваліфікованих педагогів-вихователів, спроможних вирішувати інноваційними засобами і технологіями стратегічні виховні і освітні завдання в інноваційному європейському освітньому середовищі, вміючими самостійно конструювати інноваційну діяльність, на яку є попит в реальних ситуаціях, здатного не тільки розуміти їх унікальність, але і вміти самовизначатися, самоорганізовуватися в нових соціально-культурних умовах.

У Житомирському державному університеті створено таке інноваційне середовище, яке, зокрема, передбачає науково-методичну і технологічну підготовку майбутніх педагогів-організаторів до роботи в умовах цілодобового перебування з дітьми, їх постійну інформованість стосовно педагогічних нововведень [8].

До професійно-значущих якостей педагога-організатора (сучасного вожатого) треба віднести наступні: креативність, самостійність і ініціативність, відповідальність і самодисципліну, самоорганізованість і надійність, цілеспрямованість і діловитість; інтелігентність (інтелектуальна продуктивність праці, різносторонність, гнучкість, етичність), об'єктивне самосприймання і само оцінювання, самоконтроль, стабільний саморозвиток, дипломатичність, чуйність. Особливо важливими для роботи з дітьми є: порядність, толерантність, справедливість, життєрадісність, педагогічний оптимізм, добросердечність, терпіння, стриманість, врівноваженість, вимогливість, цілеспрямованість, милосердя [3, с. 105].

Такий особистісний комплексний стан готовності студента до роботи з дітьми ми визначаємо як інноваційний потенціал педагога-організатора, т.т. сукупність творчих і культурних характеристик особистості педагога, що виражають його готовність здійснювати педагогічну діяльність і наявність засобів, методів і технологій, що забезпечують таку готовність.

Для цього в процесі підготовки до педагогічних практик стратегічним стає як особистісне становлення кожного майбутнього вихователя так і його професійно-педагогічна компетентність як здатність розв'язувати задачі в різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. До цих задач відносяться аксіологічні проблеми і проблеми орієнтації в світі культури (загальнокультурна компетентність), проблеми орієнтації в світі професій, системі професійної освіти, ситуації на ринку праці, формування знань і вмінь, що мають суттєве значення для професійної освіти (допрофесійна компетентність), дослідницькі, світоглядні, творчі завдання (методологічна компетентність).

Тому професійна підготовка в університеті орієнтується на відносно швидке формування спеціальних знань, вмінь і навичок, що максимально наближені до майбутнього робочого місця, зокрема в мобільній системі професійної діяльності в дитячих таборах цілодобового перебування дітей.

В якості головного критерію ефективності виховної діяльності педагогів-організаторів МДЦ «Артек» є набутий дитиною соціокультурний досвід як базовий компонент її особистісної соціально-моральної позиції, що визначає спрямованість її розвитку на найближчу перспективу. Ставлення до результатів роботи педагогів-студентів, що приїхали в Артек на літню педагогічну практику, і досвідчених постійно-працюючих в центрі педагогів-організаторів зі стажем понад 3 роки до кінця літнього сезону мають спільні ознаки. Їх об'єднує розуміння специфіки, особливостей педагогічної діяльності, сформоване серйозне ставлення до дітей, а також позитивний, емоційний фон сприйняття своєї педагогічної праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. До пошуків нової парадигми освіти // Директор школи. – 2000. - № 29-32 (серпень). – С. 1-2,7.;
2. Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей» // Відомості Верховної Ради України. – 2008. - N 45. - Ст. 12.
3. Ивановшкин Н.Е., Перадзе Я.Р., Рудник Т.Н., Фейгинов С.Р. Педагогическое программирование и проектирование воспитательной работы лагерей ФДЦ "Смена": Учебно – метод. пособие. - Анапа, 2009. – 497 с.
4. Кремень В.Г. Освіта в ХХІ столітті стає пріоритетом у будь-якому суспільстві, в будь-якій державі // Педагогічна газета. Спецвипуск. – 2002. - № 10-11 (жовтень-листопад). – С.1-2;
5. Кузь В. Учитель, школа – пріоритети ХХІ ст. // Педагогічна газета. Спецвипуск. – 2002. - № 10-11 (жовтень-

листопад). – С.6-7;

6. Мир под названием «Артек» / Сосгавитель: кан. пед. наук АЛ. Иванова; научн. редактор Е.Н. Сорочинская. - Харьков: Издательство «НТМТ», 2010. – 396 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 24 квітня-1 травня. – С.2-4.

8. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / За ред. О.А. Дубасенюк: Збірник наук.-метод. праць. - Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. - 261 с.

9. Педагогический колледж «Орленок». - ВДЦ «Орленок»: Педагогический колледж в составе РГПУ, 1994. – 125 с.

10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998 – 252 с.

11. http://artekovet.ru/artek/all_artek.html

УДК 378.01

І. І. КОНОВАЛЬЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. І.Франка)

ІННОВАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА

Визначено сутнісні ознаки та зміст інноваційної компетентності педагога як інтегративної якості особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологією реалізації освітніх інновацій.

Определены сущностные признаки и содержание инновационной компетентности педагога как интегративного качества личности, которое является результатом синтеза мотивов, ценностей, знаний, умений и практического субъектного опыта и обеспечивает высокий уровень владения технологией реализации образовательных инноваций.

The characteristic features and essence of innovative activity of the teacher as the integrative personality, which is the result of synthesis of motives, values, knowledge, skills, and practical experience and supplies high level of the technology of educational innovations realization mastery, are being defined.

Успішність інноваційної діяльності пов'язана із забезпеченням високого рівня сформованості відповідного виду професійної компетентності учителя, його готовності до реалізації нововведень у практичній діяльності.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-педагогічної компетентності визначені в працях В. Байденка, В. Безпалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, Т. Мельниченко, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Радченка, А. Реана, О. Савченко, Л. Хорунжої, А. Хуторського та ін.

З активізацією процесів реформування освіти зростає інтерес науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (І. Гавриш, І. Дичківська, В. Докучаєва, О. Ігнатович, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриненко, О. Подимова, В. Поздняков, В. Сластьонін, О. Шафран, Г. Хмельницький, А. Хуторський та ін).

Разом з тим, методологічні засади й теоретичні надбання компетентнісного підходу недостатньо використовуються як при моделюванні й реалізації процесу підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності, так і в практиці організації інноваційного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Вважаємо, що такий стан речей пов'язаний з нечіткістю розуміння феномену інноваційної компетентності педагога та невизначеністю ефективних шляхів її розвитку. Тому метою статті є виявлення сутнісних ознак, та аналіз змісту інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу.

У сфері професійної освіти в якості глобальної мети постулюється задача навчити спеціаліста самостійно взаємодіяти з інноваційним світом професійної праці. При цьому кваліфікація розуміється як складова загальної компетентності спеціалістів, яка відображає загальну інтегративну якість особистості, що включає спеціальні знання та вміння, індивідуальні здібності, творче ставлення до праці й соціального оточення [1, с. 11-12].

Актуальність компетентнісного підходу визначається проблемою впровадження й результативності реалізації освітніх інновацій, оцінки їх ефективності. Саме компетентнісний підхід, як слушно зауважує Н. Король, зміщує акценти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях [2, с. 126].

Як властивість індивіда, зазначає І. Зязюн, професійна компетентність існує в різних формах – як високий рівень майстерності, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, як форма вияву здібностей та ін. [3, с. 332].

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. У якості однієї з

найважливіших складових профкомпетентності А. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності [4, с. 143-144].

У сучасному світі наукоємкість виробничих процесів, швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця, його здатності до професійного зростання. В. Веснін сутнісною ознакою професійної компетентності визначає “здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до мінливих умов” [5, с. 65].

Новаторська спрямованість професійно-педагогічної компетентності визначає ключову роль розширення, інтеграції й реалізації в педагогічній діяльності інноваційних, дослідницьких знань та умінь, а також досвіду творчої діяльності.

Успіх інноваційних реформ, як зауважує А. Радченко, у першу чергу, залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. У період реформування системи освіти гостро виникає потреба удосконалення професійної педагогічної компетентності. Педагогічна компетентність – це процес і результат творчої педагогічної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості [6, с. 4].

Багатоаспектність феномену інноваційної діяльності обумовлює різноманітність позицій щодо аналізу сутності та структури інноваційної компетентності педагога.

І. Дичківська при визначенні сутності інноваційної компетентності педагога робить акцент на ефективності використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. У структурі інноваційної компетентності педагога вчена виділяє такі компоненти: проінформованість про інноваційні педагогічні технології; належне володіння їх змістом і методикою; висока культура використання інновації у навчально-виховній роботі; особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [7, с. 9].

О. Шапран найважливішою рисою підготовленості вчителя до інноваційної діяльності визнана професійна компетентність, що є сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь та здатності й готовності практично їх використовувати в роботі. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів [8, с. 208-209].

При аналізі сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певних позицій.

1. Інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу.

2. Структурно інноваційна компетентність педагога має охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності.

3. Сумарний зміст знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, організаторської).

4. Інноваційна компетентність з огляду на соціальну значущість освітніх інновацій взаємопов'язана з процесом соціалізації особистості педагога, сформованості системи суб'єктних цінностей, усвідомленості особистісного й професійного самовизначення.

5. Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення.

Досвід компетентності, за визначенням І. Зязюна, безсумнівно найбільш цілісний, інтегруючий у собі всі попередні, види досвіду. “Специфіка цього виду досвіду полягає в тому, що він набувається в ситуаціях реального життя, чи достатньо повного його моделювання при вирішенні реальних проблем. Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти” [3, с. 318].

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду.

В цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі й успішності реалізації інновацій.

У представлених в педагогічних дослідженнях моделях структури інноваційної компетентності системно поєднуються її соціальна, особистісна й професійно-технологічна сторони, що забезпечують професіоналізм вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Узагальнюючи результати досліджень в цьому напрямку, ми визначаємо інноваційну компетентність педагога як інтегративну якість особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб'єктного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації освітніх інновацій.

До складу структури інноваційної компетентності педагога включаємо такі компоненти: соціальна компетентність, мотиваційно-ціннісна компетентність, теоретико-методологічна компетентність, технологічна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, рефлексивно-регулятивна компетентність.

Соціальна компетентність представляє єдність соціальних знань, соціальних умінь, соціальних якостей та соціального досвіду особистості. Включеність педагога у процес соціальних змін, його широка інформованість у сучасних реаліях різноманітних сфер людської життєдіяльності сприяє його відкритості інноваціям, розумінню потреб суспільства в інноваціях, усвідомлення своїх індивідуальних можливостей і відповідальності в процесах модернізації освіти.

Моделювання компетентності в концепції А. Дахіна здійснюється на рівні загального теоретичного уявлення про склад, структуру та функції соціального досвіду. А саме: 1) досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у вигляді фактичних відомостей, інформаційної бази даних про конкретні явища природи, суспільства, про людину, 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності; 3) досвіду репрезентації емоційно-ціннісних відносин. Якісне освоєння компетентності передбачає наявність такого соціального досвіду, який, по-перше, здатний виробляти нові авторські інтерпретації вже наявних відомостей, по-друге, не втрачає свого значення за межами власне освітньої діяльності, по-третє, здатний створювати унікальну мову для опису себе [9, с. 96].

Мотиваційно-ціннісна компетентність інноваційної діяльності пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху і суб'єктивними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії.

С. Бондар наголошує, що "...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій" [10, с. 8].

Проблема мотивації й професійних цінностей педагога вважається однією з центральних у забезпеченні ефективності реалізації інновацій. Мотиваційна сфера інноваційної діяльності не може зводитися виключно до детермінації виконання певних професійних обов'язків; вона представляє собою складну взаємодію ієрархії як прямих стимулів професійної активності (цілей, мотивів, установок) так і непрофесійних стимулів і цілей – особистісного розвитку, самореалізації, досягнення соціального статусу і т. п. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах.

У якості системоутворювального фактору, що об'єднує окремі структурні елементи мотиваційної сфери, виступає домінуючий мотив. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю [11, с. 103]. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності. Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічна компетентність педагога визначається комплексом знань законів, закономірностей, принципів і способів інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути знайомий з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.

Технологічна компетентність у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності й включає діагностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Діагностичні уміння проявляються в способах збору та аналізу інформації про наявний стан об'єкта, який потребує інноваційних змін. Проектувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння

необхідні для деталізації розробленого проекту на рівні можливої його реалізації конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні уміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв'язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Організаторські уміння проявляються в налагодженні взаємодії суб'єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних задач оновлення діяльності навчального закладу.

Виділення інформаційно-комунікативної компетентності як окремого компонента інноваційної компетентності педагога обумовлено тим, що в сучасному інформаційному суспільстві формується комплекс вимог щодо постійного оновлення досягнутого рівня освіти й професіоналізму діяльності. Інформаційно-комунікативна компетентність проявляється у володінні педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, оскільки обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу.

Інформаційно-комунікативні технології виступають стратегічним елементом сучасних моделей інноваційних процесів, засобом забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків навчального закладу як інноваційної системи. Інформаційно-комунікативні технології – це не просте споживання інформації, а інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, обміну знаннями, ідеями, досвідом. Така взаємодія стимулює співробітництво, виступає одним із засобів підвищення мотивації інноваційної діяльності педагога. Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з когнітивною діяльністю педагога, розвитком його пізнавальної самостійності у пошуку, накопиченні, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога (від пізньолат. *reflexio* – звернення назад) виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач і в зміні неефективних способів діяльності.

В. Докучаєва доречно зауважує, що набуття інноваційного досвіду є процесом об'єктивно складним, оскільки неодмінно передбачає наявність рефлексивного плану всіляких дій та операцій, що з цим досвідом пов'язані [12, с. 340].

Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів в інноваційно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

Зазначені складові професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки й професійного досвіду в цілому.

Таким чином інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

Властивості інноваційної компетентності як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її змісту й структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи розвитку інноваційної компетентності педагога як процесу особистісної та професійної самореалізації та засобу вирішення нових педагогічних задач.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
2. Король Н. Компетентнісний підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу / Н. Король // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 березня. 2009 р. – Ч. 1. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. – С. 124-127.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 508 с.
5. Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. М., Юристъ, 1998, – 298 с.
6. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х.: Вид. група "Основа, 2006. – 128 с."
7. Дичківська І. Інноваційна компетентність педагога / І. М. Дичківська // Дошкільне виховання: Наук.-педагогічний журнал для педагогів і батьків. – 2010. – № 1. – С. 7-11.
8. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: Дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.04 / О. І. Шапран. – Київ, НПУ 2007. – 412 с.
9. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Монография / А. Н. Дахин. – М: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. – 292 с.

10. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі / С. Бондар – 2003.– № 2. – С. 8-9.
11. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.
12. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: Дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01. – Луганськ, Луганський національний педагогічний університет, 2007. – 481 с.

УДК 378.12

Ю.С. ЗАПОРОЖЦЕВА,

старший викладач кафедри методики навчання гуманітарних дисциплін
(ЖОІППО)

ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Розглядаються особливості проектування на заняттях з іноземної мови у післядипломній освіті: діалогічність, проблемність, інтегративність, контекстність; описується взаємодія викладача і слухача в процесі проектування. Виділені етапи проектування; зазначені перспективи використання проектування як інструментарію для створення спеціальних навчальних програм.

Рассматриваются особенности проектирования на занятиях по иностранному языку в последипломном образовании: диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность; описывается взаимодействие преподавателя и слушателя в процессе проектирования. Выделены этапы проектирования; названы перспективы использования проектирования как инструмента для создания специальных учебных программ.

Distinctive features of pedagogical projection are examined at the lessons of foreign languages at the Postgraduate Education : dialoguing, problem stating and solving, integration, contextual value; teacher's and students' interaction during the process of projection is described. Points of projection are singled out; perspectives of use it are identified as tools for origination of special educational programs.

Соціальні перетворення в Україні змінили орієнтацію всіх її освітніх систем, направивши їх на формування духовного світу особистості, ствердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей і здібностей учнів. Дозвіл цих актуальних завдань можливий лише на основі реалізації сучасних підходів до організації освітнього процесу, впровадження нових педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток творчих сил і ключових компетенцій тих, хто навчається. У зв'язку з цим одним з пріоритетних напрямів державної політики в області розвитку освіти в Україні визнано впровадження в практику шкільного і вузівського навчання інноваційних технологій. Успіх у вирішенні намічених в Національній доктрині стратегічних напрямів модернізації шкільної освіти можливий лише за умови — готовності вчителів до роботи в сучасних умовах та постійному їх професійному зростанні.

Постановка проблеми. Таким чином, головною передумовою до підвищення якості навчання учнів і студентів є підвищення рівня професійної компетентності вчителів, зміна їх ставлення до змісту і результатів своєї праці, яке полягає в зміщенні акцентів з функцій інформатора і диктатора на функції керівника і фасилітатора (тренера). Задати темпи в здійсненні цих змін, в першу чергу, повинні університети та інститути післядипломної освіти, підсиливши увагу до теоретичної підготовки фахівців, довівши її до такого рівня, досягнувши якого, вчителі могли б самостійно проектувати стратегію і тактику навчання з врахуванням його індивідуальних особливостей, специфіки регіону і шкільного закладу [3, с.41]. Вивчення стану підготовки вчителів іноземних мов міських і сільських шкіл України (Сумська, Житомирська області, м. Херсон) до вирішення позначених вище завдань свідчить про те, що в більшості випадків робота по навчанню, вихованню і розвитку учнів здійснюється ними інтуїтивно, без врахування педагогічних і психологічних рекомендацій, які актуальні на сьогоднішній день. Впровадження нових технологій переважно відбувається шляхом перенесення досвіду вчителів новаторів в практику роботи школи без врахування специфіки контингенту вчителів та учнів. Наслідком такого підходу до впровадження інноваційних технологій є низький показник їх результативності.

Мета нашого дослідження полягала в створенні такого освітнього простору, занурившись в яке вчитель іноземних мов міг би сам визначити напрями удосконалення своєї теоретичної підготовки, вибрати відповідні його інтересам спецкурси, визначити тему своєї дослідницької роботи і форму звітності за результатами отриманих досягнень. Створення такого простору в межах інститутів післядипломної освіти є не достатнім для вирішення поставлених завдань, тому вважаємо доцільним говорити про використанні активних методів навчання як складовій частині інноваційної педагогічної технології в сучасній педагогіці в рамках післядипломної освіти для вчителів іноземних мов.

Проектування на уроках іноземної мови у післядипломній освіті розглядається в системі особистісно-орієнтованої освіти як основа педагогічної діяльності, яка об'єднує інші технології навчання. Спільна

проектна діяльність слухачів післядипломної педагогічної освіти сприяє розвитку їх особистісних якостей і професійних знань, умінь і навичок [6, с.88].

Проектування – це початковий етап розробки будь-якої нової технології, (діалогової, ігрової, модульного навчання, технології повного засвоєння і так далі), який реалізує навчання в співпраці (co-operative learning) «викладач-слухач» і «слухач-слухач» [2, с.22].

При педагогічному проектуванні діяльність викладача (методиста) має бути направлена на створення умов для підвищення рівня особистісної активності тих, хто навчається; на уточнення цілей, які ставить перед собою слухач, на потужність в плануванні своєї діяльності; на консультування по використанню конкретних підручників, засобів, прийомів, методів навчання [7, с.15].

Перспективність використання технології проектування навчального процесу пояснюється тим, що вона пов'язує процес опанування певних знань з предмету «Іноземна мова» з реальним використанням цих знань. Причому комплексний, інтеграційний характер проектної роботи дозволяє вчителю вибудовувати цілісну картину опанування професії, акумулюючи для цього свої знання міждисциплінарного характеру та з основного предмету. Це означає, що засвоєнні в навчальному процесі знання, уміння і навички перестають бути розрізненими, вони інтегруються через опанування іноземної мови. Вважаємо суттєвим те, що орієнтація на створення свого проекту як особистого освітнього продукту робить процес опанування знань предмету особливо значимим для слухача, особливо мотивованим [2, с.24].

Проектування набуває особливого значення при вивченні іноземної мови в післядипломній освіті у між курсовий період, де існує безліч чинників, які перешкоджають його вільному володінню (мала кількість годин, статус «другорядного» предмету, який знадобиться у далекому майбутньому, низький рівень знань, відсутність мотивації у вчителя, слабе матеріальне-технічне забезпечення, авторитарний стиль навчання вчителя чи керування адміністрації і так далі). Використання педагогічного проектування у навчанні іноземній мові стає самостійним процесом, що дозволяє актуалізувати власне навчально-пізнавальну діяльність і активізувати слухача (вчителя) як суб'єкта даної діяльності, реалізувати його особистісний та професійний потенціал. Даний процес створює умови для розвитку самопізнання, самооцінки рефлексії, самореалізації і креативності вчителя [5, с.199].

У процесі вивчення іноземної мови проектування є комплексним видом навчальної діяльності, яку відрізняє діалогічність, проблемність, інтегративність, контекстність.

Діалогічність дозволяє слухачам в процесі проектування вступати в діалог, як з власним Я, так і з іншими партнерами навчальної діяльності (іноземною мовою). Діалог тут виконує функцію специфічного соціокультурного середовища та створює умови для прийняття вчителями нового досвіду, переосмислення вже отриманих сенсів, унаслідок чого нова інформація стає особливо значущою. Проблема виникає при виникненні ситуації, яка обумовлює початок активної розумової діяльності, проявів самостійності у вчителів, унаслідок того, що вони виявляють протиріччя між відомим для них змістом і неможливістю пояснити нові факти і явища. Вирішення проблеми призводить до нестандартних шляхів, способів, форм, видів, методів діяльності, відповідно й результату. Необхідно підкреслити, що найбільш значимими для вчителів є реальні професійні проблеми, які часто реалізуються в проекті (екологічні, молодіжні, соціально-економічні, професійні, політичні, соціокультурні тощо) [6, с. 89].

Контекстність дозволяє проектувати технології, наближені до професійної діяльності вчителів, усвідомлювати місце предмету, який вивчається, в системі професійної освіти, його значення, підходи до його навчання.

Інтегративність проектування означає оптимальний синтез вже засвоєних знань і вивчення спеціальних предметів за фахом.

Всі ці особливості, на наш погляд, мають знайти широке використання на уроках іноземної мови в післядипломній педагогічній освіті. На курсах, де вивчаються загальні та спеціальні тексти, необхідно використовувати діалогічність, проблемність матеріалу, до них приєднати контекстність та інтегративність професійних знань, які допомагають вивчати теми за фахом, займатися реферуванням й анотуванням спеціальної літератури [4, с. 67].

Проектування як педагогічна технологія має подвійну природу. З одного боку, в ній можна виділити чисто технологічну площину професійних та навчальних знань, з іншого боку – це процес соціально організованої взаємодії людей з їх ціннісними орієнтаціями, індивідуальними особливостями, з їх творчим потенціалом. Тому. Вважаємо доцільним, передбачити управління активністю цих суб'єктів взаємодії. Викладач (методист) повинен вивчити індивідуальні особливості осіб, зайнятих в процесі проектування, здійснити відбір діяльності, адекватної професійно-віковому етапу становлення й розвитку слухачів курсів та їх вихідному рівню підготовки. При цьому важливим є вибір оптимальних стратегій взаємодії з урахуванням індивідуальності педагога. Особлива роль методиста післядипломної освіти як керівника проекту – створення ситуації розвитку і поєднання функції, що управляє, і функції рівно партнерської взаємодії та співпраці із слухачами, а також функції організації взаємодії та співпраці слухачів безпосередньо у контактній групі. Викладач (методист) вирішує найбільш важку задачу проектування – створення і підтримка

рівня мотивації, потреб та інтересу до проектної діяльності, взаємозв'язку між навчальною ситуацією і реальним використанням іноземної мови.

Можна виділити наступні етапи проектування технології навчання:

1. Вибір теми проектування педагогічних технологій.
2. Висунення гіпотез (залежно від технології). Постановка проблеми.
3. Відбір змісту навчального матеріалу.
4. Формулювання цілей, орієнтація на рівень засвоєння.
5. Розробка моніторингу засвоєння педагогічної технології.
6. Аналіз і оцінка результатів.
7. Оформлення результатів проектування.

Слід зазначити, що процес педагогічного проектування пов'язаний з індивідуальною творчою активністю, а тому строго задавати його етапи некоректно і неефективно [1, с. 268].

У міру виконання проектування постійно здійснюється моніторинг, і вносяться необхідні поправки в проекти педагогічних технологій.

Особливою відмінною рисою проектування є його міжпредметна координація і інтеграція професійних знань із знаннями іноземної мови. Якщо на початковому етапі вивчення іноземної мови у післядипломній освіті слухачі можуть опановувати загальнонаукову і загальнотехнічну лексику, вирішуючи прості аутентичні комунікативні завдання, то на завершальному етапі власного професійного зростання вони перекладають спеціалізовані тексти, мають навички говорити іноземною мовою на теми своєї професійної діяльності. Тут іноземна мова може виступати як засіб інформаційної та навчальної пізнавальної діяльності. Виконання спроектованої технології передбачає взаємозв'язане використання видів усного і письмового іншомовного мовлення на різних етапах збору інформації, узагальнення і підготовки проекту, обговорення і аналізу його результатів.

Постійна взаємодія кафедри іноземної мови педагогічного вузу та структур післядипломної освіти (кафедри, лабораторії підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов) сприяє створенню нових навчальних посібників за фахом. Включення процесу опанування іноземної мови в реальну інформаційно-освітню, проектно-дослідницьку і професійну діяльність вчителів іноземних мов створює умови для формування та розвитку їх професійної компетентності.

Проектування розглядається нами як інструментарій для створення спеціальних навчальних програм, направлених на вдосконалення процесу навчання вчителів іноземних мов у післядипломній освіті з метою здобуття стійко високих результатів його ефективності. При цьому проектні технології не вичерпуються лише створенням і використанням спеціальних програм, покликаних реалізувати цілі і завдання навчально-виховної роботи і діяльності педагогів. З методологічної точки зору це означає інтеграцію міжпредметних знань і створення цілісного багатofункціонального (інтеграційного) підходу до планування, організації, діагностики педагогічних проблем і ситуацій, а з точки зору практичних застосувань – доведення результатів теоретичних досліджень до технологій їх використання в умовах педагогічної дійсності сьогодні [5, с. 341].

Висновки. Таким чином, проектування як одна з педагогічних технологій у навчанні забезпечує не лише вдосконалення традиційної моделі педагогічного процесу, але і сприяє створенню інноваційних процесів у післядипломній освіті вчителів іноземних мов. Опанування вчителями навичками й знаннями з проектної діяльності на необхідному професійному рівні, вибір інноваційних технологій з врахуванням пред'явлених сучасних критеріїв, їх впровадження в практику дозволить успішно вирішувати головну задачу вищої школи та післядипломної педагогічної освіти - готувати висококваліфікованих фахівців, конкурентних на ринку праці, здатних самостійно обирати стратегію професійної діяльності, реагувати на виклики суспільства та освітньої галузі та легко адаптуватися до умов, які постійно змінюються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Баскаков А.М. Челябинская государственная академия культуры и искусств Институт педагогических исследований ПЕДАГОГИКА //Баскаков . - А.М.Учебное пособие для аспирантов и соискателей по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования Челябинск – 2006. С. 268-270
2. Вознюк Л. Технологія підготовки курсових проєктів у системі післядипломної освіти //Л.Вознюк. – Освіта на Луганщині. – 2007 № 1.- С.22-25.
3. Даниленко Л.І. Інноваційний освітній процес і педагогічна творчість // Даниленко Л.І. - Наукові записки: Зб. наук. ст. Національного педагогічного інституту ім.М.П. Драгоманова /Уклад. П.В. Дмитренко. І.М.Ковчина, Н.М.Скоробагатько, О.П.Симоненко. – К.: НПУ, 1998. – Вип.. 4. – С.39 – 44.
4. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя.// Козлова О.Г – Суми, 1999. – 92 с.
5. Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов седьмой международной научно-методической конференции, 8 – 10 февраля 2010 года. В 2-х частях. Часть 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ имени первого Президента России Б.Н.Ельцина», 2010. 434 с.

6. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В.Ретивых. - Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. - Кн.1 - 174 с.

7. Якухно І.І. Інноваційний розвиток регіональної системи післядипломної освіти:// І.І.Якухно. - Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Луганськ, 2008. С.12-19.

УДК 378.147.032

А.П. ЛІСНИЧЕНКО,
асистент
(Вінницький державний університет)

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності; здійснюється їх обґрунтування на основі аналізу науково-педагогічних джерел.

На основаних аналізі наукових робіт виділяються і обґрунтовуються шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів в контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності.

The ways of formation of prospective teachers' reflexive skills are singled out and proofs of that are given on the base of scientific literature analysis.

Смисло-ціннісна переорієнтація освітнього процесу на засадах людської духовності вимагає від майбутнього педагога високої особистісної і професійної зрілості. Сучасній школі потрібний творчий вчитель із сформованим прагненням до саморозвитку, найповнішою професійною самореалізацією, а не педагог-“функціонер”, програми фахової поведінки якого спрацьовують лише на рівні репродукції. Зазначене актуалізує оновлення аксіологічних і технологічних координат підготовки майбутніх освітян та виносить в центр уваги дослідників необхідність формування в них рефлексивних умінь.

Необхідно відмітити, що поняття “рефлексія” інтерпретується науковцями як спрямованість пізнання на самого себе, як процес “мислення про мислення”, як осягнення власних дій та їх законів [5]; як розумовий процес, спрямований на структурування або переструктурування досвіду, проблеми, знання чи явленя [7].

Аналіз психолого-педагогічних праць свідчить, що в контексті професійної освіти педагогів рефлексія розглядається дослідниками: а) як професійно та особистісно значуща якість учителя (М.Лук'янова, А.Ветохов, В.Єлісеєв, М.Єрмолаєва, Н.Побірченко); б) як єдність проектної та дослідницької діяльності педагога, які дають можливість прогнозувати, обдумувати та адекватно оцінювати можливі і реальні результати дій у відношенні різних аспектів власної діяльності (О.Соловова); в) як складова структури педагогічної діяльності, рефлексивного управління процесом навчання учнів (О.Трубіцина); г) як психолого-педагогічний механізм самоідентифікації особистості у навчанні (Л.Пермінова); д) як невід'ємний елемент змісту освіти (А.Коржуєв, В.Попков, О.Рязанова); е) як універсальний механізм перебігу саморегуляції, саморозвитку та професійного становлення особистості вчителя (Я.Бугерко, С.Кашлев, В.Орлов, Н.Пеньковська, Н.Пов'якель, О.Рудницька, М.Савчин, М.Студент, С.Степанов, Є.Чорний, О.Шавріна, Дж. Калдерхед, Дж. Гор, Фр. Кортхаген, Н. Хаттон, А. Полард, Р.Таннер, М. Уоліс, К. Цайхнер).

У форматі самореалізації особистості рефлексія трактується: 1) як один із етапів у становленні і розвитку самореалізації, що передбачає усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенціальних можливостей, прав та обов'язків, мотивів виконання себе (В.Демиденко); 2) як один із компонентів структури діяльності особистості, спрямований на самореалізацію, який включає самосвідомість, “образ Я” і здатність до самовизначення (суб'єкт, яким він є насправді; суб'єкт, яким він бачить себе самого; суб'єкт, яким він бачиться іншим) (А.Ковальова); 3) як складова когнітивного блоку процесу самоорганізації особистості, що передбачає самоспостереження, самопізнання, самоусвідомлення і забезпечує самореалізацію особистості (Г.Нестеренко); 4) як форма самореалізації учня в навчально-виховному процесі (Г.Юзбашева); 5) як засіб особистісної самореалізації майбутніх учителів в навчально-професійній діяльності (Н.Маркова); 6) як універсальний механізм процесу самореалізації (Г.Дегтяр).

Незважаючи на підвищення останнім часом дослідницької уваги до проблем рефлексії, слід відзначити, що нині її потенційні можливості не використовуються у повному об'ємі в процесі підготовки майбутніх учителів. А це, в свою чергу, негативно впливає на їх готовність до творчої самореалізації в профе-

сійній діяльності. Зазначене зумовило нас обрати цілями статті: виокремлення на основі аналізу науково-педагогічних джерел шляхів формування рефлексивних умінь студентів та обґрунтування їх доцільності для підготовки майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Формування в навчальному процесі ВНЗ здатності майбутніх учителів до педагогічної рефлексії є надзвичайно складним завданням з огляду на те, що за традиційного підходу до навчального процесу у ВНЗ предметом рефлексії є в основному навчальний матеріал (його систематизація, узагальнення). Способи навчальної чи професійної діяльності не підлягають рефлексії і, як результат – студенти не відчують потреби в усвідомленні свого розвитку, не бачать причин своїх результатів, не можуть визначити, що саме відбувається в їхній діяльності.

Результати нашого констатувального етапу дослідження засвідчили, що студенти більшість своїх труднощів під час педагогічної практики пояснюють виключно зовнішніми умовами (складність теми уроку, дисципліна, невідповідність учнів). Таку форму рефлексії професійної діяльності Г. Дегтяр розглядає як неусвідомлений психологічний захист, для якого характерно заперечення реальності; проектування власних недоліків на інших, перенесення внутрішнього конфлікту на зовнішній; посилена увага до вчинків інших, їх аналіз з відходом від оцінки себе. Майбутні учителі, для яких характерна така рефлексія, розглядають рівень розвитку учнів як умову успішності своєї діяльності [1 с.7]. Ми погоджуємось з дослідницею, що в центрі рефлексії майбутніх педагогів повинна знаходитись професійна діяльність, спрямована на створення умов для розвитку учнів.

Визначаючи шляхи формування в студентів умінь здійснювати педагогічну рефлексію, ми виходимо із зауважень дослідників про те, що: по-перше, навіть елементарні елементи рефлексії не можуть з'явитися самі собою, тому необхідно виділяти у навчальному процесі спеціальне місце для формування рефлексивних умінь та культури рефлексивного мислення [6]; по-друге, професійний розвиток майбутніх фахівців (а отже і творча самореалізація – Л.А.) можливий лише тоді, коли предметом рефлексії стає діяльність та суб'єкти цієї діяльності [2].

Формування в студентів умінь володіти механізмами педагогічної рефлексії передбачає розвиток у майбутніх учителів здатності обдумувати кожний крок уроку, аналізувати його доцільність з огляду на визначені цілі, проектувати наступну діяльність, контролювати, удосконалювати власне викладання, використовуючи аналітичний підхід до навчання, виробляючи власний індивідуальний стиль професійної діяльності.

Орієнтуючись на праці І.Беха, А.Бізяєвої, С.Кашлева, С.Степанова, А.Хуторського, О.Шавріної та інших, визначаємо такі шляхи формування рефлексивних умінь студентів: 1) забезпечення в навчальному процесі смислотворчості майбутніх фахівців, центральним елементом якої виступає рефлексія; 2) організація рефлексії студентами власних ситуацій успіху в професійній діяльності; 3) організація рефлексії студентами педагогічної діяльності (взаємодії); 4) розв'язання професійних проблемних ситуацій в процесі навчання.

Розглянемо кожен з них окремо.

1. Смислотворчість інтерпретується дослідниками як творення особистістю свого індивідуального смислу про що-небудь в оточуючій дійсності, про саму себе [3].

Виявлення сутності смислу пов'язується з проблемою розуміння. Ці поняття взаємозумовлюють одне одного. Так, згідно з С.Кашлевым, розуміння – це об'єктивний процес творення суб'єктом смислу, детермінованого певним знанням, системою знань [3, с.78].

На думку І.Петрова, смисл виявляється в значенні, який переживається в досвіді [4, с.28].

Таким чином, сприйняття нових знань чи переосмислення існуючих знань індивідом через призму своєї індивідуальності, співвіднесення їх зі своїм досвідом реалізується в утворенні значущих смислів для особистості.

Виходячи з цього, смислотворчість майбутніх учителів на заняттях з професійно орієнтованих дисциплін розуміється нами як творення ними нового змісту, значення своєї професійної діяльності, осмислення своїх особистісних та професійних можливостей та побудова на цій основі свого Я-творче. В результаті осмислення та переосмислення педагогічної діяльності у студентів формується інтерес до професійної діяльності, особистісна значущість творчої діяльності, активізується потреба самореалізації.

Організація смислотворчості в навчальному процесі передбачає проходження таких етапів:

- а) смислоактуалізація, яка виявляється в актуалізації наявних в досвіді студентів знань;
- б) смислорозуміння, що включає осмислення майбутніми фахівцями інформації через призму свого досвіду та ціннісних орієнтацій;
- в) формулювання студентами своїх індивідуальних смислів через їхнє вербальне відтворення;
- г) обмін індивідуальними смислами;
- д) узагальнення, яке характеризується систематизацією інформації, значень, виокремленням суттєвих рис предметів та явищ через аналіз, синтез, порівняння представлених індивідуальних смислів;
- е) рефлексія суб'єктами свого індивідуального смислу та зміна його стану в процесі педагогічної взаємодії;

є) застосування нового смислу, що здійснюється через виконання учасниками педагогічної взаємодії творчих завдань, розгляд педагогічних ситуацій, використання в навчальному процесі різних педагогічних технологій;

ж) поява нового індивідуального смислу, збагаченого в результаті педагогічної взаємодії майбутніх фахівців [3, с.80-81].

2. Необхідність продуктивного результату як сутнісної характеристики творчої самореалізації особистості вимагає обов'язкової вмотивованості майбутнього фахівця на досягнення успіху в професійній діяльності. Даний стан речей актуалізує організацію викладачем у навчальному процесі рефлексію студентами ситуацій успіху під час їхньої педагогічної практики в школі, що дозволяє студентам повірити у свої творчі можливості, виявити необхідні для культивування особистісні та професійні якості, зафіксувати ефективні способи, методи, прийоми навчальної діяльності, як вектори-цілі, на які слід орієнтуватися в самостійній професійній діяльності.

3. Оскільки рефлексія є складним інтелектуальним процесом, формування рефлексивних умінь передбачає не лише ознайомлення студентів з її алгоритмом, але і цілеспрямоване керування викладачем цим процесом. Необхідно зауважити, що педагогічна рефлексія повинна проходити в атмосфері позитивного психологічного клімату довіри та співпраці.

Специфікою педагогічної діяльності є те, що вона передбачає взаємодію вчителя та учня, за якої діяльність одного детермінує діяльність іншого та навпаки. Одностороння рефлексія діяльності учителя, або учня призведе до необ'єктивних висновків про ефективність навчання та не слугуватиме розвитку учасників педагогічного процесу. Згідно з С.Кашлевым, структура педагогічної рефлексії містить такі компоненти: рефлексію вчителем діяльності учнів; рефлексію вчителем своєї педагогічної діяльності; рефлексію вчителем педагогічної взаємодії; рефлексію учнем своєї діяльності; рефлексію учнем діяльності вчителя; рефлексію учнем педагогічної взаємодії [3].

Ми погоджуємось з дослідником, що структуротворним компонентом рефлексії в педагогічному процесі є рефлексія учнем своєї діяльності, оскільки педагогічний процес організовується і здійснюється вчителем для створення умов розвитку учнів, і це означає, що всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі підпорядковуються даній складовій.

Таким чином, педагогічна рефлексія передбачає дослідницьку діяльність студентів, що базується на результатах рефлексії кожного учасника педагогічного процесу, уміння вчителя аналізувати педагогічну діяльність як єдність способів діяльності педагога та учнів по досягненню цілей навчання.

Застосування аудіо-візуальних засобів, а саме відеозаписів уроків, дає можливість включати до сфер рефлексії не лише педагогічну взаємодію, яка має місце безпосередньо на занятті, а й ту, яка зафіксована на відеоплівці.

Алгоритм педагогічної рефлексії, згідно з дослідниками, є таким: зупинка дорефлексивної діяльності; фіксація стану розвитку; виявлення причин цього стану; оцінка продуктивності розвитку, як результату педагогічної взаємодії, що відбулася [3, с. 98].

Фіксація студентами стану розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії може відобразити мотиваційний аспект їхньої діяльності (чи є діяльність значущою; зовнішні та внутрішні мотиви), інтереси (рівень розвитку інтересу), гностичний аспект (які нові знання отримано), уміння (які сформовано уміння) тощо.

Наступний етап рефлексивної діяльності полягає у виявленні причинно-наслідкових зв'язків між зафіксованим станом розвитку та педагогічною взаємодією, яка відбулася. Причини позитивного чи негативного стану розвитку студентів можуть бути пов'язаними з атмосферою на занятті; педагогічними технологіями, які використовував викладач; змістом питань, які обговорювались, наявністю (чи відсутністю) пізнавальної, професійної мотивації студентів та ін.

Оцінка продуктивності розвитку майбутніх фахівців передбачає їхню суб'єктну думку про власний рівень та характер участі в педагогічній взаємодії, особистісно-навчальні досягнення.

Універсальною формою рефлексивної діяльності (незалежно від того, чи є вона писемна або усна, індивідуальна або колективна) виступають відповіді на запитання, зокрема власні запитання, що відтворюють послідовність описаних вище етапів. З огляду на інтеріоризований характер рефлексії, цей процес постає як "інтеріоризована дискусія", як своєрідна форма "самоспілкування людини" [5, с.15].

Важливою формою педагогічної рефлексії є (усна / письмова) рецензія відео-уроків учителів, фрагментів уроків своїх товаришів та власних міні-уроків.

Найширші можливості колективної рефлексії розкриваються завдяки інтерактивним методам навчання та полілогам, які заохочують вияв індивідуальної точки зору, забезпечують взаємодію, обмін особистісними думками, уможливають збагачення професійного досвіду майбутніх учителів.

Організована викладачем рефлексивна діяльність сприяє осмисленню студентами власного емоційного стану, ставлення до навчальної (професійної) діяльності, особистісних зусиль в навчальному процесі, продуктивності педагогічної взаємодії та її причин.

4. Оскільки дослідники відзначають, що нагальна необхідність в рефлексії виникає в суб'єкта у випадку виникнення ускладнення в діяльності та неможливості його розв'язання [6], актуальним для форму-

вання рефлексивних умінь майбутніх учителів, на нашу думку, є розв'язання в навчальному процесі проблемних ситуацій, що мають професійне спрямування.

Проблемна ситуація виникає тоді, коли є кілька, іноді протилежних, точок зору на оцінку як проблеми, так і способів її оцінки та розв'язання [6, с.113], коли студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) розв'язання ситуації і намагається їх знайти. Будь-які дії в межах проблемної ситуації передбачають аналіз ситуації, що, в свою чергу, виступає вихідною позицією для механізму рефлексії. Звідси можна зробити висновок про те, що в межах навчальної діяльності проблемна ситуація є одночасно необхідною умовою і матеріалом для формування рефлексивного ставлення майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Наведемо приклад професійно спрямованого завдання з проблемними ситуаціями, що ми пропонували майбутнім учителям англійської мови за умов проведення формувального етапу дослідження.

Професійна мета завдання: формувати вміння виявляти причини помилок у іншомовному мовленні учнів за допомогою рефлексії та добирати доцільну техніку корекції.

Інструкція: Ознайомтесь з різними навчальними ситуаціями. Які, на Вашу думку, є причини помилок у мовленні учнів? Яку техніку корекції помилки Ви б обрали? Як Ви поясните помилку, щоб учень більше її не повторював?

Ситуація 1.

You are doing a grammar drill to practise the present perfect tense. You ask: "have you ever been to the beach? A pupil responds: "I've went to the beach in the Crimea last year"

Ситуація 2.

Your learners are writing a postcard in pairs about their summer holiday to their friends abroad. One pair has written: "I am ride a bike every day"

Ситуація 3.

You have just introduced *his* and *hers* for the first time. You have collected some items belonging to your pupils on your desk. You ask, picking up some keys: "Whose keys are these?" A pupil answers, pointing at the owner of the keys: "They're him".

Ситуація 4.

You are revising tag questions before your class has a test. You are providing sentences; the pupils must provide the tag questions. You say: "He went to the station ... " and point to a pupil, who says: "... isn't it?"

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив нам визначити й обґрунтувати шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності: 1) забезпечення в навчальному процесі смислотворчості майбутніх фахівців, центральним елементом якої виступає рефлексія; 2) організація рефлексії студентами власних ситуацій успіху в професійній діяльності; 3) організація рефлексії студентами педагогічної діяльності (взаємодії); 4) розв'язання професійних проблемних ситуацій в процесі навчання. Творення в навчальному процесі ВНЗ (за умов формування зазначених умінь) рефлексивно творчого середовища сприяє пізнанню студентами індивідуального смислу педагогічної діяльності, своїх особистісних і професійних якостей; орієнтації на досягнення успіху в професійній діяльності шляхом створення сприятливих ситуацій для творчого розвитку школярів; формуванню вміння аналізувати власну професійну діяльність і навчальну діяльність учнів, розв'язувати проблемні ситуації. А це, в свою чергу, є необхідною умовою для творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів: автореферат дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Г.О.Дегтяр. – Х., 2006. – 19 с.
2. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего /Е.И.Исаев, С.Г.Косарецкий, В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.570-65.
3. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: Уч. пособие / С.С.Кашлев. – Мн.: Вышш. шк., 2004.– 176 с.
4. Петров И.Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И.Г.Петров // Мир психологии. – 201. – №2 (26). – С. 20-35.
5. Рудницька О.П. Творча діяльність учителя і рефлексія / О.П.Рудницька // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В.Гузій та ін. – К., УДПУ, 1997. – С.14-17.
6. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный поход. Монография / Е.Н.Соловова. – М.: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2004.– 336 с.
7. Korthagen Fred A.J. Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. – Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ: СПРОБА СИСТЕМНОГО АНАЛІЗУ

На основі синергетичної педагогічної парадигми та концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини здійснюється спроба системного аналізу методологічних засад психологічних чинників ефективної педагогічної дії. Репрезентується системна структура педагогічної дії (впливу) та наводяться ефективні методичні напрями педагогічної дії.

На основе синергетической педагогической парадигмы и концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека осуществляется попытка системного анализа методологических принципов психологических факторов эффективного педагогического действия. Представляется системная структура педагогического действия (влияния) и наводятся эффективные методические направления педагогического действия.

On the basis of synergetic pedagogical paradigm and the conception of functional asymmetry of hemispheres of man's cerebrum an attempt of systems analysis of methodological principles of psychological factors of effective pedagogical action is made. The system structure of pedagogical action (influence) and the effective methodical directions of pedagogical action are represented.

Ціле (системна практика, в тому числі й педагогічна дія) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманацій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частинок, що вже за визначенням виключає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного Цілого.

I.A. Zyzun [9, c. 12]

Світові глобалізаційні та інтеграційні процеси, кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні і світі, що знайшли відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання та виховання, зумовлюють пошук оптимальної стратегії і механізмів розвитку педагогічної освіти.

Відтак, проблема професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях О.А. Абдуліної, Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, І.А. Зязюна, О.П. Кондратюка, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ю.І. Мальованого, А.С. Макаренка, О.В. Матвієнко, І.М. Мельникової, Н.Г. Ничкало, С.О. Нікітчиної, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, О.В. Сухомлинської та ін. Проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти і обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів проаналізовано у роботах В.П. Андрущенка, Я.Я. Болюбаша, В.Г.Кременя та ін. Розвиток педагогічної майстерності учителя в освітньому просторі інших країн досліджується в роботах таких учених, як Н.В. Абашкіна, О.Н. Джуринський, Я.С. Колібабюк, Т.С. Кошманова, М.П. Лещенко, Н.М. Лізунова, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, С.М. Романова та ін.

У науковій літературі знаходиться висвітлення низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В.І. Загв'язинський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін С.Д. Максименко, Р.П. Скульський, Л.М. Фрідман та інші), становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.И. Боришевський, В.М. Галузьяк, М.М. Заброцький, В.О. Кан-Калік, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А. Абдуліна, С.Л. Братченко, В.В. Каплінський, О.С. Карпов, Г.О. Нагорна, С.І. Ніколенко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спін, та інші), професійна адаптація молодих вчителів (С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, Т.Д. Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С.Б. Єлканов, Є.Г. Костяшкін, Ю.М. Кулюткін М.М. Поташнік, І.П. Радченко та інші) тощо.

У зв'язку із зазначеним вище надзвичайно актуальним є аналіз психологічних чинників ефективної педагогічної дії, яка постає найбільш фундаментальною категорією педагогічної реальності. Це і є **метою** нашої статті.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що сутність педагогічної дії полягає у побудові найбільш ефективного освітньо-педагогічного середовища, покликаного створювати відповідний педагогічний вплив на всіх учасників навчально-виховного процесу.

При цьому, як зазначає І.А. Зязюн, доцільно диференціювати певні педагогічні стереотипи педагогічної дії педагога: "побудова навчального процесу за схемою "виклад – сприймання – відтворення – закріплення – практичне використання" (характерна для всіх категорій викладачів); орієнтація на змістовну сторону: "Знай свій предмет і викладай зрозуміло" (типова для викладачів, що працюють з учнями старшого віку і студентами); прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання в цілому (типове для всіх викладачів); гіпертрофія функції контролю в навчанні; перевага на практичних заняттях і при проведенні лабораторних робіт власної активності в ущерб учнівській; прагнення ще раз розповісти, пояснити, повторити; залежність оцінки особистості студента від його успішності; прагнення до надлишкової деталізації, спрощення матеріалу, "приспосовання" його зі сподіваннями на краще засвоєння (найчастіше у викладачів загальнонаукових кафедр)" [9, с. 361-362].

Зазначимо, що педагогічна дія (взаємодія) постає фундаментальною характеристикою навчально-виховного процесу в силу фундаментального же характеру взаємодії як наріжної властивості Всесвіту, яка як всезагальне визначає сутнісні характеристики одиничного – педагогічної взаємодії.

Відтак, методологічна основа вивчення особливостей ефективної педагогічної дії випливає із загальних закономірностей актуалізації таких фундаментальних характеристик буття, як **розвиток** (динамічний аспект світу) та **система** (структурно-статичний аспект світу).

I. Психологічні особливості педагогічної дії у контексті розвитку.

1. Наявність сензитивних фаз розвитку людини, що виявляють відкритість системи, що розвивається, тим або іншим специфічним впливам середовища. При цьому сензитивність розвитку впливає із його гетерохронності, тобто його діалектичної нерівномірності, коли розвиток певної функції чи органу людського організму виявляє діалектичні фази "теза – антитеза – синтез". Гранично просто цей процес ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який писав, що "будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою" [18, с. 693].

Зазначений діалектичний процес, який виявляє певну формальну тотожність першої і третьої (останньої) фаз розвитку будь-якого явища, знаходить вираження у психологічних дослідженнях, які виявляють так зване про- і ретроградне гальмування, коли ряди елементів, які утримуються в пам'яті людини, утворюють особливі структури, в яких початкові і кінцеві елементи мають перевагу.

Слід відзначити, що становлення особистості також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – *адаптації, індивідуалізації, інтеграції* [21, с. 98]. Тут адаптація постає як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку. До подібного смислового ряду відноситься й спостереження науковців, які показали, що "приросту функціональних можливостей передують періоди стрибкоподібного приросту соматичних ознак" [24, с. 55], що відповідає принципу гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості [1, с. 427].

Слід відмітити погляди Х. Вернера, який виділяє функціональні та структурні зміни у процесі розумового розвитку, що полягають у переході від синкретичності до дискретності, від дифузності до виразності, від ригідності до гнучкості, від лабільності до гальмування. Д.Б. Ельконін показав [29], що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка). Феномен обертання симетрії та асиметрії, який тут спостерігається, знаходить віддзеркалення в явищі, яке інтерпретується *теорією поетапного формування розумових дій* П.Я. Гальперіна, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії [16, с 53-60].

Відтак, під час реалізації педагогічної дії педагог має враховувати феномен сензитивності, а сама педагогічна дія при цьому має здійснюватися відповідно до зазначеної закономірності, коли ця дія набуває циклічного характеру. Це реалізується не тільки у контексті необхідності чергувати різні (протилежно спрямовані) *модальності педагогічної дії*, але й у площині новітній ритмопедичних педагогічних методик. Як приклад можна навести *ритмопедію* – методіку, що базується на ритмостимуляції – комплексному впливу на аудіальний та візуальний сенсорні канали людини низькочастотними ритмічними сигналами, які сумуються в підкіркових утвореннях мозку і нав'язують організму ритми, що відповідають певним фазовим станам психіки. Тут використовується ефект навіювання зовнішнього ритму, що укорінюється у сфері електричної активності мозку.

Тут можна навести також і *метод послідовного чергування циклів навчання* [6], який розроблено в Тбіліському державному університеті й Санкт-Петербурзькій лісотехнічній академії у 70-х роках ХХ століття. Навчальний процес тут передбачає чергування циклів видів навчальної діяльності навчання.

2. Фазові стани психіки, які виявляють здатність організму реагувати на надмалі сигнали внутрішнього та зовнішнього середовища. Як указував І.П. Павлов, фазові стани фіксують перехід від стана пильнування до сну, відображаючи зміну співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування.

1) У стані пильнування сила реакції організму відповідає силі подразника за законом, виявленим сучасною психофізіологією: сильний подразник викликає сильну реакцію, а слабкий – слабку. Це нормальна фаза, коли реакція адекватна подразнику.

2) При засинанні спочатку виявляється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію.

3) На другій, більш глибокій стадії виявляється парадоксальна фаза, коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, або взагалі не діє.

4) Нарешті, можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, що у нормі взагалі б не викликали в організмі жодних реакцій.

5) І.П. Павлов писав і про наркотичну фазу, при якій реакція на сильні і слабкі подразники хоча і залишається збереженою в змісті співвідношення сил, але викликається лише сильними подразниками.

Говорячи про фазові стани, потрібно підкреслити, що вони відображають співвідношення основних нервових процесів збудження і гальмування, що виявляються в "поле" стимулу і реакції. У стані пильнування сила реакції відповідає силі подразника, тобто стимул і реакція адекватні один одному (цей стан можна позначити словами – "пильнування", "стан середнього рівня збудження"). При зануренні у сон спочатку з'являється стан урівноваженої фази, коли сильні і слабкі подразники викликають однакову реакцію. Це – перехід від стану збудження до гальмування, тобто стан, проміжний між сном і пильнуванням, збудженням і гальмуванням, що пояснюється природою цього нейтрального медитативного проміжного психічного стану. Потім, на другій стадії сну виявляється парадоксальна фаза, виявляючи момент функціонального перепрофілювання організму (коли слабкий подразник викликає сильну реакцію, а сильний – слабку, що синергетика розуміє як критично-біфуркаційний стан предметів та явищ світу, які розвиваються). Можлива й ультрапарадоксальна фаза, коли реакції викликають негативні (гальмівні) умовні подразники, на які в нормі організм не реагує. Тут виявляється відкриття організму до "поза межого" поля інформаційних подразників.

Феномен фазових станів психіки вимагає від педагога вміння використовувати механізми педагогічного навіювання, а також розуміння того, що організм вихованця реалізує стани (критичні), в яких він позитивно реагує на негативні впливи і негативно на позитивні.

Зазначений висновок реалізується у контексті чергування правопівкульових та лівопівкульових фаз в розвитку людини та особливостях її реагування на подразники середовища, коли циклічним чином виявляється відкритість психіки учнів та студентів до право- та лівопівкульових сигналів середовища. При цьому психологічні установки, вироблені у дитинстві на рівні активності лівопівкульової психіки мають тенденцію разом із розвитком лівопівкульової психіки перетворюватися на свою протилежність.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про необхідність *докорінної зміни виховної парадигми*, оскільки чуттєво-сугестивний (правопівкульовий) досвід, який людина набуває у дитинстві, і який вона сприймає принципово некритично, в подальшому житті трансформується у сферу лівопівкульових процесів разом із розвитком лівопівкульового, критичного світосприйняття, де будь-яка позитивна психологічна установка (її А.С. Прангішвілі трактує як "модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності – модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил"... як урівноваження відносин між індивідом і середовищем" [20, с. 78]), що сформувалася у дитинстві, перетворюється на негативну (це пояснюється тим, що ліва півкуля, на відміну від правої, сприймає світ принципово критично-вольовим способом, коли будь-який раціонально-логічний аналіз потребує використання рефлексії, контрастного мислення). Як пише Е. Берн, коли дитині постійно навіюють щось, коли їй постійно наголошують на певних аспектах дій або поведінки ("не роби цього"), вона, врешті-решт, буде намагатися зробити саме це [2, с. 192-206].

Таким чином, негативні (заборонні) психологічні установки, вироблені у дитинстві, мають тенденцію трансформуватися в дорослої людини у свою протилежність, антиустановку разом із розвитком лівопівкульового мислення. Цей процес прямо залежить від міри функціональної "диспропорції" півкуль мозку, що зумовлює протиріччя між свідомим та неусвідомленим (тобто ліво- та право-півкульовими аспектами психіки). Тому виховна мета освіти полягає у поєднанні свідомого та неусвідомленого, у створенні цілісних, "парадоксальних" установок, здатних інтегрувати психологічні позитивні та негативні установки (а також позитивні та негативні нахили людини, взаємодія між якими може вважатися джерелом продуктивного розвитку особистості) у дещо цілісне, в межах чого позитивні та негативні моменти існування людини сприймаються як рівноцінні елементи досвіду (Е. Фромм). "У випадку, якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта, і всі об'єкти здаються йому або тільки гарними, або тільки поганими без ніякого плавного переходу і якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється, то все це слугує передумовою для подальшого розвитку у напрямку шизоїдного типу" [15, с. 110], що характеризується атомарно-дискретним, агресивним сприйняттям світу. Суттєво, що саме амбівалентність як "баланс протилежностей" (П. Вайнцвайг) є живильним підґрунтям для розвитку творчої особистості (творчі особистості є парадоксальними істотами, що характеризуються амбівалентними, взаємовиключними психологічними і поведінковими особливостями [8]).

Зазначене вище знаходить реалізацію в *амбівалентному підході* в педагогіці, який виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Феномени сензитивності та фазових станів психіки реалізується також і у "методі вибуху", яким користувався А.С. Макаренко. Цей метод поставав методом "біфуркаційного впливу", що здійснюється у фазовому стані сензитивної відкритості вихованців оточенню. А.С. Макаренко емпіричним шляхом дійшов до усвідомлення практичності та ефективності зазначеного методу, суть якого полягає в моделюванні педагогом такої несподівано значущої ситуації, в якій "об'єкт виховання" ще не був і в якій він не може використати звичну модель поведінки, що базується на сформованих усвідомлених і неусвідомлених стереотипах реагування. При цьому "об'єкт виховного впливу" завдяки "вибуху" змушений вийти із усталених меж звичних соціальних ролей (та психологічних настанов) і починає діяти в новій ролі, різкий фазовий перехід до якої і відкриває можливість сугестивного впливу з метою формування у вихованця відповідної психологічної настанови.

Феномени, які ми розглядаємо, знаходять реалізацію також і в *сугестопедичній концепції навчання і виховання*, яка почала активно розроблятися у 70-роках ХХ століття, та реалізується на основі механізму навчання (у станах, коли людська психіка як відкрита біфуркаційна система виявляється сензитивною до дії певних, у тому числі й надмалих сугестивних впливів), що приводить до активізації надзапам'ятовування та передбачає комплексне використання всіх вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугесії. Сугестопедична теорія реалізує фазові стани психіки.

Вона була створена болгарським науковцем Г.К.Лозановим, яка постала синтезом досягнень різних наук, що дозволило отримати якісні результати на основі реалізації сугестопедичного підходу. Г.М.Лозанов стверджує, що сугестопедія – це нова комбінація з переважно старих елементів, на основі яких створюється новий тип навчального процесу з новими завданнями і результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами.

Слід сказати, що актуальність педагогічного навчання вперше виникла у зв'язку з вивченням питань подолання формалізму в процесі навчання у вітчизняній педагогіці (1949-1960 рр.) та отримала значний розвиток у Болгарії. В Україні гіпнопедагогічні дослідження проводив Л.А. Блюниченко, який вивчав мовлення, його інтонаційних особливостей як основи методу введення-закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Проблеми впливу гіпнопедагогічного навчання на стан здоров'я учнів вивчала група наукових співробітників Інституту фізіології АН УРСР Н.В.Кольченко, С.Л.Молдавська, Г.Н.Шевченко, А.Є. Хільченко, які довели, що гіпнопедагогічне навчання не справляє шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини.

Загалом, глибокі релаксопедичні дослідження зв'язані, насамперед, з прізвищами І.Ю.Шварца, якому разом із В.А.Бакєєвим, С.С.Лібіхом, Б.К.Мойсеєвим, Т.Н.Метельницькою, А.С.Садовською, Б.М.Чарним вдалося визначити оптимальні умови запам'ятовування навчального матеріалу за умов прогресивної м'язової релаксації та автотренінгу, розробити методику проведення релаксопедичних занять.

Виникнувши в 60-70-х роках ХХ століття, сугестопедична теорія Г.К.Лозанова одержала первинне використання у методистів з іноземних мов у практичному аспекті [13]. І лише пізніше, у 80-м роках, коли під впливом нових соціальних умов пріоритетною метою стало навчання іноземній мові як засобу спілкування, як способу залучення до культури країн носіїв мови, відбулося теоретичне осмислення сугестопедичної теорії (та її аспектів – *гіпнопедії, сугестопедії, релаксопедії та ритмопедії*), її трансформація в новий напрям – *інтенсивне навчання іноземним мовам*, в становленні якого значний внесок зробили такі науковці, як Л.Ш.Гегечкорі, І.Я.Зимня, Г.О.Китайгородська, О.О. Леонтьєв, В.В.Петрусинський та ін. Інтенсивне навчання, загалом, реалізується у таких методах, як сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного вивчення іноземних мов В.В. Петрусинського; емоційно-смісловий метод І.Ю. Шехтера; сугестивно-програмний метод навчання, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки та психології Одеської державної консерваторії; метод інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі; метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

Як пише автор емоційно-сислового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання І.Ю. Шехтер, гіпнопедія, сугестопедія, релаксопедія та ритмопедія – найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення предметів шкільної та вузівської освіти, коли відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми.

Основою зазначеної процедури є прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну "процедуру введення інформації" [26, с. 54-65].

І.В. Шувалова виділяють низку позитивних аспектів сугестопедії:

1) Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження Т.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.С. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом "економічного принципу" (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив в усвідомленому регістрі свідомості, а й у неусвідомлених регістрах, надпорогових.

2) Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар'єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3) Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв'язку між увагою і пам'яттю, мислення і мовою; відкрите А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4) Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний "запас" у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5) Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар'єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6) Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає дожиття забути колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

7) Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість [27, с. 51].

У 80-их рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями. Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

II. Психологічні особливості педагогічної дії у контексті системи.

Будь-яку систему, відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, можна розглядати як цілісну сутність, де, по-перше, всі елементи взаємопов'язані та потенціюють (підсилюють) один одного, і, по-друге, система як цілісність виявляє емерджентний феномен системних властивостей цілого, коли ціле виявляє властивості, не притаманні його окремим елементам [5]. Зазначене має колосальні наслідки для освіти та нового розуміння ефективної педагогічної дії.

1. Тут можна говорити про гештальттеорію (М. Вертхеймер, Г. Мюллер, В. Келер, К. Коффка, Ф. Перлз й ін.), яка ґрунтується на вченні про гештальт – цілісну організацію об'єкта сприйняття, за яких умов тільки і можливе засвоєння знань. Звідси будується особлива теорія засвоєння як одномоментне відображення в ході навчальної діяльності, що знаходить втілення у такому методі викладання іноземних мов, як "метод 25 кадрів". Вправи з гештальттеорії оперують до сих пор великими закінченими в значеннєвому відношенні фрагментами інформації, що передбачає відображення та збереження структури фрагмента і його змісту. Відтак, так званий *гештальтний підхід до навчального процесу базується на принципі цілісності сприйняття та структуралізації об'єктів реальності (синергетичний принцип "ціле більше частин")*.

У контексті педагогічної дії цей підхід реалізується у вигляді *методу комплексної подачі мовного матеріалу (глобалізація, педагогічна інтеграція, фундаменталізація знань, методика укрупнення дидактичних одиниць та ін.* [4]). У контексті психологічних механізмів педагогічного процесу цей метод відповідає особливому сугестопедичному підходу – *глобалізації*, який Г.К. Лозанов називає особливим видом узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об'єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані [17, с. 7].

Відтак, актуальною постає *гештальтосвіта* (О.М.Князева, С.П. Курдюмов, С.Ф. Клепко, В.А. Кушнір, та ін.), яка пов'язана із такою процедурою навчання, таким способом зв'язку педагога та вихованця, коли процес навчання активізується не як процес перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, висвітлення та подавання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння (в результаті вирішення проблемних ситуацій) в один самоузгоджений темпосвіт. Це – ситуація збудження власних сил та здібностей того, кого навчають, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Гештальтосвіта розуміється як стимулююча, збуджуюча, освіта, як відкриття себе чи співпраця з іншими людьми [11, с. 130; 10].

Отже, знання у системі гештальтосвіти не просто накладається на структури людей або, тим більше, нав'язується їм: така педагогічна дія реалізується **приховано**, вона постає освітою, яка стимулює власні, ще не проявлені, приховані лінії розвитку людини, яка виявляє спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє.

У контексті гештальтосвіти виявляються процеси цілісного сприйняття навчального матеріалу як єдиного гештальту, що пояснюється явищем імпрінтингу (процес швидкого розвитку соціальної прихильності), що було вперше вивчено К.Лоренцем, який на його основі побудував систему освіти як адаптивну модифікацію. З позиції синергетичного підходу адаптивний процес можна зіставити з неврівноваженими станами живих систем. Суттєвим тут є те, що формування психологічних настанов вихованців може здійснюватися на рівні неврівноважених станів живих систем, оскільки з погляду синергетики, існування живих систем можна розуміти як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як стрибок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан певної системи в інший. При цьому у живих систем цей нелінійний процес виявляється як феномен чутливих етапів розвитку, де має місце корінне морфологічне, функціональне перепрофілювання живих систем. Чутливі періоди як "нормальні кризи розвитку", де формуються базові психологічні настанови людини, співвідносяться з явищем "соціального переходу", що в етнографічному плані реалізується в обрядах ініціації [12, с. 478], вони виявляються в моменти зміни певного режиму життєдіяльності людини, коли вона постає чутливою, чутливою до різноманітних зовнішніх подразників і часто стає об'єктом їхнього впливу.

Суттєво, що зазначений вище феномен можна використовувати у навчально-виховному процесі, а саме таке використання завдяки зазначеній пояснювальній моделі може отримати відповідне психолого-педагогічне обґрунтування.

2. Важливо тут є методика інфантілізації (психологічно позитивний регрес у дитячий вік). Як пише С.С. Пальчевський, із повсякденної практики відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає "активним", примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі. Важливо, як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантілізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантілізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування [17, с. 63-65].

Таким чином, сугестопедичне навчання буде націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдо пасивності, а вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування. Звідси випливає те, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантілізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана гра ролей (суть якої полягає в тому, що кожний учасник навчальної групи отримує нове ім'я, відповідно до іноземної мови, яку він вивчає, і нову біографію; після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості, що відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої).

Відтак, "інфантілізація допомагає розгорнути можливість афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності. Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, Інфантілізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу" [17, с. 64].

2. Тут можна говорити про синергетичний ефект цілісності системи, який виявляє принцип "талант – це сума талантів".

Системна цілісність педагогічної реальності виявляє синергетичний принцип "талант – це сума талантів та здібностей", який ґрунтується на тому припущенні, що основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Цей принцип у свій час висунув Б.М. Теплов, який показав, що талант – це багатобічне явище. Останнє відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових. Зазначений принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де використовується *евритмія* – особливий вид мистецтва, який синтезує думки і слова, колір, музику і рухи.

Принцип "талант – це сума талантів" може знайти реалізацію у методі інтеграції правопівкульової та лівопівкульової стратегій пізнання у навчальному процесі, що ілюструється педагогічною системою В.Ф. Шаталова [25]. Ця система використовує принцип півкульового синтезу, коли у рамках навчального процесу приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, юнаки та дівчата одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого, – всі ці факти перекладаються на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні вчать цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне.

Доречно навести й ідею М.П. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він представив у книзі *"Збагнути неосяжне"* [28, с. 60-22]. Він спирався на положення: здатність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших ("талант – це синтез множини талантів"). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку "побічних" здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, необхідно, крім турботи про спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як об'єднання шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

3. Важливим також постає інноваційний підхід до розуміння характеру зміни суб'єктів педагогічної взаємодії у контексті педагогічного конфлікту.

Проблемним полем та екстремальним видом такої взаємодії є агресія, педагогічний конфлікт. Тут можна говорити про певні шляхи подолання агресії:

1) Шлях удосконалення відповідних соціальних інститутів, а також формування певних морально-духовних підвалин суспільства, що допомагають знизити рівень його агресивності до мінімуму.

2) Шлях гармонізації особистісних складових людини, що передбачає досягнення стану світоглядного, духовно-морального, психологічного синтезу свідомої і підсвідомої сфер психічної діяльності, коли сигнали підсвідомості (такі, як, наприклад, образи сновидінь, що несуть в собі інтуїтивні прозріння) можуть легко проникати в сферу свідомості, яка, у свою чергу, може здійснювати корекцію мимовільних функцій людського організму. На мові психоаналізу даний стан виражається в сентенції: "там, де було Воно, повинно стати Я". У сфері йогічної мудрості можна говорити про таке повчання: нехай кожне почуття буде усвідомленим, а кожна думка – відчута. Як писав Мігель де Унамуно, слід "думати почуттями, а відчувати думкою". Зазначений підхід є, по суті, вираженням мети "емоційно-стресової терапії" В.С. Рожнова, яка базується на концепції "взаємопотенціюючого синергізму свідомості та безсвідомого" (тобто на поєднанні емоційного та логічного компонентів психічної діяльності) [19].

Джерелом і механізмом агресії можна вважати індивідуально-особистісний початок людини. Цей висновок можна пояснити словами В.Д. Шадрікова: "Наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс до гармонії інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди є егоїстичним, розум порадить спочатку стати егоїстом, і саме в цю сторону піде розумна істота, якщо її ніщо не зупинить. Розум винаходить знаряддя праці, завдяки розуму людина освоює процес їх виготовлення і вчиться застосовувати знаряддя праці. Розум підсилює можливість людини в боротьбі за існування, забезпечує прогрес суспільству. Але в той же час розум загрожує зруйнувати у деяких пунктах згуртованість суспільства. І якщо суспільство повинне зберегтися, то необхідним є те, щоб існувала противага розуму, точніше, його індивідуїної орієнтації" [23].

Якщо індивідуально-особистісний початок людини дозволяє їй виявляти волю, мислити, маніпулювати дійсністю і змінювати її, тобто бути Я, усвідомлюючи світ і себе, то злиття свідомості і підсвідомості, "Я" і "не-Я" призводить до руйнації межі між ними, що означає процес розширення "Я" до розмірів усього світу, із котрим людина у сфері свого підсвідомого аспекту психічних функцій злита воедино.

Таким чином, можна твердити, що гармонізація особистості людини йде шляхом розширення її "Я", тобто інтеграції її індивідуально-особистісного початку і навколишнього світу, емпатичного злиття з останнім, що знаменує собою вищий рівень духовно-моральної еволюції людства.

У результаті своєї практичної діяльності ми дійшли висновку, що розширити сферу "Я" людини можна за допомогою розширення репертуару її соціальних ролей, у яких утілене людське "Я". Один із найбільш ефективних шляхів досягнення цієї мети – рольові тренінги, у яких люди можуть значно збільшити репертуар своїх соціальних ролей, навчитися швидко переходити від однієї ролі до іншої залежно від обставин, що дозволяє їм позбутися жажливої вади соціального життя – повне ототожнення себе зі своєю роллю. Відзначимо, що спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють твердити, що форми поведінки тієї або іншої людини в різних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множинну соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй навчитися дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, збоку, тобто дозволяє їй успішно контролювати не лише мимовільну сферу своєї психіки, але і події й обставини навколишньої дійсності. Саме на основі подолання людиною стану ототожнення себе зі своїм тілом і своїми соціальними ролями можливий не тільки процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, здатна уникати агресивних ситуацій) – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. В останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині успішно її контролювати, використовуючи при цьому певні механізми і принципи.

Загалом, якщо вважати, що принцип не-Я, підсвідомості пов'язаний із діяльністю правої, а "Я", свідомості – лівої півкулі головного мозку людини, то, відповідно до педагогічної мети (яка на психофізіологічному рівні реалізується у стані гармонії, функціональної інтеграції право- і лівопівкульових процесів, коли образно-емоційне та абстрактно-логічне поєднуються та виявляють творчий рівень навчальної діяльності), принцип єдності "Я" та не-"Я" реалізується у системі педагогічної психотерапії, яку ми розвиваємо [2]

Вищевикладене дозволяє концептуалізувати педагогічну психотерапію як систему, відповідно до якої укорінення у стані правопівкульової психіки потребує активізацію протилежного лівопівкульового особистісно-рольового стану, що відповідає таким особистісно орієнтованим психотерапевтичним напрямкам, як метод психодрами Дж. Морено, імаготерапія Дж. Волпера, трансактивний аналіз Е. Берна, мікроаналіз та психоаналіз та ін. Укорінення у стані лівопівкульової психіки потребує активізацію правопівкульової психіки, що досягається через використання гештальттерапії, холотропної, регресивної терапії та ін. Особливо слід визначити *метод парадоксальної інтенції* В. Франкла, спрямований на посилення наявних симптомів хвороби з метою приведення людини до пункту природного завершення процесу розвитку тієї чи іншої симптоматики, а також до стану вольового контролю своїх проблем (подібний до цього методу – *метод свідомої поразки* А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач).

Використовуючи метод парадоксальної інтенції В. Франкл одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: "Постарайтеся вмирати щодня три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: "Я хочу померти" і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти".

В. Франкл наводить і такий приклад. Пацієнтка страждала від важкої форми клаустрофобії (фобійний хворобливий страх перед закритими просторами) щонайменше 15 років. Жінка перебувала у Південній Африці за тиждень до того, як вона мала летіти до себе на батьківщину в Англію. Вона – оперна співачка, і їй доводилось багато мандрувати світом, щоб виконувати свої обов'язки за контрактами. За цих умов клаустрофобія фокусувалася на літаках, ресторанах, ліфтах і театрах. Щодо співачки була застосована техніка парадоксальної інтенції. Пацієнтці було запропоновано відшукувати ситуації,

що викликають її фобію, і бажати того, чого вона завжди так боялася, як-от: задихнутися. Вона повинна була говорити собі: "На цьому місці я і задихнуся, щоб мені лопнути!" Таким чином пацієнтка в короткий термін звільнилася від свого утруднення.

Ще один приклад. В. Франкл розповідає, як до одного психотерапевта привели хлопчика, що страждав на енурез. До цього мали місце численні безуспішні спроби позбутися цієї хвороби. Даний психотерапевт уклав з хлопчиком певну угоду: за кожну ніч, коли пацієнт намочить постіль, він отримає 5 центів. Хлопчик вельми зрадив перспективі розбагатіти. За два дні він заробив 10 центів. Проте на третю ніч хлопчик перестав мочитися в постіль, хоча, за його словами, робив усе можливе, щоб це сталося.

У цьому ракурсі аналізу проблеми цікавими є експериментальні дані, наведені Д. Майерсом у фундаментальній книзі "Соціальна психологія" [14, с. 172], де автор наводить приклад парадоксального впливу на дітей у дитячому садочку. Першій групі дітей суворо (під загрозою сильного покарання) заборонили гратися з певною іграшкою, а іншій групі ця заборона була зроблена у м'якій формі – у вигляді рекомендації не гратися іграшкою. Після декількох тижнів (коли заборона забулася і не ініціювалася вихователями) більша частина дітей з першої групи грала з іграшкою, а більша частина другої групи – з нею не грала. Пояснюється це тим, що друга група здійснила свідомий вибір не гратися з іграшкою (негативний, заборонний вплив на неї був слабким, що дозволило активізувати у дітей механізми самопереконання, внутрішню мотивацію), у той час як перша група не гралася з іграшкою під впливом зовнішньої мотивації, яка за умов її відсутності потім зникла.

Цікавим є також подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач та помилок. Так, А.Адлер звертався до одного зі своїх пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускати помилки, тому що немає іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер любляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражало клієнта несподіваністю та сприяло усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А.Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "заснавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переверот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою [7, с. 76-77].

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як *метод важкого випробування*, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заповнювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворе, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в'язах. Пройшло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта. Наприклад, людині, яка хоче позбавитися депресії, пропонують визначити щоденний час виникнення депресії. Краще всього, якщо це буде час, коли клієнт вважав за краще б робити що-небудь приємніше. Наприклад, терапевт може призначити клієнтові час прояву депресії на той рідкісний час, коли той вільний від всіх обов'язків і може дозволити собі розслабитися і подивитися телевизор.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли пацієнтів просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Прикладом може служити прийом "утрирування" в біхевіоральній (поведінковою) терапії: людині, що боїться клопів і прагне позбавитися від цього страху, пропонують пережити крайній ступінь страху, уявляючи, як по всьому його тілу аж кишать клопи. Цей тип парадоксального втручання є важким випробуванням.

Важке випробування може призначатися як одній людині, так і групі людей. У М.Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Якщо ліжко було сухим, займатися каліграфією дитині не потрібно, – але матері все одно доводилося прокидатися удосвіта. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх доцільно використовувати в педагогічній практиці, коли потрібно позбавити дитину певної мовленнєвої помилки, яка набула статусу стійкої звички. Метод парадоксальної інтенції можна застосовувати і з метою позбавлення молоді таких звичок, як, наприклад, паління. Отут потрібно навчити учня сприймати процес паління як деяку серйозну (ритуальну), чи театральну дію, яку він свідомо вольовим чином регулює й контролює. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки надає змогу завдяки вольовому самоконтролю кинути паління.

Психологічна відкритість може знайти реалізацію в сфері рольової поведінки, що має велике значення в процесі соціалізації школярів. Тут негативна звичка може стати елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає ніс рукою (хоча і розуміє, що цього робити не слід), ігноруючи при цьому носову хустинку, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де дитина може довільним чином здійснювати дію, що перетворилася на небажану звичку.

Цікаво, що метод ролівого самовираження через негативні психоемоційні стани та звички може одержати й інші психолого-педагогічні проєкції. Так, відомо, що від своїх страхів діти можуть звільнитися, якщо виражатимуть їх через малюнок, ліплення тощо.

Відтак, розглянуті методи звільнення від негативних психоемоційних станів та згубних звичок базуються на принципі психологічної та соматичної відкритості зазначеним негативним станам та звичкам. Ці методи виражають дух особистісно орієнтованої (суб'єкт-суб'єктної, гуманістичної) парадигми освіти, оскільки вони звертається до цілісної особистості вихованця, у сфері якої навіть негативні моменти можна вважати позитивними ресурсами його розвитку, що здійснюється шляхом подолання вихованцем протиріч та суперечностей власного життя.

Загалом, аналіз наукової літератури з проблеми нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що психічна діяльність людини виявляє два відносно полярні аспекти: свідомий (довільний) і підсвідомий (мимовільний).

Процес виховання й навчання, основне навантаження якого лягає на наріжний соціальний інститут – школу, передбачає використання технологій, спрямованих на перетворення як свідомого, так і підсвідомого аспектів психічної діяльності дитини. Результатом такого перетворення на рівні свідомості виступають знання, переконання, ідеали. На рівні підсвідомого результатом навчально-виховного впливу є психологічні настанови, уміння та навички, що відображають роботу мимовільних механізмів людської психіки.

Поєднання виховання та навчання у сферах довільної та мимовільної активності як мета освітнього процесу виявляє його вищий продукт – світогляд, де в наявності як свідомі, так і неусвідомлені моменти психічної діяльності, що в ідеалі мають досягти певного синтезу, коли свідомо-довільне і підсвідомо-мимовільне можуть бути функціонально прозорими один для одного, тобто коли спостерігається усвідомлення і контроль людиною своїх мимовільних психічних функцій.

Таким чином, одним із основних освітніх пріоритетів є створення таких виховних технологій, які дозволяють вихованцям навчитися усвідомлювати і контролювати підсвідомі процеси психічної діяльності. Останнє сприяє формуванню такого виміру людської психіки, котрий одержав назву "надсвідомості", що відображає процес синтезу свідомості та підсвідомого і знаходить висвітлення в працях педагогів, психологів, представників медицини і мистецтва [22, с. 73].

Один із шляхів формування надсвідомості пов'язаний з процесом свідомого формування позитивних і свідомої ж руйнації негативних психологічних настанов та звичок. У зв'язку з цим одна з найбільш актуальних проблем виховання дітей шкільного й особливо дошкільного віку пов'язана з нейтралізацією негативних звичок і психологічних настанов, що іноді можуть набути форму стійкої патології.

Таблиця 1

Системна структура педагогічної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини

ПІВКУЛІ ГОЛОВНОГО МОЗКУ	ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІЙ ПІВКУЛЬ	ТЕХНІКИ ВПЛИВУ
ПРАВА ПІВКУЛЯ	Принцип емоційності	1. Механізми емоційної піднесеності, емоційного зараження, емоційної каналізації, (експерименти у Нью-Йорку з псевдосоціологічними опитуваннями)
	Відкритість світу	2. Технологія 25 кадру, здатність сприймати інформацію у реверсивних звукових сигналах, гіпноз, вставні речення та ін.
	Сприйняття за цикло-тимним типом, позитивний зворотній зв'язок	3. Феномен викликаних потенціалів, принцип поведінкового наслідування.
	Ідеомоторно-хвильові характеристики Формо-хроматичні особливості	4. Довгі хвилі – континуальні рухи та мовлення 5. Континуальні, розмиті геометричні форми, гаряча кольорова гама, наближення об'єкта до спостерігача
ЛІВА ПІВКУЛЯ	Принцип переконання	6. Рекламні маніпулятивні технології
	Сприйняття за шизотимним типом, негативний зворотній зв'язок	7. Метод створення суперечності (метод "від противного")
	Ідеомоторно-хвильові характеристики	8. Короткі хвилі, дискретні рухи та мовлення
	Формо-хроматичні особливості	9. Дискретні, контрастні геометричні форми, холодна кольорова гама, віддалення об'єкта від спостерігача
ГАРМОНІЯ ПІВКУЛЬ (функціональна синхронізація)	Принцип сенситивності	10. Феномен імпринтінгу, метод вибуху А.С. Макаренка
	Принцип перехідних фаз	11. Традиції та релігійні феномени, фазові стани психіки
	Парадоксальність сприйняття світу, функціональна амбівалентність	12. Методика Г.К. Лозанова (розслаблення + активація, "друге дихання"), метод створення парадоксу.
	Принцип просторової та зорової координації правої та лівої півкуль	13. Єдність континуальних і дискретних форм, гарячих та холодних кольорів, близької та віддаленої просторових перспектив

Розглянемо 13 аспектів (технік впливу), позначених у таблиці, що складають головні аспекти універсальної концепції впливу, яку ми розробляємо.

1. Якщо ПП (права півкуля) активно в стані гіпнотичного трансу (у якому, відповідно, пригнічена активність ЛП (лівої півкулі), яка організовує вольове зусилля) і при цьому активність ПП передбачає підвищення емоційного збудження, то вплив на людину, що викликає емоційне збудження передбачає роботу впливу сугестії на людину. Цей висновок можна проілюструвати експериментами, проведеними в Нью-Йорку. Дівчата брали інтерв'ю у чоловіків (у вигляді соціологічного дослідження) і після інтерв'ю давали свій телефон чоловікам з тим, щоб ті зателефонували і обговорили результати дослідження. Якщо інтерв'ю брали в звичайному місці (на вулиці, вокзалі і ін.), то дзвонили близько 20-30 % чоловіків, але якщо інтерв'ю брали на підвісному мосту, то дзвонили вже близько 80 % чоловіків. Цей феномен можна пояснити тим, що на підвісному мосту – досить небезпечному місці – людина може відчувати страх, емоційне збудження. У цьому стані всі об'єкти сприймаються людиною підвищено емоційним чином (позитивні об'єкти сприймаються як більш позитивні, а негативні – як більш негативні). Відтак, у стані цього емоційного підйому жінки сприймалися чоловіками як бажані сексуальні об'єкти.

Зазначений феномен знаходить пояснення в контексті *інформаційної теорії емоцій* П. В. Симонова¹, згідно якої будь-яка невизначена ситуація (а також відсутність актуальної інформації про ту або іншу значущу для людини подію або об'єкт реальності) приводить до підвищення рівня емоційного збудження, тобто створює психофізіологічні передумови для емоційного резонансу, на хвилях якого може виникнути любовне відчуття (що характеризується емоційним же збудженням), а також може бути проведене відповідне навіювання.

2. Цей напрям передбачає спрямування маніпуляційно-сугестивної дії на ПП при зменшенні активності раціонально-критичної, аналітико-логічної ЛП. Тут використовуються інформаційні сигнали, що поступають людині, які не потрапляють у сферу уваги ЛП, а тому впливають на її ПП. У зв'язку з цим можна говорити про ефект 25 кадру, а також механізми вставних речень, коли в потоці мови (а також і письмового тексту) вставляються слова (словосполучення), які дещо акцентуються (посилюються), проте це посилення не помічається людиною, на яку справляють маніпулятивний вплив, а тому можуть виступати як формули сугестії. У цей смисловий ряд потрапляють і експерименти з мовою, що подається слухачам в інверсованому (зворотному) вигляді, метод навчання іноземних мов І. Давидової і ін.

3. Тут використовується феномен "*викликаних потенціалів*" головного мозку, людини, коли зовнішній ритм (у потоці музики, мови і ін.) може засвоюватися за принципом позитивного зворотного зв'язку людським мозком, що може викликати відповідні емоційні стани, які можуть мати гіпноотично-сугестивний вплив. Важливо відзначити, що на основі цього принципу заснований один з механізмів психотронної зброї, коли ці сугестивно-гіпноотичні ритми накладаються на електромагнітні хвилі (за допомогою принципу частотної модуляції) і використовуються з метою опромінювання тих або інших територій.

4, 5. Тут використовуються перцептивні особливості активності ПП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ПП, тому вона цілеспрямовано впливає на ПП.

6. Тут використовуються рекламні трюки, про які ми вже писали і які організовуються так, щоб "приспати" діяльність аналітико-критичної ЛП.

7. Оскільки ЛП актуалізується як шизоїдний "демон суперечності", коли людина все сприймає аналітико-критичним чином, то для того, щоб вплинути на неї у певному напрямі слід звертатися до цієї людини з пропозицією, протилежній бажаній. Так, якщо потрібно, щоб шизоїдна (вольова) істота зробила щось (наприклад, принесла води), то потрібно просити її про надання протилежної послуги ("не неси води").

Що стосується феномена волі, то вона є виразником *принципу суперечності, або принципу негативного зворотного зв'язку*. Як пише П. В. Симонов, воля, на відміну від феноменів нашого інерційного світу, де тіла від поштовху прискорюються, а перед перешкодою уповільнюються свій рух, проявляє неінерційні властивості (що відповідають принципу негативного зворотного зв'язку): від поштовху вона сповільнюється, а перед перешкодою ескалується. Тут воля діє "від протилежного": вона атрофується поза перешкодами і посилюється при їх наявності. Так поведуться в уявному неінерційному світі тіла з уявною масою, подібною "корінь квадратний з мінус одиниці".

Для того, щоб проілюструвати дію механізму волі, наведемо висновки Б. Беттельгейма, що провів декілька років у фашистських концтаборах і написав на основі цього книгу "*Просвітлене серце*". Вчений вивчив умови табірної середовища, де відбувається швидка деградація особистості: колективна відповідальність за провину; знищення тих, хто якимось виділявся з натовпу, що примушувало ув'язнених зливатися із загальною масою; і, що саме головне, – позбавлення в'язнів самостійності, коли кожен самостійний крок карався; регламентація до найдрібніших деталей табірної життя. Автором книги був знайдений метод уникнення корозії особистості – створення сфери автономної поведінки, в якій можна самостійно здійснювати вчинки і нести за них особисту відповідальність. Для цього потрібно було робити небагато з того, що в таборі не заборонялося (але і не примушувалося робити), наприклад, чистити зуби².

8, 9. Тут використовуються перцептивні особливості активності ЛП, тобто інформація, що поступає людині, організовується за принципом ЛП, тому ця інформація цілеспрямовано впливає на ЛП.

10-13. Тут використовується механізм пів кульової функціональної синхронізації, що дозволяє активізувати нейтральний нульовий стан, в якому людині відкривається доступ до "кнопки" на "пульті управління" власним організмом, а також і організами інших людей. Особливу увагу тут слід звернути на феномен "другого дихання", коли людина виконує фізичні навантаження і на певному етапі виснажує свій фізичний тонус нервових процесів збудження, коли наростаючі процеси гальмування починають врівноважувати процеси збудження, що приводить до автогіпноотичного трансю (у якому, як відомо, процеси збудження і гальмування врівноважені, про що може свідчити ригідність кінцівок людського тіла) і людина отримує можливість продовжувати бути фізично активною в цьому нейтральному стані.

Повторимо, що запропонована вище *психолого-педагогічна технологія корекції негативних психоемоційних станів та звичок у школярів* базується на обґрунтованому психологічному наукою положенні: людина може контролювати те, стосовно чого вона психологічно відкрита та що вона не сприймає вороже, як певну загрозу. Дійсно, те явище, яке викликає побоювання, страх (часто неусвідомлений), тобто явище, до якого людина ставиться негативно, ускладнює його контроль. Зазначений страх може контролюватися опосередкованим чином – за допомогою механізмів психологічного захисту, що цілком не видаляє, а "заганяє його усередину". Реальною можливістю позбутися страху, на наш погляд, є відкритість явищу, котре цей страх викликало, що передбачає звільнення від почуття ворожості стосовно нього. За цих умов людина відмовляється від безуспішного контролю проблемного явища та психологічно йому відкривається. Тим більше, що психологи відкрили закономірність: чим більше людська істота прагне контролювати ситуацію, тим більше вона підсвідомо залежатиме від неї.

Як висновок можна навести розроблену нами системну структуру педагогічної дії (впливу) у контексті концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини (таблиця 1).

Проведений аналіз дозволяє говорити про необхідність подальшого поглибленого вивчення зазначених вище аспектів педагогічної дії у царині педагогічної теорії і практики.

¹ Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М.: Наука, 1987. – 270 с.

² Bettelheim B. Die Geburt des Selbst. – Frankfurt: Fischer, 1984. Bettelheim B. The informed heart. N-Y: Free press, 1960.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – С. 426–434.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М.: Изд. ЦОЦ, 1996. – 397 с.
3. Брандес В.М. Психотерапия педагогического труда, или Учитель, исцелись сам : монография / В. М. Брандес, А. В. Вознюк. – Житомир, 2007. – 384 с.
4. Вознюк О.В. Проблема наукової і предметної інтеграції знань у системі професійної підготовки / О.В. Вознюк // Вісник національної академії оборони. – 2010. – № 1 (14). – С. 20–24.
5. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
6. Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л.Ш. Гегечкори // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд. ЛГУ, 1979. – С. 63-73.
7. Гордієнко В., Копець Л. Психологія особистості в біографія, подіях, портретах: Навч. посіб. – К.: Вид. дім. "Києво-МОгилянська академія", 2007. – 304 с.
8. Дорфман Л.Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
10. Клепко С. Ф. Методологія пізнання освіти : організувати хаос / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 183–190.
11. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
12. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
13. Лозанов Г. Суггестология. – София, 1971. – 346 с.
14. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
15. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
16. Павленко В.Н. Культурно-историческое развитие психических процессов и теория поэтапного формирования умственных действий / В.Н. Павленко // Вопросы психологии, № 1, 1995. – С. 53–60.
17. Пальчевський С. С. Суггестопедagogіка / С. С. Пальчевський. – Рівне : РДГУ, 2002. – 393 с.
18. Плеханов Г.В. Избранные философские произведения / В.В. Плеханов. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
19. Поклитар Е.А. Сенсуализм Коменского в контексте современного учения о взаимопотенцирующем синергизме сознания и бессознательного / Е.А. Поклитар, А.Е. Штеренгерц // Каменський і педагогічна сучасність (Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції). – Одеса, 1992. – С. 184–186.
20. Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки / А.С. Прангвишвили. – Тбилиси : Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе, 1967. – 238 с.
21. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
22. Симонов П.В. Сознание, подсознание, сверхсознание / П.В. Симонов // Наука и жизнь. – 1975. – № 12. – С. 45–51.
23. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – М., 1999. – 260 с.
24. Шапошникова В.И. Биоритмы – часы здоровья / В.И. Шапошникова. – М.: Сов. спорт, 1991. – 63 с.
25. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
26. Шехтер И.Ю. Подход к обучению языку / И.Ю. Шехтер // Актуальные проблемы учебного процесса. – М., 1973. – С. 54–65.
27. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №4. – С. 45–53.
28. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
29. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 9–20.

УДК 159.9.019.4:377.1

І. О. ГЛУБОКА,

аспірант відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВСЬКІЙ РОБІТНИЧІЙ МОЛОДІ

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови розвитку асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів. Саме розвиток асертивної поведінки учнівської робітничої молоді є однією з основних складових підготовки до успішної професійної кар'єри.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития асертивного поведения учащихся профессионально-технических учебных заведений. Именно развитие асертивного поведения в ученической рабочей молодежи есть одной из основных составляющих подготовки к успешной профессиональной карьере.

The psychological and pedagogical conditions of vocational schools pupils' asceptive conduct development are analyzed in the article. It is the development of asceptive conduct in studying working young people is one of the basic constituents of preparation to the successful professional career.

Розвиток конкурентоспроможного робітничого потенціалу України, підняття престижу робітничих професій, формування власної життєвої позиції учнівської молоді, здатної до саморозвитку та реалізації власних ресурсів, готовій нестандартно мислити та самостійно і творчо розв'язувати проблеми є одними з основних орієнтацій сучасного суспільства та пріоритетними напрямками Законів України "Про освіту",

"Про професійно-технічну освіту", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки.

Серед основних проблем, які потребують негайного вирішення у системі професійно-технічної освіти поряд із "застарілою матеріально-технічною базою; залишковим принципом фінансування; недостатньою участю суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань професійно-технічної освіти" потребує вдосконалення система підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогічного персоналу професійно-технічних навчальних закладів [1].

Створення педагогічними працівниками сприятливих психолого-педагогічних умов для якісної підготовки робітничих кадрів є актуальним завданням сьогодення та потребує висвітлення даного питання.

Метою статті є розгляд психологічних особливостей створення педагогічними працівниками умов для розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Наукові дослідження щодо створення сприятливих умов для підготовки конкурентоспроможного на ринку праці робітника і складові його успішності знаходимо в працях Р.С. Гуревича, І.А. Зязюна, В.Г. Кремня, Н.Г. Ничкало, С.М. Ніколаєнка, ін.

Велике значення вихованню культури особистісного самоствердження, самореалізації, самоздійснення, підготовці конкурентоспроможної особистості, почуттю гідності як сенсу життя сучасної людини, духовності як однієї з найважливіших характеристик особистості та розвитку психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти приділяється у роботах О.В. Безкоровайної, І.Д. Бега, М.Й. Боришевського, В.К. Демиденка, С.Д. Максименка, В.В. Рибалки, О.В. Токаревої, інших.

Концепція асертивності сформувалась у кінці 50-х – на початку 60-х рр. ХХ століття у працях американського психолога Е. Солтера і ввібрала в себе ключові положення гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), а також транзактного аналізу (Е. Берн).

Асертивна поведінка розглядається як оптимальний, конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії (В. Каппоні, А. Лазарус, Т. Новак, Е. Солтер), включає впевненість в собі, конструктивність при вирішенні проблем, повагу до інтересів інших, відповідальність за свої вчинки і ставиться у протизвагу невпевненій та агресивній поведінці (Алберті, Емонс, Л. Майкл, Е. Роберт).

Рівні конституційні права і свободи вираження своїх поглядів і переконань, повага до гідності кожної людини, право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, передбачені статтями 21, 23, 24, 34 Конституції України.

Розвиток особистісних якостей, що складають основу асертивної поведінки: "утвердження поваги до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей", "повага гідності учня" покладені в обов'язки педагогічних працівників навчальних закладів згідно зі ст. 56 Закону України "Про освіту" [2].

"Ефективність особистості (самоєфективність)" порівнюється А. Бандурою з асертивністю та визначається як "почуття самоповаги і власної гідності, компетентності особистості вирішувати життєві проблеми, відповідаючи вимогам середовища" [3, с. 474].

Асертивність як "центральний компонент структури суб'єкта активності, що проявляється в основному в цілеспрямованості, самовпевненості, відповідальності, які здатні забезпечити самоєфективність людини" визначають Л.Ф. Алексєєва і І.В. Лебедева [4, с. 39], а Г.С. Кожухар однією з форм міжособистісної толерантності виділяє просоціальну конструктивну активність, яка проявляється в асертивній (впевненій) поведінці, соціально корисній взаємодії, що є цінністю для кожного з її учасників.

Людина, що поводить асертивно, здатна домовитися і знайти компромісне рішення, яке задовольнить обидві сторони, самостійно регулює власну поведінку і несе відповідальність за неї, поважає права інших людей, але при цьому не дозволяє принижувати свою гідність, маніпулювати собою.

Беручи до уваги вищезазначені наукові теорії асертивності будемо розуміти "як уміння, здібність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших"[3, с. 31; 5, с. 32].

Професійно-технічна освіта – складова системи освіти України, що здобувається у професійно-технічних навчальних закладах. Основною її метою є оволодіння громадянами знаннями, уміннями і навичками в обраній галузі професійної діяльності, створення умов для розвитку компетентності та професіоналізму, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках.

Порівнюючи навчально-виховний процес загальноосвітньої школи та професійно-технічного навчального закладу, відзначимо, що вони мають багато спільних точок дотику, але важливо враховувати й специфіку форм організації навчального процесу в професійно-технічній освіті, де поєднується загальнопрофесійна, професійно-теоретична і професійно-практична підготовка, проте основний акцент зроблений на практичній діяльності, подальшому отриманні робітничої професії, виробничій практиці та подальшому працевлаштуванню.

Згідно ст. 25 Закону України "Про професійно-технічну освіту" "природничо-математична, гуманітарна, загальнотехнічна, професійно-теоретична підготовка здійснюється в спеціалізованих навчальних кабінетах, аудиторіях, лабораторіях і проводиться у таких формах: різні типи уроків, лекція, теоретичний

семинар, практичний семінар, лабораторно-практичне заняття тощо; виконання учнями індивідуальних завдань (реферат, розрахункова робота, курсовий проект, випускна та проміжна етапна кваліфікаційна робота, дипломний проект); навчальна екскурсія, тощо". Професійно-практична підготовка проводиться у навчальних майстернях, на полігонах, на тренажерах, автодромах, трактородромах, у навчально-виробничих підрозділах, навчальних господарствах, а також на робочих місцях на виробництві чи в сфері послуг у таких формах: урок виробничого навчання в навчальному закладі; урок виробничого навчання на виробництві чи в сфері послуг; виробнича практика на робочих місцях на виробництві чи в сфері послуг; переддипломна (передвипускна) практика на виробництві чи в сфері послуг; інші форми професійної практичної підготовки. Професійно-практична підготовка учнів здійснюється у тісному поєднанні з виготовленням корисної продукції, наданням послуг, що оплачуються згідно з законодавством" [6, с. 12-13].

Учень ПТНЗ – це юнацька молодь віком від 15 до 18 років. І.Д. Бех аналізуючи взаємовідносини в юнацькому віці визначає, що вони відрізняються підвищеною вимогливістю, принциповістю та виникають на основі дружби, товариськості або ворожості. Виховний вплив учнівського колективу стає більш значимим, впливаючи на вибір стилю спілкування і поведінки. Реалізація потреби в повазі, прагнення до успіху в діяльності спостерігається в очікуваннях учнями високої соціальної оцінки, представленні себе з кращої сторони.

Домінуючими в ранньому юнацькому віці є утвердження власної самостійності, розвиток самосвідомості, суспільної активності, вироблення ціннісних орієнтацій, формування моральної свідомості, стійкого світогляду, подолання залежності від дорослих. Юнак усе частіше віддає перевагу власним еталонам і цінностям, у нього відбувається переорієнтація від зовнішніх оцінок до самооцінок. Ускладнюється зміст самооцінки, він збагачується компонентами оцінювання морально-емоційних відносин із соціальним оточенням, а також своїх можливостей тощо. На фоні часткових парціальних оцінок (окремих якостей, учинків тощо) складається інтегративна, загальна самооцінка – цілісне емоційно-ціннісне ставлення до себе, прийняття (самоповага) чи неприйняття (самозневага) себе як особистості. Оскільки самооцінка – важливий компонент самосвідомості, вона відіграє провідну роль у розвитку психологічної готовності до асертивної поведінки особистості в ранній юності [7].

Характерними рисами учнів ПТНЗ є: мотивація до самостійної трудової діяльності з метою отримання власних зароблених коштів; здатність до вирішення багатьох проблем; реалізація себе при входженні у виробничий колектив дорослих та застосування набутих професійних знань, умінь і навичок.

Нове ринкове середовище змінило свої вимоги до сучасних робітничих кадрів: їх особистісних якостей, професійної компетентності, стилю діяльності, світогляду. На етапі входження у середовище професійно-технічного навчального закладу учні найбільш відкриті, сприйнятливі до засвоєння системи цінностей і установок, їхня адаптація зумовлена рядом чинників: ситуацією новизни, очікуваннями, усвідомленням нового соціального статусу.

Суспільство здійснює вплив на особистість через різноманітні інститути соціалізації (сім'ю, загальноосвітній, професійно-технічний або вищий навчальний заклад, підприємства, громадські організації, ЗМІ тощо) та стандарти і стереотипи, які сформовані в них, проте не завжди цінуються особистісні якості, які притаманні асертивній людині, що в майбутньому може стати однією з причин нереалізованості в професійній діяльності. Виникла потреба в робітнику, якому крім професійної компетентності притаманна асертивна поведінка, що проявляється у стриманості, впевненості, гідності, ціннісному ставленні, власній позиції, повазі прав і думок інших.

Принцип професійного навчання висококваліфікованого робітника невід'ємний від поєднання професійної та психологічної підготовки. Професійне навчання можна вважати успішним якщо учень володіє достатнім та високим рівнем професійних знань, умінь та навичок, відповідно до кваліфікаційної характеристики професії. Психологічна підготовка включає в себе розвиток та формування тих особистісних якостей та властивостей особистості, що забезпечують досягнення успіху та конкурентоспроможність на ринку праці, а тому – розвиток асертивної поведінки майбутнього робітника є необхідністю [8, с. 293].

Розвиток асертивної поведінки учнівської робітничої молоді є однією з основних складових підготовки до успішної професійної кар'єри. Педагогічний супровід професійного становлення майбутнього кваліфікованого робітника полягає не лише в наданні відповідної своєчасної допомоги, підтримки на уроках теоретичного та виробничого навчання, але і під час практики на виробництві, підготовці до самостійного подолання труднощів у майбутньому. Це передбачає організацію цілісної системи організаційних, психолого-педагогічних та виховних заходів.

Пріоритетним для такого підходу є опора на самостійне право учнівської молоді робити вибір і нести за нього відповідальність, а в разі необхідності – повторити його, розібравшись та розв'язавши проблемну ситуацію.

Отже, можемо зробити висновок, що розвиток особистості учня в навчально-виховному процесі відбувається при врахуванні педагогом генетичного фактору, фактору соціалізації та виховного фактору.

Слід відзначити, також, суттєвий виховний вплив особистості педагога, його педагогічної майстерності, педагогічних здібностей і такту, вміння володіти собою на учнівський колектив.

Основними умовами для розвитку асертивної поведінки в учнівській робітничій молоді, на нашу думку, можна визначити такі:

- врахування психологічних особливостей учнів раннього юнацького віку під час конструювання, організації та проведення навчально-виховної діяльності;
- демократичний стиль педагогічної діяльності;
- повага до гідності учнів та виховання духовності;
- розвиток психологічної культури учнівської молоді, самооцінки та самоаналізу власної поведінки;
- визнання права кожного на власну думку і повага до думки іншого;
- створення позитивного психологічного клімату в групі для самореалізації, самоствердження, самоосвіти;
- визнання цінності кожної людини та формування ціннісного ставлення до інших;
- підтримка впевненості у собі, ініціативи, відповідальності, сумлінності;
- підбір методів і форм роботи в навчальній групі, що спрямовані на спільну асертивну взаємодію, вияв індивідуальності кожного учня;
- попередження пасивного та агресивного стилю взаємодії;
- рівні та справедливі вимоги до контролю та оцінювання учнів;
- формування позитивної мотивації та створення ситуації успіху.

Таким чином, ефективному розвитку асертивної поведінки в учнівській робітничій молоді потребує створення у виховному середовищі професійно-технічного навчального закладу комплексної реалізації психолого-педагогічних умов, які забезпечать здійснення цілісного продуктивного навчально-виховного процесу. Зрозуміло, що виокремлення кожної з цих умов є до певної міри умовним, оскільки оптимальність функціонування системи організації навчально-виховної діяльності забезпечується їх комплексною реалізацією в найтіснішому взаємозв'язку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27.08.2010р. № 1723-р. // Професійно-технічна освіта. – 2010. – № 3. – С. 5–6.
2. Про освіту. Закон України від 04.06.1991 р. № 1144-ХІІ / Законодавство про освіту. Х. : ПП "ІГВІНІ", 2005. – 240 с.
3. Современный психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – М. : АСТ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 490 с.
4. Алексеева Л. Ф., Лебедева И. В. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1 (18). – С. 39–42.
5. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О.М. Степанов]. – К. : Видавництво «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Про професійно-технічну освіту : із змін. і допов., внесен. Закон України від 13 трав. 1999 р. № 652-ХІV // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1999. – № 15. – С. 6–31.
7. Вікова психологія : [за ред. Г. С. Костюка]. – К. : Рад. шк., 1976. – 268 с.
8. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник / І.О. Баклицький – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с.

КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ДІЙ УЧИТЕЛЯ

У статті обґрунтовані когнітивно-стильові аспекти індивідуалізації педагогічних дій учителя. Стверджується, що учні, в залежності від індивідуальної когнітивно-стильової психічної організації, по-різному сприймають і реагують на однакові педагогічні дії вчителя. Когнітивні стилі розглядаються як один із рівнів детермінації становлення особистісних рис в онтогенезі і регуляторів поведінки школярів.

В статті обоснованные когнитивно-стилевые аспекты индивидуализации педагогических действий учителя. Утверждается, что ученики, в зависимости от индивидуальной когнитивно-стилевой психической организации, по-разному воспринимают и реагируют на одинаковые педагогические действия учителя. Когнитивные стили рассматриваются как один из уровней детерминации становления личностных черт в онтогенезе и регуляторов поведения школьников.

There are reasonable cognitive styles aspects of individualization of pedagogical actions of teacher in the articles. It becomes firmly established that students, depending on individual cognitive styles psychical organization, differently perceive and react on the identical pedagogical actions of teacher. Cognitive styles are examined as one of levels of determination of becoming of personality lines in ontogenesis and regulators of behavior of schoolchildren.

Актуальність дослідження. В умовах системних змін і модернізації нашого суспільства особливої актуальності набувають проблеми залучення інноваційних психолого-педагогічних технологій для оптимізації навчання і виховання учнів. Сучасні освітні системи спрямовують свої зусилля на створення умов для гармонійного розвитку особистості й реалізації її потенціалу завдяки послідовній *індивідуалізації всього педагогічного процесу*, який розрахований на рівноправне партнерство, спільну діяльність учнів і вчителів.

Президент Національної академії педагогічних наук України В.Г. Кремінь у зв'язку з цим нещодавно заявив: "Взяття за провідну ідею сучасної освіти дитиноцентризму, який передбачає максимальне наближення навчання і виховання кожної дитини до її індивідуальності" [1, с.11].

Про *індивідуальні відмінності* в інтелектуальному й особистісному розвитку школярів у сучасній психолого-педагогічній науці йдеться в багатьох теоретичних дослідженнях, однак на етапі практичного впровадження це актуальне питання здебільшого вичерпується. Вітчизняна психологія і педагогіка стоять на позиціях, що навчання і виховання повинні максимально опиратися на *індивідуальність*, а індивідуалізація цих процесів створює сприятливі можливості для розвитку інтелекту, активності, схильностей і здібностей кожного учня. Реалізація цих можливостей, знаходження індивідуальних шляхів інтелектуального й особистісного розвитку учнів – одна з основних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі.

Коли індивідуальні особливості учнів не враховуються в процесі навчання, більш здібні і розвинені затримуються у своєму розумовому розвитку: в них знижується пізнавальна активність і темп засвоєння матеріалу, крім того, можуть сформуватися такі негативні якості, як лінь, безвідповідальне ставлення до учіння тощо. "Слабкі" учні тим більше страждають від відсутності індивідуального підходу, погоджуючись із своїм статусом "нездібних", не проявляють подальшої навчальної активності, порушується процес їх інтелектуального й особистісного зростання.

Особливо велике значення індивідуальний підхід має при *перевихованні*, тобто у тих випадках, коли доводиться не лише формувати у дитини нові позитивні якості, але і долати вже наявні негативні. Досвід показує, що відсутність індивідуального підходу при перевихованні призводить до того, що навіть багаторазово задіяні ефективні педагогічні засоби і дії часто залишаються безрезультатними.

У контексті розвивального підходу в генетичній психології особлива увага приділяється вмінню вчителя працювати в особистісно-орієнтованій суб'єкт-суб'єктній системі навчання, застосовуючи сучасні психологічні *методи* і *засоби* в реалізації індивідуального підходу до конкретної дитини.

Постановка проблеми. Відомо, що основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності, є *педагогічна дія* як єдність її цілей і змісту. Категорія "педагогічної дії" є структурним компонентом, що об'єднує всі форми педагогічної діяльності вчителя, одночасно спрямована (адресована) на всіх учнів класу. В той же час педагогічна дія є *засобом індивідуалізації* навчальних і виховних впливів на окремо взятую особистість.

Індивідуальний підхід у навчанні й вихованні необхідний щонайменше із 2 причин: 1) він забезпечує індивідуальну своєрідність у розвитку дітей, дає можливість максимального розвитку всіх наявних у дитини задатків, схильностей і здібностей; 2) без урахування індивідуальних особливостей дитини *педагогічна дія* може спричинити на неї зовсім не той вплив, на який вона було розрахована [2, с. 135]. Педагогі-

чна дія завжди опосередкується індивідуальними психологічними особливостями дитини, і тому характер та ефективність дії визначаються не лише її об'єктивними особливостями чи суб'єктивними рисами педагога, але й тим, як вона *сприймається конкретно дитиною* – індивідуальною психічною організацією її *когнітивно-стильової сфери*. Врахування індивідуально-стильової специфіки конкретної дитини дозволить максимально "матеріалізувати" педагогічну дію в навчальний і виховний ефект, дозволяє педагогу спілкуватися з учнем на «його мові», максимально індивідуалізувати

Мета повідомлення полягає в обґрунтуванні індивідуальної спрямованості педагогічних дій учителя на учнів із врахуванням специфіки індивідуальної *когнітивно-стильової* організації психіки кожної дитини.

Теоретичний аналіз проблеми. На чому ґрунтується наше переконання, що врахування індивідуальної специфіки когнітивно-стильових параметрів конкретної дитини дозволяє вчителю максимально індивідуалізувати педагогічну дію, реалізувати її навчальний і виховний компоненти? Насамперед тим, що когнітивні стилі (*КС*) є *інтегральними психічними утвореннями*, що поєднують у собі як ментальні (розумові), так і особистісні (мотиваційні, афективні) характеристики індивідуальності, виконуючи при цьому наскрізну регуляцію поведінки і діяльності людини на всіх стадіях онтогенезу. Адже *когнітивні стилі* – це індивідуально-своєрідні способи переробки інформації про своє оточення у вигляді індивідуальних відмінностей у сприйнятті, аналізі, структуруванні, категоризації, оцінюванні того, що відбувається [3, с. 38]. *КС* характеризують специфіку складу розуму конкретної людини і відмітні особливості її інтелектуальної поведінки [3, с. 16]. У свою чергу, ці індивідуальні відмінності утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, щодо яких групи людей є схожими і, в той же час, відрізняються один від одного. Таким чином, поняття *КС* використовується з тим, щоб позначити, з одного боку, індивідуальні відмінності в процесах переробки інформації і, з іншого – типи людей залежно від особливостей організації їх когнітивної сфери.

Дослідження *КС* переконливо довели, що індивідуальні способи переробки інформації не лише визначають процесуальні характеристики пізнавальних психічних процесів, але й тісно пов'язані з багатьма *особистісними рисами*. Результати цих досліджень лягли в основу створення *когнітивних теорій особистості* (теорія понятійних систем О. Харві, Д. Ханта і Г. Шродера і теорія особистісних конструктів Дж. Келлі) [4; 5]. В них, на протигагу персонологічним напрямкам, стверджується, що *детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки* слід шукати в особливостях сприймання, структурування, кодування, категоризації, інтерпретації, розуміння людиною дійсності, передбачення нею подій і програмування власної поведінки.

Статус і феноменологія *КС* та пов'язаних із ними *особистісними характеристиками* визначається рядом принципових моментів:

- індивідуальна своєрідність інтелектуальної діяльності, позначена як *КС*, відмежовувалась від індивідуальних відмінностей в успішності інтелектуальної діяльності, що виявляються на основі психометричних тестів інтелекту і позначалась як *IQ*;

- *КС*, будучи характеристикою пізнавальних процесів, впливають на *особистісну організацію в цілому*, оскільки індивідуальні способи переробки інформації тісно пов'язані із потребами, мотивами, афектами, протіканням індивідуальних адаптаційних процесів, тощо.

- *КС* оцінюються як *форма інтелектуальної активності вищого порядку*, порівняно з індивідуальними особливостями традиційно описуваних пізнавальних процесів, оскільки їх основна функція полягає вже не стільки в отриманні й обробці інформації, скільки в *координації і регулюванні базових пізнавальних процесів*;

- *КС* виступають як основний «посередник» між суб'єктом і дійсністю, між ситуативними впливами природного й соціального середовища та поведінковими реакціями і вчинками особистості.

- Знання специфіки оцінки і переробки інформації особистістю має неабияке *прикладне значення*, оскільки дозволяє робити *психодігностичні дослідження особистісних рис* відносно простими, маловитратними та високовалідними методами, які, на думку М.О. Холодної, значно ефективніші і надійніші від громіздких персонологічних чи проєктивних тестових методик [3, с. 38–39].

Крім того, знання специфіки індивідуальних *КС* дає можливість робити *прогностичні висновки* щодо поведінки людини (учня) в конкретних життєвих ситуаціях, способу (типу) її реагування на педагогічні дії вчителя [6].

Таким чином, знання індивідуальної когнітивно-стильової психічної організації особистості учнів дозволить вчителю обрати найбільш ефективні методи і засоби (педагогічні дії) навчально-виховного впливу на конкретну дитину й прогнозувати їх наслідки. Адже *свідома педагогічна дія* – це спроектована передбачувана дія, основана на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибоке психологічне підґрунтя, яким є знання педагогом індивідуальної когнітивно-стильової специфіки своїх вихованців, надає педагогічним умінням цілеспрямованого усвідомленого характеру й виступає *засобом індивідуалізації* навчально-виховного процесу.

Когнітивно-стильовий підхід до особистості учня якнайкраще відповідає *принципу гуманізації* освіти і є дійсно (а не декларативно) *дитиноцентричним*, оскільки дозволяє подолати поширений серед педагогів стереотипний поділ учнів на "здібних" і «нездібних» від природи (гени) чи соціальних умов розвитку (сім'я, оточення, соціально-економічний статус тощо). Адже когнітивно-стильовий підхід у педагогічній психології сформувався як альтернативний по відношенню до *тестологічного* (психометричного), що детермінує навчальну успішність дитини рівнем її *вроджених задатків* (оперуючи поняттями: "біологічний інтелект", "генетичний інтелект", "флюїдний інтелект" (поточний, вільний), "розумова енергія"), *розвитком її загальних здібностей* в процесі соціалізації ("академічний інтелект", "кристалізований інтелект", "загальні розумові здібності", "научуваність"). Такі "задатки" і "здібності" вимірюються інтелектуальними тестами і представляються у вигляді пресловутого індексу IQ [7, с. 368–382]. На основі величини цього індексу (нерідко його визначають уже при вступі дитини до 1-го класу школи) здійснюється "науково обґрунтований" поділ дітей за "здібностями" і розробляються диференціальні програми навчання. Формат статті не дозволяє дати оцінку й прогнозовані наслідки такої "диференціації" та "індивідуалізації" навчання, але ставити подальшу долю дитини у фатальну залежність від рівня її IQ, який, до того ж, вимірюється сумнівними тестами, не тільки нерозумно й психологічно необґрунтовано, але й злочинно. Адже, на думку А. Дженсена, експерта Американської психологічної асоціації в галузі тестування, "інтелектуальні тести вимірюють тільки те, що їх автори називають інтелектом...", і до реальної розумової продуктивності людини вони мають дуже віддалене відношення. Тому для прикладних цілей поняття інтелекту взагалі не придатне і від нього слід відмовитися [8, с. 28]. Більше того, в понятті IQ, на думку М.О. Холодної, міститься колосальний потенціал соціальної агресії, оскільки жодне інше психологічне поняття ніколи не претендувало на роль жорсткого управління життям суспільства (поділ людей на "розумові класи" в залежності від величини IQ) при повному ігноруванні прав особистості. [8, с. 31–32]. На основі IQ показників дитину можуть не взяти до "елітної" школи чи гімназії, або ще гірше – скерувати у відповідний "спецклад", дипломованому фахівцю відмовити у працевлаштуванні, або звільнити з роботи у зв'язку з "оптимізацією кадрів".

Зовсім інша ситуація спостерігається при когнітивно-стильовому підході. Індивідуальні відмінності в способах інтелектуальної діяльності (КС) не мають нормативних показників, принципово протиставляються індивідуальним відмінностям в успішності інтелектуальної діяльності (здібностям та IQ).

Свого часу Г. Віткін [9] сформулював п'ять критеріїв відмінності стилів від здібностей, які пізніше уточнив С. Мессик [10], що стали основою для інтерпретації результатів будь-якого стильового дослідження: 1) здібність характеризує рівень досягнень в інтелектуальній діяльності (є її результативною характеристикою). Стиль виступає як спосіб виконання інтелектуальної діяльності (є її процесуальною характеристикою). Відповідно, різні полюси того або іншого стилю можуть забезпечувати однаково високу успішність інтелектуального функціонування; 2) здібність – уніполярне вимірювання (індивідуальні показники здібностей розташовуються на вертикальній шкалі від мінімальних до максимальних). Стиль – біполярне вимірювання (індивідуальні показники стилю розташовуються на двох полюсах горизонтальної шкали, що виділяються за допомогою такої статистичної міри, як медіана); 3) здібність завжди має ціннісний контекст (зростання здібності чи IQ – завжди добре). До стильових феноменів не застосовні оцінні думки, оскільки будь-який полюс того або іншого стилю рівноцінний з погляду можливості ефективної інтелектуальної поведінки; 4) здібність мінлива в часі (рівень здібності змінюється залежно від віку, освіти, розвивальних програм, когнітивного досвіду тощо). Стиль – стійка характеристика людини, стабільно властива їй на різних етапах онтогенезу й у різних умовах соціалізації; 5) здібність специфічна по відношенню до змісту конкретної діяльності. Стиль виявляється генералізовано в різних видах психічної діяльності.

Один з найдивніших результатів у галузі досліджень КС полягає саме у факті існування численних і різноманітних *зв'язків стильових параметрів з особистісними властивостями*. З цього приводу професор М.О. Холодна, автор ґрунтовної монографії з когнітивно-стильової проблематики, із захопленням відмічає: "Вдумаємося в цю ситуацію! На операціональному рівні для вимірювання різних когнітивних стилів використовуються достатньо прості процедури, орієнтовані на виявлення, здавалося б, окремих індивідуальних відмінностей у пізнавальній діяльності (швидкості знаходження простої деталі в складній фігурі, величини інтерференції словесно-мовленнєвих і сенсорно-перцептивних функцій, опори на вузькі або широкі категорії при розумінні дійсності, точність перцептивного сканування і т. д.). Проте ці окремі відмінності у пізнавальній діяльності виявляються пов'язаними з широким спектром найрізноманітніших психологічних характеристик індивідуальності, починаючи з сенсомоторики і закінчуючи механізмами психологічних захистів" [3, с. 265–266]. На думку автора, сам факт такого роду глибокої інтеграції КС в особистісні структури є додатковим аргументом на користь припущення про особливу роль стильових властивостей в регуляції психічної активності особистості.

Вражаючий у цьому значенні вбачає М.О. Холодна контраст з IQ, який на рівні емпіричних досліджень пов'язаний з незначною кількістю особистісних рис і особливостей соціальної поведінки. Напрошується висновок про те, що величина IQ, має дуже опосередковане відношення до регуляції психічного

життя людини. З цього погляду стильові параметри виступають більш референтним показником рівня її інтелектуальної зрілості [3, с. 266].

У сучасній психології описано біля двох десятків різноманітних структурних компонентів цілісного *КС* особистості: *полезалежність/полenezалежність*, *вузький/широкий діапазон еквівалентності*, *вузькість/широта категоризації*, *ригідний/гнучкий пізнавальний контроль* та інші.

Для прикладу, ми розглянемо *КС* *полезалежність/полenezалежність*, який, на нашу думку, найбільше розкриває сутність його взаємозв'язку з особистісними рисами учнів, врахування яких дозволить вчителю спроектувати *індивідуально спрямовану педагогічну дію* і передбачити її наслідки з високою ймовірністю.

Полезалежність/полenezалежність як стильовий параметр вперше був досліджений Г. Віткіним і колегами у зв'язку із вивченням ефекту «фігура-фон» в тестах просторової орієнтації й ефекту «частина/ціле» в перцептивних тестах. Тенденція орієнтуватись на внутрішній досвід при вирішенні задач отримала назву полenezалежності (ПНЗ), а тенденція покладатись на оточуючі предмети, які попадають у поле зору досліджуваного, – полезалежності (ПЗ).

При вивченні зв'язку показників ПЗ/ПНЗ із особливостями міжособистісних взаємин як дітей, так і дорослих (що є підтвердженням універсальності когнітивно-стильової організації особистості) були отримані наступні результати. ПЗ особи виявились більш чутливими до соціальної інформації, доброзичливими і комунікативними, товариськими, життєрадісними схильними тримати коротшу фізичну дистанцію в умовах реального спілкування. Залежні від поля суб'єкти (орієнтовані на оточення) проявляють, залежність від групи, чекають від оточуючих допомоги і підтримки. Присутність інших людей робить їх діяльність більш продуктивною. Вони легше сходяться з людьми, успішніше вирішують конфліктні ситуації, рідше висловлюють негативне ставлення до інших. Такі особи схильні змінювати свою думку під впливом авторитетів: батьків, педагогів, значимих інших. А ПНЗ особам (орієнтованим на внутрішній суб'єктивний досвід) притаманні прямо протилежні за змістом психологічні якості: висока автономність, стабільний образ "Я", низький рівень інтересу до інших людей, нонконформізм, стійкість при навіюванні, критичність, компетентність і відчуженість [11].

Полезалежність, за результатами особистісного тесту Кеттела (16PF), співвідноситься з особистісним фактором «А+» (афектотимія – ширість, доброта, товариськість, життєрадісність). В той же час, якщо за ТАТ пред'являються картинки, що зображають агресію, полезалежні діти і підлітки більш швидко і безпосередньо виявляють у своїх ідеях (висловлюваннях) і переживаннях *агресивність*. У ПЗ також була більш виражена схильність до ризику як наслідок їх тенденції уникати ситуації невизначеності. В зв'язку з цим цікавий відзначений Віткіним факт, що серед ув'язнених (тобто осіб, що вчинили злочин) переважають полезалежні суб'єкти [11].

Виразно своєрідність представників полюсів цього *КС* виявляється в особливостях міжособистісної взаємодії в умовах *учбової діяльності*. Так, ПЗ учителі орієнтуються на міжособистісні контакти, люблять дискусійні форми навчання, тоді як ПНЗ учителі зберігають дистанцію з учнями і віддають перевагу лекційним формам навчання.

Оскільки ПЗ особи виявляють такі соціальні установки і якості, які є ефективнішими в міжособистісних взаєминах, то, на думку Віткіна, можна говорити про більш розвинені у них соціальні здібності ("соціальний інтелект"). У свою чергу, люди з переважанням ПНЗ характеризуються кращим розвитком когнітивно-структурних здібностей ("операційно-процесуальний інтелект"). Таким чином, висловлюючись теперішньою термінологією, полюс ПНЗ свідчить про *інтелектуальну компетентність*, а полюс ПЗ – про *соціальну компетентність* особистості.

Проте, результати сучасних досліджень ставлять під сумнів уявлення про ПЗ осіб, як соціально ефективних. Мабуть, всі соціально-корисні якості полезалежних особистостей (дружелюбність, тактовність, безконфліктність тощо) не можна розглядати як прояв їх соціальної компетентності, оскільки вони швидше є засобом компенсації своєї когнітивної неспроможності. І чи не буде вірним зворотне твердження: особистісні якості ПНЗ осіб (індивідуалістичність, холодність, емоційна замкнутість, критичність, нонконформізм тощо) є наслідком їх когнітивної спроможності, що проявляється в здатності до більш повного і артикульованого відображення дійсності [3, с. 270].

Фактично, базова відмінність між ПЗ і ПНЗ суб'єктами полягає в особливостях їх *інформаційно-пошукових стратегій*: ПЗ використовують іншу людину як засіб вирішення проблемних ситуацій – звідси підвищена потреба в кооперативних і атрактивних формах спілкування, прояви особистісного конформізму як уникнення конфлікту з оточуючими, схильність до маніпулювання іншими; тоді як ПНЗ суб'єкти спираються на свій власний досвід, вважаючи за краще самостійно аналізувати ситуацію і приймати рішення, прояви нонконформізму.

Є дані про співвідношення ПЗ/ПНЗ з особливостями моральних суджень. Більш високий рівень моральних думок, пов'язаний з соціальною незалежністю, моральною мужністю, схильністю приймати моральні рішення щодо соціального оточення і т. п., виявляють ПНЗ особистості, особливо якщо ПНЗ поєднується з внутрішнім локусом контролю [3, с. 267].

Взаємозв'язок КС ПЗ/ПНЗ із таким широким колом особистісних характеристик дає підставу деяким авторам розглядати його як інтегральне особистісне утворення [12].

Висновок. Когнітивно-стильові характеристики визначають потенціал об'єктивування в оцінках, думках, позиціях і вчинках особистості – саме тому когнітивні стилі виявляються пов'язаними з таким широким спектром особистісних рис і особливостей соціальної поведінки індивідуальності.

Вплив когнітивно-стильової організації психіки на особистісні риси, на наш погляд, визначається тим, що когнітивні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, сенсомоторний інтелект), будучи в значній мірі генетично детермінованими, починають активно функціонувати і розвиватись вже в перші тижні-місяці після народження дитини. Тоді як елементарні особистісні підструктури психіки формуються значно пізніше, на базі вже діючих пізнавальних процесів. Всі подальші соціальні впливи, на основі яких формуються власне особистісна сфера (мотиваційно-потребова, афективно-вольова, ціннісно-сміслова), в тій чи іншій мірі "фільтруються" цілісним КС та його окремими складовими. Тому врахування когнітивно-стильових параметрів учнів з метою індивідуалізації спрямованості педагогічної дії і прогнозування її результату є досить перспективним напрямком досліджень у педагогічній психології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Кремін'я В. Як нам реорганізувати освіту / Василь Кремін'я // «Дзеркало тижня. Україна» №13, 08 квітень 2011. – С. 11.
2. Психологический словарь [Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. Conceptual system and personality organization. – N. Y.: John Wiley, Inc., 1961.
5. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. V. 1-2. Norton. – N. Y., 1955.
6. Палій А.А. Когнітивні стилі як засіб прогностичної діагностики інтелектуальних та особистісних характеристик індивідуальності / А.А. Палій // Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні. / Зб. мат. Другої між нар. наук.-практ. конф. – Дрогобич: "Коло", 2005. С. 210–219.
7. Палій А.А. Диференціальна психологія: курс лекцій / А.А. Палій – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ ПНУ імені Василя Стефаника, 2007. – 776 с.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Witkin H.A., Oltman P.I. Cognitive style // Internat. J. of Neurology, 1967. – V. 6. – P. 119–137.
10. Messick S. The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice // Educational Psychologist, 1984. – V. 19. – P. 59–74.
11. Witkin H.A., Goodenough D.R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. – N. Y., 1982.
12. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. // В.В. Селиванов. Автореф. дисс. на соискан. учен. степ. докт. психол. н. М.: Институт психологи РАН, 2000. – 52 с.

УДК 378.091.2 + 373.5.015.311: [614.8 + 379.8]

Р.Ю. ВАСИЛЬЄВА,

кандидат педагогічних наук,

(Житомирський державний університет імені І.Франка)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

У статті розглядаються сутність та зміст методу проектів в процесі підготовки майбутніх учителів до навчання школярів діям у небезпечних ситуаціях.

В статье рассматриваются сущность и содержание метода проектов в процессе подготовки будущих учителей к обучению школьников действиям в опасных ситуациях.

The essence and the content of a projects method in the course of training of the future teachers for training of the schoolboys to actions in the dangerous situations are considered in a paper.

Процес формування педагогічних умінь і здатностей студентів до навчання школярів діям в надзвичайних ситуаціях вимагає оволодіння зовнішнім (предметним) і внутрішнім (ідеальним) аспектами педагогічної діяльності. Зовнішня предметна діяльність має випереджатися внутрішньою (ідеальною), тобто має здійснюватися осмислення мети дій, очікуваних результатів, передбачуваних дій, умов їхнього виконання. Кожне педагогічне вміння і здатність можуть розглядатися як певна сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозалежних, які виконуються в певній послідовності. І хоча зміст кожного педагогічного вміння і здатності є відносно стійким, виконання кожної дії у практичній діяльності НПП залежить від конкретних умов і, отже, має нестандартний характер, що зумовлюється творчим характером

педагогічної праці. "Свідома педагогічна дія – це проєктована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, способів виконання, принципів вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа додає педагогічним умінням цілеспрямований, свідомий характер" [1, с.78]. Це також вимагає активного ставлення студентів до навчання.

Проте, дуже часто педагогічна дія в системі вищої освіти в межах традиційної парадигми "навчання" роль суб'єкта процесу відводить викладачу, а об'єкта – студенту. Традиційні спроби активізувати об'єкт педагогічної дії не змінює сутність підходу до нього: об'єкт дії, студент, лишається, по суті, пасивним і керованим учасником процесу. Тому методи, що використовуються при підготовці студентів до навчання школярів дій в небезпечних ситуаціях природного, техногенного, соціального походження спрямовані на активізацію студентів в процесі навчання. Одним з найперспективніших у цьому відношенні є метод проєктів.

Мета даної роботи полягала в обґрунтуванні актуальності та аналізі ефективності методу проєктів в системі підготовки майбутніх учителів до навчання школярів діям в небезпечних ситуаціях.

Поняття "метод проєктів" має в науковій літературі декілька визначень. З одної сторони метод проєктів означає спосіб організації пізнавально-трудової діяльності учнів, що передбачає визначення потреб людини, проєктування продукту праці відповідно до цих потреб, виготовлення чи надання послуги, оцінку якості, визначення реального попиту на ринку товарів, він розвиває у школярів здатність постійного та самостійного оволодіння новими видами робіт. З іншої сторони метод проєктів – це система навчання, за якою учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування та виконання практичних завдань-проєктів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за методом проєктів чільне місце посідає самостійність, активність, ініціативність та захопленість учнів.

За визначенням Є.С. Полата, метод проєктів є тим методом, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати своє критичне мислення [2, с.37]. Метод проєктів завжди передбачає вирішення проблеми, з одного боку, з використанням різних методів, з іншого – шляхом інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, технології.

На думку А.І. Лебедева, метод проєктів – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів; задум для створення реального об'єкта, предмета; створення різного роду теоретичного продукту; це творча діяльність [3].

Метод проєктів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування та набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти). Тому метод проєктів – це корисна альтернатива аудиторній системі, але це не повинно витіснити її і стати панацеєю.

Активна участь студентів у створенні тих чи інших проєктів з питань безпечної життєдіяльності та методичної підготовки до формування безпечної поведінки учнів дає їм можливість оволодіти новими засобами навчально-виховної діяльності в соціокультурному середовищі, дозволяє формувати особисті якості, що сприяють безпечному поведінню в природній, техногенній та соціальній сферах життя та розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. У першу чергу це відноситься до групових проєктів, коли працює невеликий колектив і в процесі його спільної діяльності з'являється спільний продукт. До таких якостей можна в першу чергу віднести уміння брати відповідальність, працювати в колективі, аналізувати результати діяльності.

Спеціалісти, які мають великий досвід із використанням методу проєкту, вважають, що його потрібно застосовувати як доповнення до інших видів прямого або непрямого навчання, як засіб прискореного росту і в особистому плані, і в академічному. Навчання проєктуванню є способом формування взаємодії із природним, техногенним середовищем і засобом формування у підлітків навичок проєктної діяльності, що обумовлена сучасним етапом розвитку суспільства і виробництва.

Робота над проєктом – практика особистісно-орієнтованого навчання, коли в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів отримується конкретний результат. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

З боку вчителя проєктна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів [4].

Проєктивна діяльність перш за все є плідною для освіти. Вона є індивідуальною (парною, груповою) дією, в результаті якої створюється корисний, практично цінний матеріал.

Отже, під час використання проєктної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних, розвивальних завдань, а саме:

- розвиваються пізнавальні навички студентів;
- формуються вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі;
- активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації.

Для того, щоб розпочати проектну діяльність, вчитель повинен знати основні вимоги щодо її організації. Стосовно нашого дослідження можна виділити наступні вимоги до організації проектної діяльності в позаурочний час:

- наявність значущої у дослідницькому і творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань з математики, фізики, хімії, біології, лінгвістики, медицини, гігієни, психології, ергономіки, соціології, економіки, права тощо, дослідницького пошуку для її розв'язання (наприклад, дослідження системи харчування підлітків; проблема впливу алкоголю на стан безпеки на дорогах тощо);

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, розповсюдження пам'ятки про здорове харчування відповідно до вимог певного регіону; фактори, що впливають збільшення ДТП; тенденції, що простежуються у розвитку сучасних небезпек природного походження тощо).

Організація позаурочних учнівських проектів дозволяє в значній мірі урізноманітнити позаурочну діяльність підлітків.

Позаурочні проекти з безпеки життєдіяльності відрізняються від урочних насамперед такими якостями:

- тематикою проектів, яка спрямована на виховання у підлітків бережливого, дбайливого та усвідомленого ставлення до власного здоров'я як однієї з найвищих людських цінностей; потреби самопізнання та всебічного самовдосконалення; ознайомлення учнів з основними принципами та закономірностями життєдіяльності людини в природному та соціальному середовищах, спрямованими на збереження життя і зміцнення здоров'я; ознайомлення учнів з основними принципами, шляхами й методами та моделями поведінки в небезпечних ситуаціях; навчання учнів методам самозахисту в умовах загрози для життя, методам самооцінки та контролю поведінки; розвиток життєвих навичок учнів, спрямованих на заохочення дотримання здорового способу життя;

- кількістю учасників проекту, бо саме позаурочні проекти допомагають охопити не тільки клас, паралель, але й увесь учнівський колектив;

- зростання дружніх, творчих стосунків між учнями школи, які беруть участь у виконанні проектів, розвиток комунікативних навичок, вміння вирішувати спірні питання, виробляти спільну точку зору;

- можливістю взаємодії в процесі виконання проекту із позашкільними установами, підприємцями, організаціями, встановленню нових ділових контактів, що надає більшу можливість для отримання інформації по тематиці проекту;

- можливість використання проектів різного типу, особливо творчих, пригідницьких, ігрових, рольово-ігрових, спортивних тощо.

Для того щоб зацікавити дітей до проектної позаурочної діяльності майбутньому вчителю необхідні наступні знання та вміння:

- найважливішою умовою участі дітей у виконанні проекту є їх зацікавленість та високий ступінь інтересу;

- значну, майже вирішальну роль відіграє тематика самого проекту, яка повинна обиратися самими дітьми;

- свою роль у проектній діяльності учні вирішують самостійно, без наполягання вчителя;

- кожен учасник проекту повинен чітко знати значущість, корисність та доцільність виконаної роботи;

- розподіл дітей на проектні групи та планове виконання завдань повинно проходити на добровільних засадах, без стороннього натиску дорослих тощо.

При підготовці студентів до використання методу проектів в позаурочний час з метою формування безпечної поведінки підлітків нами було запропоновано студентам створення проектів двох типів: із загальнотеоретичних питань безпеки життєдіяльності та із методичних питань організації позаурочної діяльності з безпеки життєдіяльності. При розробці навчальних проектів викладач виконує роль координатора та консультанта, а студент – активного розробника та виконавця. Особливістю такої роботи є те, що і викладач і студенти мають спільну функцію – носія інформації. Зокрема, студентам пропонувалось створити два типи проектів за визначеними раніше напрямками:

- *загальнотеоретичні питання безпеки життєдіяльності* ("Безпечне середовище" (вплив забруднення атмосфери, літосфери, гідросфери на здоров'я людини), "Небезпека та самозахист" (криміногенні чинники урбанізованого середовища, методи самозахисту, юридичні особливості використання самозахисту), "Здорове харчування" (сучасні харчові добавки та вплив їх на здоров'я людини) "Обережно лід" (правила поведінки при ожеледиці) тощо);

- *методичні питання організації позаурочної діяльності з безпеки життєдіяльності* (організація роботи ініціативної групи "Пішохідна зона", роботи гуртка "Школа безпеки" тощо) рис.1.



Рис. 1. Приклади реалізації проектів студентів

Планування проектів здійснювалось у двох напрямках:

- характеристика проекту (інформація для викладача): тип проекту (індивідуальний, творчий, груповий, інформаційний, рольовий тощо), об'єкт пізнання, провідне завдання, спосіб вирішення, освітній продукт;
- орієнтовний план виконання проекту (інформація для студентів).

Слід зауважити, що для другого типу проектів планування за обома напрямками виконують самі студенти.

Згідно досліджень О.В. Безпалько, при підготовці студентів до використання методу проектів ми визначили два блоки, спрямованих на створення конкретної діяльності по формуванню безпечної поведінки: пізнавально-аналітичного та конструктивно-операційного [5, с.13]. Пізнавально-аналітичний блок передбачає наступний зміст:

- педагогічне діагностування (вивчення особистісних якостей, що впливають на безпечну поведінку, рівні сформованості безпечної поведінки підлітків);
- педагогічне цілепокладання (постановка мети та конкретизація завдань щодо зменшення проявів ризику в поведінці, корекція її відповідно до основних вимог суспільства);
- педагогічне прогнозування (передбачення результатів впливу на поведінку підлітків в процесі позаурочної діяльності).

Змістом конструктивно-операційного етапу проектування є розробка загального проекту реалізації основної мети – формування безпечної поведінки підлітків. Його компоненти можна умовно поділити на змістові та операційні. До змістових відносяться знання, уміння, навички, що необхідні підлітку для поведінки в небезпечних ситуаціях природного, техногенного та соціального походження. К операційним відносяться форми організації діяльності підлітків, побудова її структури, методи, прийоми, засоби організації позаурочної діяльності.

Вибір теми та організація роботи над проектом здійснювалась відповідно до інструктивної карти [6, с.43].

Оформлення проектів реалізується за наступною схемою: назва проекту; відомості про авторів, виконавців, партнерів проекту; тривалість реалізації проекту; актуальність проекту; мета та завдання; очікувані результати; форми та методи реалізації; план реалізації; оцінка результатів проекту; бюджет, ресурси; можливість подальшого розвитку проекту.

Зазначимо, що студентам пропонувалось розробити проекти за наступними тематичними напрямками з безпеки життєдіяльності, які можна ефективно застосовувати в навчально-виховному процесі: дорога до школи (небезпечні та безпечні місця переходів дороги, юний інспектор руху тощо); шкільний двір, майстерні; шкільна газета з безпеки життя, інформаційний центр (прес-центр), радіовузол тощо; пам'ятки безпеки, кишеньковий довідник з безпеки; шкільні гуртки, секції, клуби, школа виживання; проблеми спілкування, дружби, кохання, взаємовідносин між однолітками; мода та зовнішність людини і їх вплив на прояв небезпек соціального походження (одяг, зачіска, косметика, парфуми тощо); екологічні проблеми міста, району, країни; флора і фауна міста, країни, регіону; народознавство, звичаї та традиції українського народу з питань безпеки, народна мудрість; шкідливі звички та їхній вплив на організм людини; безпечне місто, двір, район.

Подальшу роботу ми вбачаємо в практичній реалізації методу проектів студентами при проходженні педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова]. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
3. Лебедева Л. Метод проектов в продуктивном обучении / Л. Лебедева, Е. Иванова // Школьные технологии. – 2002. – № 5. – С.116–120.

4. Онуфрієнко Н. О. Діагностичний підхід до моделювання професійної готовності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін / Н. О. Онуфрієнко // Вісник Черкаського національного університету. Серія педагогічна. – вип. 165 – С. 64–69.

5. Безпалько О. В. Пошуки оптимальних технологій підготовки студентів до проектування виховної діяльності / О. В. Безпалько // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми / [уклад. Косарева Н. І., ред. Капська А.Й.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 13–18.

6. Дрогон О. А. Проектна технологія у навчально-виховному процесі еколого-натуралістичного центру / О. А. Дрогон // Безпека життєдіяльності. – 2007. – №11. – С. 42–44.

УДК 371.13:37.017

О. А. МИРОШНИЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки ФПДОДП

Н.В. БЄНЬ,

студентка факультету післядипломної освіти

(Житомирський державний університет імені І. Франка)

СОЦІАЛІЗАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті теоретично обґрунтована соціалізаційна модель професійно значущих якостей майбутнього вчителя, проаналізовані базові поняття дослідження Формування соціально значущих якостей майбутнього вчителя розглянуто в контексті соціальної спрямованості особистості. Приводяться результати експериментального дослідження окремих професійно значущих якостей.

В статье теоретически обоснована социализированная модель профессионально значимых качеств будущего учителя, проанализированы базовые понятия исследования Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя рассмотрено в контексте социальной направленности личности. Приводятся результаты экспериментального исследования отдельных профессионально значимых качеств.

The paper theoretically justified socialized model of professionally significant qualities of future teachers, analyzed the basic concepts of research. Forming professional significant qualities of future teachers considered in the context of the social orientation of the individual. Experimental results on some of professionally significant qualities.

Виховна діяльність учителя в усі часи мала надзвичайно велике соціальне значення. Проте зростання соціальної уваги до вчителя набуває особливої гостроти у сучасних умовах розвитку незалежної Української держави, коли істотно змінюються вимоги до людини з боку суспільства.

Однак, сьогодні якість підготовки вчителя за багатьма показниками не відповідає вимогам сучасної школи. Високі вимоги до особистості вчителя об'єктивно відображають психологічну, професійну і соціально-педагогічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні виділення структурних компонентів соціалізаційної моделі професійно значущих якостей майбутнього вчителя, а також у представленні результатів експериментального дослідження окремих професійно значущих якостей.

Індикатором соціальної орієнтації особистості є її професійна орієнтація: вибір професії в системі "людина — людина" та відповідного навчального закладу. Однак соціальна орієнтація, як правило, виступає заодно з орієнтацією професійною. Тому цілком правомірним і обґрунтованим є поняття "соціально-професійна орієнтація".

Питання соціально-професійної орієнтації вчителя досліджено в працях С.Г. Вершловського, А.А. Деркача, А.Б. Добровича, Ю.Н. Ємельянова, А.О. Крилова, А.В. Мудрика, Р.С. Немова, А.В. Петровського, М.Х. Тітма, О.В. Шорохової та ін. Виховання отожднюється з соціалізацією, тобто розглядається як процес і результат засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду. Об'єктивний виховний процес становить широку різнобічну взаємодію соціальних суб'єктів між собою, з природним та соціальним середовищем, яке їх оточує. У такій взаємодії вихователь і вихованець, одночасно є суб'єктами самозмінювання та об'єктами взаємного впливу.

Своє професійне призначення людина виражає не лише своєю професійною роллю, але й усім "ансамблем" ролей, серед яких особливе місце займає громадсько-педагогічна діяльність. У цій соціальній функції виражається зв'язок між професійною та громадянською позиціями учителя, оскільки висока громадська активність певним чином "забарвлює" і ставлення до професії.

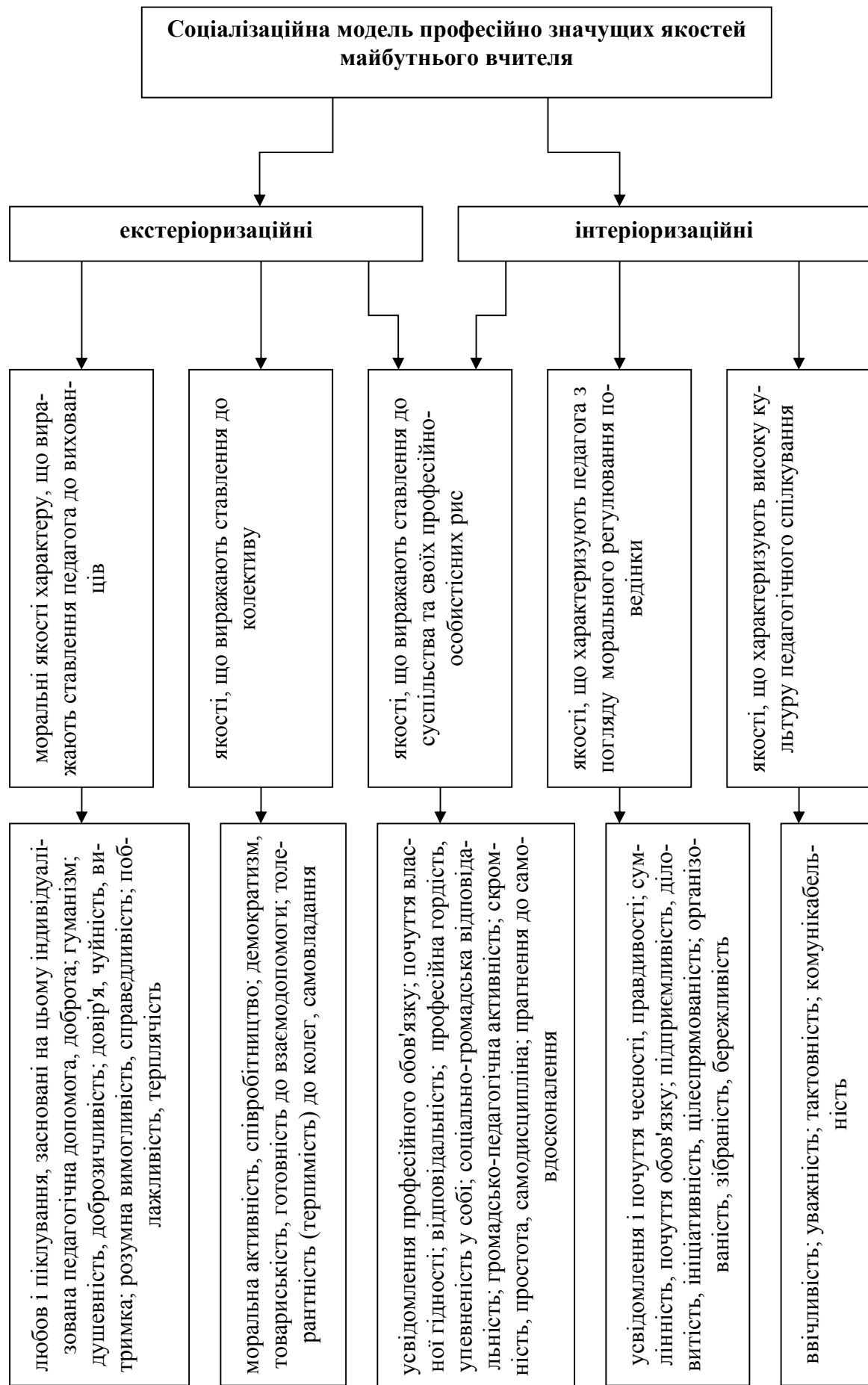


Рис. 1. Соціалізаційна модель професійно значущих якостей майбутнього вчителя

Учитель сьогодні виконує дві соціальні функції, зумовлені його місцем у системі інститутів соціалізації: методико-просвітницьку та організаційно-координаційну. Перша реалізується у процесі його діяльності стосовно пропаганди психолого-педагогічних знань: у середовищі батьків, на виробництві, у дитячих та молодіжних організаціях, в різних позашкільних установах тощо. Друга – в організації навчально-виховного процесу та координації своїх дій відповідно до основних вимог сучасного суспільства.

Особливого значення у світлі розглянутих функцій набуває індивідуальність педагога, оскільки його авторитет сьогодні більше залежить від особистих якостей, ніж від соціального становища, як було раніше. При цьому індивідуальна неповторність особистості важлива не сама по собі, а залежно від того, на які цілі і служіння яким ідеалам вона спрямована. За фактом неповторності не повинен втрачатися громадський, моральний зміст індивідуальної діяльності. Тому активна соціально-професійна позиція педагога, реалізована "своїм", лише йому доступним способом, набуває першорядного значення.

Виховна діяльність як соціально-педагогічна категорія також має свої особливі вияви, пов'язані зі зміною особистісних якостей дитини, детермінованих змінами в соціальному середовищі, тому потребує від вчителя наявності соціально значущих якостей. Проблеми суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя та вихованця, врахування психологічних та соціальних особливостей учня, формування особистості в конкретних видах діяльності розглядаються в працях провідних педагогів та психологів Л.Г. Коваль, Я.Л. Коломінського [1; 2]. Вони аналізують структуру професійної позиції вчителя, що складається зі світоглядного компонента, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, емоційно-вольового та компонента поведінки, в якій не останню роль відіграють соціально значущі якості

Професійна педагогічна діяльність учителя розглядається Н.В. Кузьміною як цілісна динамічна система. Вона виділяє п'ять структурних компонентів цієї системи: суб'єкт педагогічного впливу, об'єкт педагогічного впливу, предмет їх спільної діяльності, цілі навчання, засоби педагогічної комунікації, які знаходяться в прямій та зворотної взаємозалежності [3].

Таким чином, праця вчителя є двостороннім процесом – навчальним і соціально-виховним та являє собою свідому діяльність щодо навчання, виховання й розвитку особистості учня, що потребує наявності у вчителя розвинутих соціально значущих якостей особистості.

Сьогодні на тлі змінюваних соціально-політичних і економічних умов буття багатолітні моральні уявлення залишаються основним особистісним стрижнем вчителя.

З низки соціально значущих якостей особистості можна виокремити нижченаведені моральні якості, які ми представляємо в соціалізаційній моделі професійно значущих якостей майбутнього вчителя на рис. 1.

Привести у дію організовану систему для отримання необхідного результату можливо лише шляхом певного впливу на неї управляючого органу або особи. Необхідні певні інструменти впливу на елементи системи, щоб вона почала своє функціонування. Одним із таких інструментів є мотивація вчителя до виконання своєї соціальної ролі у суспільстві.

Мотивація у широкому розумінні – це процес спонукання працівників до діяльності для досягнення цілей організації. Із цього визначення можна зробити висновок, що ефективна реалізація функції мотивації потребує: усвідомлення того, що спонукає працівника до праці; розуміння того, як направити ці спонукання в русло досягнення цілей організації.

Психологія і соціологія розглядають спонукання як поведінкове виявлення потреб, сконцентрованих на досягненні цілей.

Таблиця 1.

Соціально значущі якості вчительської професії

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЯКОСТІ					
СПРЯМОВАНІСТЬ			СФЕРИ		
Соціальна	Професійна	Гуманістична	Когнітивна	Комунікативна	Рефлексивна
почуття національної гідності; відповідальність; організованість; дисциплінованість.	психолого-педагогічна культура; психолого-педагогічна спостережливність; культура мовлення; вимогливість і педагогічний оптимізм	любов до дітей; гуманність; об'єктивність в оцінці діяльності учнів	здатність концентрувати й розподіляти увагу; творча спрямованість уяви; логічність мислення; гнучкість розуму	здатність переконувати; виразність і яскравість почуттів; терпеливість; розсудливість; контактність	здатність свідомо керувати своїми емоціями; здатність регулювати свої дії та поведінку; сила, урівноваженість нервово-психічних процесів

Важливою особливістю педагогічної діяльності є її творчий характер. Педагогічна творчість обумовлена, по-перше, соціальною значущістю і неповторністю її продукту – сформованої особистості учня в усьому багатстві його індивідуальної своєрідності; по-друге, сам процес педагогічної діяльності, заснований на взаємодії вчителя та учнів, не може бути стандартним.

Цінною для нашого дослідження є розроблена А.І. Кузьмінським професіограма педагога, у якій він наводить основні соціально значущі якості вчительської професії [4]. Наведені якості ми розподілили за визначеними нами структурними компонентами соціально значущих якостей. Вони представлені у табл. 1.

У ході експериментальної роботи на основі розробленої нами моделі досліджувався рівень розвитку професійно значущих якостей у студентів вищого педагогічного навчального закладу. Відповідно були визначені експериментальні групи, до яких увійшли студенти Житомирського державного університету (115 осіб). Так, спираючись на концепції спрямованості особистості І.С. Кона і професійної спрямованості Л.М. Мітіної, ми провели дослідження з вивчення спрямованості особистості майбутнього вчителя. Методика "Визначення спрямованості особистості" (орієнтаційна анкета) дозволяє визначити, на що більше спрямований майбутній педагог: на власну особистість, на справу, на колектив [5, с. 28-30].

Результати вивчення спрямованості особистості в досліджуваних групах подані у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати опитування майбутніх педагогів за методикою Визначення "спрямованості особистості"

Групи	Особистість	Справа	Колектив
I курс (60 студ.)	38,3% (23)	20,0% (12)	41,7% (25)
V курс (55 студ.)	36,3% (20)	23,6% (13)	40,0% (22)

Як бачимо, пріоритети у студентів на першому курсі і на випускному розставлені однаково: колектив, особистість, справа – що відповідає дослідженням Л.М. Мітіної, яка на основі вивчення професійного розвитку вчителя таким чином трактує елементи педагогічної спрямованості вчителя:

1) спрямованість на колектив дітей, пов'язана з піклуванням, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку дитини;

2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою самовдосконалення й самореалізації у сфері педагогічної праці;

3) спрямованість на предметний аспект професії вчителя (зміст навчального предмета) [6, с. 185-187].

Дані цієї методики характеризують наявність потенціалу, професійного росту майбутніх вчителів.

Сьогодні на тлі змінюваних соціально-політичних і економічних умов буття багатвікові моральні уявлення залишаються основним особистісним стрижнем вчителя.

Проведення дослідницької роботи дало можливість уточнити соціалізаційну модель професійно значущих якостей майбутнього вчителя, охарактеризувати кількісні та якісні показники і рівні сформованості професійно значущих якостей, переконатися в необхідності розробки технології формування означених якостей у майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик – К. : Наукова думка, 1997. – 392 с.
2. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб : Питер Кан, 1999. – 416 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Выс. школа, 1989. – 167 с.
4. Кузьмінський А. І. Вступ до університетських студій: навч. посіб. для студ. ун-тів. – Черкаси : Вид. ЧПУ імені Богдана Хмельницького, 2004. – 174 с.
5. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 416 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М. : Академия, 2004. – 336 с.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯ У ПЛОЩИНІ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

Підготовка педагогів-професіоналів аналізується в контексті соціально-психологічного навчання, яке покликане розвивати духовність в особі вчителя шляхом тренінгу. Розглядається специфіка цього процесу і його освітлення в працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Подготовка педагогов-профессионалов анализируется в контексте социально-психологической учебы, которая призвана развивать духовность в личности учителя путем тренинга. Рассматривается специфика этого процесса и его освещения в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Teachers-professionals training logic is implied in socio-psychological studies, which are ought to develop spirituality in the personality of a teacher by means of training. The peculiarities of this process and his analyses in the works of foreign and our country's scientists are discussed.

Проблема психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності надто актуальна у наш час, коли стали очевидними суперечливі проблеми шкільної реальності, пов'язані саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Численні видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, педагоги-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмінь учителя. У наш час на терені колишнього СРСР слід відзначити два центри – Міжнародна Акмеологічна Академія наук (м. Санкт-Петербург) та Інститут педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук (м. Київ), – які фундаментально і системно займаються різними аспектами становлення майбутніх професіоналів. У проблемі підготовки майбутніх спеціалістів, розкритої у психолого-педагогічних дослідженнях, на нашу думку, можна виділити наступні базові підходи: традиційний, технологічний, модульно-рейтинговий, соціально-психологічний тренінг та інтегрований.

Грунтовну порівняльну характеристику традиційного і модульного підходів у вищій школі дав американський учений Дж. Рассел.

Прогресивним шляхом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є технологічний підхід. Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО – це, у загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які передбачають їх оцінювання.

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т.А. Ільїна, С.Г. Шаповаленко, С.П. Прессман – вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В. Кларіна, перший – виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий – конструювання системи масового навчання і професійної підготовки. Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату; перенесення акценту у навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуралізації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Однією з найбільш серйозних проблем професійної підготовки сучасного фахівця є проблема, пов'язана із інтенсифікацією інформаційних потоків, що постає одним із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства та відображає кризу класичної наукової парадигми, що зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

Суттєво, що на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде под-

воюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань й виробничих технологій – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних інформаційних технологій.

Для того, щоб знання, які формуються у майбутніх фахівців у навчальній діяльності, набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими асоціативними зв'язками, збагачуючи їх додатковими міждисциплінарними паралелями.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця.

Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних психічних станів та емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища.

Відтак, наявною є серйозна проблема професійної підготовки, яку свого часу виявив науковець-синергетик О.В. Вознюк: йдеться не тільки про необхідність формувати у майбутнього фахівця регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх психічних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності психічних станів та відповідних емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну психічних станів та емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних психічних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна психічних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів.

Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

На наш погляд, вирішити зазначену проблему можна завдяки активному соціально-психологічному навчанню (тренінгу) майбутніх спеціалістів у процесі їх підготовки до професійної діяльності, що останнім часом набуло значної популярності. *Саме зазначений тренінг здатен якомога повним чином моделювати реальну професійну діяльність майбутніх фахівців.*

Під соціально-психологічним тренінгом ми розуміємо активну самостійну форму навчання, спрямовану на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально-активної компетенції.

Як зазначає Т. С. Яценко, "... перевага групової психокорекції над індивідуальними формами полягає в тому, що тут є можливість цілісно вивчати психіку в її реальних проявах через стосунки. Психолог сам відповідає за результати, а не вдається до опосередкування їх діями вчителя, адміністрації чи викладача вищого навчального закладу" [21, с. 3].

Вітчизняні розробки в галузі тренінгу переважно базуються на зарубіжних дослідженнях. На Заході засновниками активних форм групового навчання вважають Л. Бландфорга, К. Бене, К. Левіна, Я. Морено (останньому приписують запровадження терміна "групова психотерапія"). До цього часу сформувалися певні напрямки групової роботи: Т-групи (К. Левін), "групи зустрічей" чи "особистісного зростання" (К. Роджерс, У. Шутц), психодрами (Я. Морено), гештальтгрупи (Ф. Перлз), центровані на темі взаємодії (Е. Берн), групи тілесної терапії (В. Райх), тренінг умінь (А. Лазарус та Г. Айзенк), онтомузикотерапії (А.

Менегетті), групи трансперсональних переживань (С. Гроф) та багато інших [2; 3; 5; 11; 18; 15; 16; 19]. Із-поміж досліджень, які розвивалися на терені СНД, доцільно виокремити соціально-психологічний тренінг Л.О. Петровської, активне соціально-психологічне навчання Ю.М. Смельянова, відеотренінг Г.А. Міккіна, активну соціально-психологічну підготовку Т.С. Яценко та чимало інших [4–6; 8; 14–17; 19–21].

Різні види тренінгів мають на меті розв'язання найрізноманітніших завдань, а саме: розвиток спеціальних умінь, особистісний розвиток, розв'язання міжособистісних конфліктів, поліпшення стосунків, керування тривогою, прийняття ефективних рішень, набуття впевненості у собі, самоаналіз та самопізнання, адекватна дієвість у ситуації "тут і тепер", пси-корекція поведінки тощо. Робота для реалізації поставлених цілей забезпечується інструментарієм (групові дискусії; рольові, імітаційні та навчальні ігри, психодрама, психомалюнок, невербальні засоби взаємодії і т.ін.) та має відповідну групову динаміку.

Т.С. Яценко, синтезуючи великий досвід тренінгової практики й базуючись на методі "вибуху" А.С. Макаренка, виокремила основні механізми керування груповою психокорекцією: позитивну дезінтеграцію та вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку. Вона зазначає, що "...індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб'єктів (подив, тривога, сором, смуток...)" [21, с. 30]. Проте основну увагу дослідниця звертає на атаку захисних механізмів психіки, навчання "знімати" їх із себе, що сприяє "розширенню самосвідомості, здатності до самоаналізу, до рефлексії, до автопсихокорекції" [19; 21]. На нашу думку, цей пункт є не досить повним, а процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції спрямовані, перш за все, на руйнування домінуючих хворобливих (астенічних, стресових, фобічних, невротичних, депресивних і т. п.) та здобуття й закріплення нових продуктивних, гармонійних станів життєдіяльності особистості, які дозволяють їй краще адаптуватися до постійно змінюваного середовища та більш повно самореалізуватися.

Стани – це психічні явища, які характеризуються відносною тривалістю при збереженні однорідності. Якщо процес створення та збереження певних станів відзначається систематичністю й певною тривалістю, то стабільні домінуючі стани поступово стають властивостями особистості (процес, у якому досягнуті позитивні зміни зберігаються надовго, часто назавжди). Це відбувається так. Психічні стани та ставлення людини найтісніше пов'язані.

Стани є частковим або ситуативним проявом ставлень і визначаються останніми. Якщо у процесі активного соціально-психологічного навчання створювати у членів групи необхідні або бажані стани, регулювати їхній характер і тривалість, то ми поступово змінюємо і їхні ставлення (професійні, діяльнісно-продуктивні, інтелектуальні, етичні та ін.) Отже, шлях до особистого зростання майбутнього спеціаліста та його професійного становлення пролягає через створення та підтримку певних станів [1; 4; 7; 10; 12; 19].

Виходячи з цілей, завдань та специфіки роботи педагога, вибудовується логіка його підготовки: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта – притаманна йому система стосунків, адекватність системи стосунків (індивідуального стилю) умовам діяльності – успішність та продуктивність діяльності. Очевидно, що корекційна робота під час активного соціально-психологічного навчання має будуватися не лише на базі оволодіння студентами універсальною системою стосунків спеціаліста, але й обов'язково на основі формування індивідуальної системи стосунків або індивідуального стилю професійної діяльності.

Виходячи з мети нашого дослідження, ми пропонуємо таку типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності й особистісних характеристик суб'єктів: 1) особистісної корекції (тренінг сенситивності, психологічної компетентності, особистісного зростання тощо); 2) розвиток професійно важливих навичок та вмінь у сфері спілкування (ведення дискусії, ділової бесіди, наради, проведення консультацій, тренінгу та інше); 3) рефлексивно-акмеологічний тренінг креативності, спрямований на розвиток проєктивних, гностичних, організаторських та інших компонентів професійної діяльності; 4) "індивідуальний стиль діяльності", під час якого конкретизується вибір, відбувається вдосконалення адекватних суб'єкту засобів діяльності.

Відтак, для педагогічної діяльності керування своїми станами (самопочуттям) має ключову значущість [7; 10; 12]. При цьому становлення педагогічно доцільних станів як бази для більш ефективного засвоєння майбутніми спеціалістами необхідних знань, навичок, умінь, на наш погляд, є основною функцією активного соціально-психологічного навчання. Це потребує подальшого теоретичного аналізу та практичної апробації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. - 1986. - № 1. - С. 95-101.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Пер. с англ. — СПб.: Братство, 1992. — 224 с.
3. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психотерапии // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. — М.: Наука, 1979. — С. 175-203.
4. Емельянов Ю.М. Групповая психокоррекция в подготовке будущих учителей // Вопросы психологии. — 1988. — №4. — С. 172-173.
5. Емельянов Ю.М. Обучение паритетному диалогу. — Л.: Изд-во Ле-нингр. ун-та, 1991. — 106 с.

6. Кальницька К., Левицький В. Роль психотренінгу в підвищенні комунікативної компетентності вчителів // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку: Матеріали звіт. наук. конф. / За ред. М.І. Дробнохода. – К.: УШККО, 1997. – С. 219-226.
7. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – Москва: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Карамушка Л.М. Відеотренінг: можливості у розв'язанні конфліктних ситуацій // Барви творчості. – 1997. – № 5. – С. 134-137.
9. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 93-96.
10. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя: Книга для учителя. – 3-е., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992. – 224 с.
11. Основи консультативної психології: Аналіз сучасних концепцій: Методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності "Практичний психолог у закладах народної освіти" / Укл. О. Ф. Бондаренко. – К.: РНМК, 1992. – 116 с.
12. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
13. Перзл Фриц. Гештальт-подход и Свидетель терапии /Пер. с англ. -М.: Либрис, 1996. – 235 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.
15. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Из-во Моск. ун-та, 1982. – 168 с.
16. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
18. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие / Пер. с нем. – М.: Генезис, 1999. – 256 с.
19. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
20. Яценко Т. С. Інтеграція та дезінтеграція як механізми психокорекції // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 3-10.
21. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

УДК 371.2 (09)

В.О. КОВАЛЕНКО,
методист інституту медсестринства
(Житомирський інститут медсестринства)

ПОЗААУДИТОРНА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДІУ В ІНСТИТУТІ МЕДСЕСТРИНСТВА

Розкрито поняття обдарованості та обдарованої молоді; виявлено тенденції позааудиторної роботи з обдарованою молоддю в інституті медсестринства; проаналізовано зміст, форми й методи позааудиторної навчально-виховної роботи з обдарованими студентами.

Раскрыто понятие одаренности и одаренной молодежи; выявлены тенденции внеаудиторной работы с одаренной молодежью в институте медсестринства; проанализировано содержание, формы и методы внеаудиторной учебно-воспитательной работы с одаренными студентами.

The concept of giftedness and gifted young people is exposed; the tendencies of out curriculum work with the gifted young people in the institute of higher medical school are revealed; contents, forms and methods of out curriculum studying and upbringing work with the gifted students is analyzed.

Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, що поступово впроваджується у вищу освіту України, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у майбутній діяльності.

Щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на передній план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованої молоді.

Обдарованість — індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Обдаровані діти — діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності до виконання певних видів діяльності.

Вони вирізняються серед однолітків яскраво вираженими можливостями в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевищує певний умовний “середній” рівень, їх успіхи не є випадковими, а виявляються постійно.

Обдаровані діти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, тривким запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, високою працездатністю тощо, їм властива висока розумова активність, підвищена схильність до розумової діяльності, неординарність, свобода самовияву, багатство уяви, сформованість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми.

Вони завжди виявляють уважність, зібраність, готовність до напруженої праці, що переростає в працелюбність, у потребу працювати безупинно, без відпочинку. Мислення їх відзначається високою оперативністю (продуктивністю). Коло їх пізнавальних інтересів не обмежується однією проблемою, воно постійно розширюється, що є стимулом розумової активності.

Тому студенти повинні мати сприятливі морально-психологічні умови для активної навчальної діяльності, виконуючи роботу, більшу за обсягом та інтенсивністю.

Робота з обдарованою молоддю вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової, розвиваючої, творчої діяльності. Вона під силу висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета викладачам.

Серед методів навчання обдарованих студентів мають превілювати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєних знань, умінь і навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні. Домашні завдання повинні мати творчий, диференційований характер.

Доведено, що позааудиторна діяльність студентської молоді, на відміну від аудиторних занять, які є більш регламентованими, створює значно більше можливостей для розкриття творчого потенціалу студента, для вияву його особистісної позиції.

Зазначимо, що поширеними є переважно групові форми роботи з обдарованою студентською молоддю.

Вона здійснюється в гуртках. На заняттях гуртків студенти працюють над реферуванням наукової літератури, проектуванням і виготовленням наочних посібників, лабораторних приладів, виступають з науковими повідомленнями, випускають інформаційні бюлетені, організують виставки творчих робіт тощо. У предметних гуртках студенти опановують різноманітні види діяльності, що сприяють формуванню пізнавальних інтересів, початкових умінь та навичок творчої роботи.

У Житомирському інституті медсестринства працюють наукові гуртки: «Еколог»; «Епідеміолог»; «Реаніматолог»; «Фармаколог»; стоматологічний гурток «Аполонія»; зуботехнічний гурток «Знімного і незнімного протезування»; хірургічний, педіатричний, терапевтичний гуртки; гурток з анатомії, акушерства та гінекології; історико-правовий, гурток писанкарства та інші.

Члени гуртків займаються дослідною роботою, підготовкою рефератів, виступають з доповідями перед групами, організують виставки, беруть участь в олімпіадах і конкурсах, організують і проводять конференції, досліджують і захищають проекти.

Теми, над якими працюють студенти предметних гуртків: «Аналіз дитячої смертності по Житомирській області»; «Аналіз захворюваності на залізодефіцитну анемію серед населення»; «Розвиток і значення латини, як мови міжнародної медичної термінології»; «Реанімація новонародженого»; «Порівняльна характеристика штамповано-паяних та суцільнолитих конструкцій»; «Генетично-модифіковані організми»; «Санітарно-гігієнічна оцінка місцевих джерел водопостачання м. Житомира».

В інституті щорічно проводиться до 20 науково-практичних конференцій на актуальні теми, серед яких: «Захворювання молочних залоз – суспільна проблема»; «Захворювання, що передаються статевим шляхом»; «Стовбурові клітини – переваги, недоліки»; «Репродуктивне здоров'я сьогодення»; «Клініко-фармакологічні аспекти вітамінотерапії і вітамінопрофілактики»; «Сучасний туберкульоз, який він?»; «Наукові дослідження в медсестринстві»; «Актуальні питання діагностики, профілактики і лікування парентеральних вірусних гепатитів В і С»; «Сучасні досягнення гемотрансфузії у хірургії, акушерстві та гінекології»; «Це цікаво знати: поговоримо про психічне здоров'я», тощо.

Також масовими організаційними формами роботи з обдарованою молоддю є студентські науково-теоретичні та практичні конференції, конкурси наукових робіт, студентські олімпіади. Практика проведення олімпіад передбачає різноманітні форми творчих змагань: предметні олімпіади, конкурси з окремих дисциплін та спеціальностей тощо.

Щорічно в інституті проводяться конкурси фахової майстерності, серед яких: «Аполонія», «Ескулап», «Ескулап – професіонал», конкурс «Кращий за професією» зі стоматології ортопедичної.

До індивідуальних форм роботи з обдарованою студентською молоддю відноситься самостійна робота. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення

безперервної освіти.

Самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалісту. Вона виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організаційності й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

Під час самостійної роботи студенти мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують літературні джерела, за потреби повторно перечитують їх окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників та словників. Все це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляє в студентів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Самостійна робота здійснює і виховний вплив на студентів, сприяючи формуванню і розвитку необхідних моральних якостей майбутніх медичних працівників.

Потенційні можливості людини можуть у повній мірі проявитися і реалізуватися лише при раціональній самоорганізації навчальної діяльності.

Самостійна робота сприяє: поглибленню і розширенню знань; формуванню інтересу до пізнавальної діяльності; оволодінню прийомами процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей.

Тому вона стає головним резервом підвищення ефективності підготовки медичних спеціалістів.

Викладачі інституту широко використовують метод проектів. В основу методу проектів покладено ідею побудови навчання на активній основі, через самостійну і практичну діяльність студентів з урахуванням їхніх особистих інтересів. Метод проектування сприяє формуванню самостійної, творчої особистості. Цей метод є методом пошуку. Він спрямований на розвиток наукового мислення.

З першого курсу викладачі загальноосвітніх дисциплін долучають студентів до підготовки інформаційних проектів на теми: «Математика в медицині», «Фізика і медицина», «Лікарі-математики». Створено словник математичних термінів латинського походження. Студенти готують дослідницькі проекти на тему «Статистика в медицині» за напрямками медицини. Проекти презентуються на конференції природничих дисциплін. Така форма роботи викликає інтерес у студентів, сприяє розвитку міжпредметних зв'язків природничих дисциплін і медицини, а також розвитку творчих здібностей студентів.

Головною метою різних форм роботи з талановитою молоддю є виявлення і підтримка обдарованих студентів, які навчаються в інституті.

Завданнями різних видів діяльності є: активізація пізнавальної діяльності студентів; підвищення інтелектуального рівня і задоволення професійних інтересів; розвиток творчих здібностей і пізнавальних інтересів; розширення світогляду студентів у різних галузях науки і медицини; пропаганда роботи кращих дослідницьких колективів; заохочення до керівництва дослідними науково-педагогічної спільноти; розвиток навичок самостійної роботи; заохочення студентів до вирішення завдань, які мають практичне значення для розвитку медицини; рекомендації кращих робіт для публікації у фахових виданнях.

Головні мотиви участі студентів у пошуковій науково-дослідній роботі полягають у тому, що ця діяльність є одним із напрямків особистісно-орієнтованого навчання, яка спрямована на розвиток аналітичних здібностей, інтелекту, пам'яті, мови, креативних здібностей, поліпшення засвоєння студентами навчального матеріалу.

У період незалежної України співвідношення групових, масових та індивідуальних форм постійно змінюється на користь індивідуальних, що відповідає загальним тенденціям розвитку вищої школи і набуває особливого значення на сучасному етапі у зв'язку з прийняттям Україною Болонської декларації.

Розвитку вищої школи України в контексті Болонського процесу можуть сприяти: забезпечення проблемно-пошукового, консультативного змісту лекцій, практичних занять тощо; раціональне поєднання різних форм організації навчально-виховної роботи зі студентською молоддю; розширення міжнародних програм обміну студентами; проведення спільних наукових досліджень викладачів, аспірантів, студентів; продуктивна праця обдарованої молоді в наукових гуртках, клубах, на симпозіумах; робота дослідницьких груп „викладач–студент–аспірант”; участь у наукових конференціях, олімпіадах; проведення наукових експедицій; відродження діяльності наукових шкіл, студентських наукових товариств тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М.: Классика, 2004.
2. Гильбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. - К.: Либідь, 2002.
3. Гончаренко С.У. Особистісно-орієнтований підхід [Текст]: український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. - 376 с.
4. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості. // Обдарована дитина. - 2001
5. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 256 с.
6. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2008-2011 роки.
7. Підкасистий І.Ф. Педагогічні технології [Текст]: навч. посібник / Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І.; за заг. ред. Прокопенко І.Ф. – Х.: Колегіум, 2006. – 224 с.
8. Самостійна робота студентів [Текст]: навч. посібник / В.І. Євдокимов; за заг. ред. Євдокимов В.І.; ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. –

УДК 377.36:33:004

Я. В. КАРЛІНСЬКА

кандидат педагогічних наук, завідувач наукового відділу
(Житомирський інститут медсестринства)

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ТОЛЕРАНТНОСТІ

В статті розглядається проблема формування толерантності в наш час та її взаємозв'язок з інформаційною компетентністю. Здійснено філософський аналіз проблеми інформаційної компетентності. Актуалізується питання про необхідність включення толерантності, як обов'язкового компонента, в інформаційну компетентність студента.

В статье рассматривается проблема формирования толерантности в наше время и её взаимосвязь с информационной компетентностью. Осуществлено философский анализ проблемы информационной компетентности. Актуализируется вопрос о необходимости включения толерантности, как обязательного компонента, в информационную компетентность студента.

The article outlines the problem of forming of tolerance in our time and its intercommunication with an informative competence. The philosophical analysis of problem of informative competence is carried out. A question aktualiziruyetsya about the necessity of including of tolerance, as an obligatory component, in the informative competence of student.

Проблема формування толерантності в наш час стає особливо актуальною. Адже сучасний світ характеризується загальним відчуженням людини від толерантності, моральних цінностей та духовних надбань; відсутністю шанобливих, дружніх стосунків, взаєморозуміння. Витоки цих явищ слід шукати в соціальних та індивідуальних умовах життя людини.

В складних життєвих умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування та використання нового (нових ідей, задумів, нових підходів, нових рішень). Це людина, „яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили попередники” [1, с.93].

Але, на жаль, в сучасній науково-методичній літературі мало висвітлені аспекти розвитку творчості шляхом використання інтерактивних технологій в навчально-виховному процесі, а також формування толерантних взаємин між студентами та викладачами для організації ефективної взаємодії у навчальній групі.

Толерантність означає повагу, сприйняття та розуміння різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконання тощо.

Світові тенденції розвитку суспільства показують, що в багатьох країнах світу комп'ютеризація всіх сфер життя спонукає до зміни традиційного устрою суспільства на нову суспільно-економічну формацію, яку вчені назвали **інформаційним суспільством**.

Інформаційне суспільство базується не тільки на товарно-грошових відносинах, фундаментальне значення в такому суспільстві набуває **інформація**. Лідирувати в такому суспільстві можуть тільки ті люди, що мають **своєчасну, повну та достовірну інформацію**, а це означає, що найнеобхіднішою умовою не тільки професійного зростання, а й впевнену діяльність у будь-якій сфері людського життя нині вже не можна уявити без постійного використання інформаційно-комунікаційних технологій

Інформаційне суспільство — дуже динамічна формація, яка спонукає всі верстви населення впродовж активного трудового життя постійно навчатися, підвищувати кваліфікацію, щоб бути конкурентноспроможними на ринку праці. Українське суспільство, і зокрема, найпрогресивніший його авангард — студенти яскравий тому приклад. Зокрема, якщо раніше тих знань, які фахівець здобував під час навчання у вищому навчальному закладі, вистачало на багато років трудової діяльності, то нині для аргументованого викладу студенту сучасного стану будь-якої науки (будь то хімія, фізика, інформатика, біологія, географія) викладачу доводиться постійно підвищувати свою кваліфікацію, а впровадження в навчальний процес комп'ютерної техніки спонукає всіх опановувати комп'ютерну техніку хоча б на рівні користувача-початківця.

Останні два десятиріччя відзначають широке застосування комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у різних сферах життя і діяльності особистості. Тому коли йдеться про компетентність спеціаліста, до складу знань, умінь, навичок та здатностей їх застосовувати повинні входити і здатності, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями та сучасним програмним забезпеченням.

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", ми визначаємо інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Таким чином, інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач).

У навчальному процесі одним із чинників толерантності є інформаційна компетентність студентів.

З одного боку, інформаційна компетентність – це компетентність індивіда в роботі з інформацією, а з іншого – це комп'ютерна компетентність, тобто уміння працювати з комп'ютером та інформаційними технологіями [2, с.82].

Інформаційна компетенція не зводиться до простої кваліфікації, що враховує актуальність навчального часу, це щось більше. У цьому контексті на перший план виходить, насамперед, досвід роботи із самою інформацією, а не з її засобами. У суспільстві знання набагато важливіше вміти критично сприймати засоби інформації, вишукувати саму інформацію, диференційовано оцінювати, робити вибір і самостійно обробляти її [3, с.67].

На думку педагога А.В.Зав'ялової, інформаційна компетентність – це знання, уміння, навички і здатність їх застосовувати в нових інформаційних технологіях [1, с. 124].

Психолог В.В.Недбай визначає інформаційну компетентність як здатність знаходити, оцінювати, використовувати і повідомляти інформацію у всіх її видах і представленнях [4, с.55].

Американські дослідники визначають інформаційну компетентність як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами інформації в бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [2, с.89].

Отже, *визначаємо інформаційну компетентність як інтегративну професійну якість особистості, яка, з одного боку, віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах (традиційній, друкованій та електронній, тощо); а з іншого – як здатності її до роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями і застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті.*

Проаналізувавши змістовне наповнення кожної із складових частин інформаційної компетентності, ми розробили структурно-компонентне наповнення кожної складової.

Розглядаючи інформаційну компетентність як компоненту професійної діяльності фахівця, що стосується застосування сучасних інформаційних технологій, ми визначили інформаційну компетентність як набір трьох компонент – інформаційної, комп'ютерної та процесуально-діяльнісної компоненти.

Розглянувши компетенції які в сукупності складають інформаційну компетентність майбутнього фахівця, можна визначити деякий їх набір, який повинен входити до складу інформаційної компетентності майбутнього фахівця і не залежати від змісту та характеру виконуваної ним професійної діяльності. Тобто інформаційна компетентність майбутнього фахівця будь-якого профілю незалежно від змісту виконуваної ним професійної діяльності повинна визначати здатності та знання фахівця стосовно роботи з інформацією та комп'ютерними технологіями.

Впровадження нових інформаційних та комп'ютерних технологій змінює характер навчальної діяльності: змінюються методи організації праці, взаємодії обчислювальної техніки з людьми та виробничим устаткуванням, виникають зв'язані з цим соціальні, економічні та культурні проблеми. Навчальна діяльність стає багатомірною. Майбутня професійна діяльність розвивається в оточенні, що підсилює людські зв'язки, робить необхідним дотримання таких критеріїв, як керування, точність, якість, і викликає критичне поведіння і творчу активність. Важливим фактором стає необхідність навчити студента справлятися із ситуаціями, що змінюються [1, с.29].

У сучасній навчальній діяльності необхідно вчитися діяти в умовах впровадження нових інформаційних та комп'ютерних технологій і опановувати нові області їх застосування, поглиблювати і розширювати навчання для одержання нових знань.

Інформатизація освітньої діяльності надала інноваційний поштовх для підвищення ефективності навчання. Зокрема, у якості одного з основних критеріїв ефективності навчального процесу виступає можливість засвоєння найбільшого обсягу знань та навичок протягом найкоротшого терміну.

До переліку інформаційних технологій, які можливо використати в навчальному процесі, як правило відносять гіперпосилання, мультимедіа, телебачення, комп'ютерне тестування, дистанційне навчання у реальному режимі часу за допомогою комп'ютерних мереж.

Технологія гіперпосилань в даний час є досить розповсюдженою. В навчальному процесі використовується для зручної організації виводу текстової інформації на монітор комп'ютера. Проте, організація даних в електронному вигляді за допомогою гіперпосилань переважно здійснюється лінійно-орієнтованим способом, що значно не відрізняє процес її засвоєння від використання звичайної „паперової” літератури.

Поєднання текстової інформації з графічною, аудіо- і відео інформацією у процесі її відтворення отримало назву «мультимедіа». Мультимедіа як технологія ефективно застосовується при створенні енциклопедичних видань, комп'ютерних ігор, різних довідково-інформаційних систем, а також при створенні різноманітної презентаційної продукції.

Основне, що вигідно відрізняє мультимедіа технологію від будь-якої іншої технології подачі інформації, - можливість комплексно впливати на сприйняття людини: складні таблиці, діаграми і текстові матеріали можуть замінятися за бажанням глядача графічними зображеннями, відео фрагментами зі всіма перевагами аудіовізуального ряду, набором слайдів з пояснюючим дикторським текстовим або звуковим супроводом.

Комп'ютерне тестування також широко використовуються в освітній діяльності, проте їх впровадження більш пов'язано з полегшенням організаційної роботи.

Телебачення використовується багатьма навчальними закладами світу як засіб інформації. Розміри телепродукції збільшуються та стають більш технологічними.

Електронні світи. Основна концепція електронного світу - це усі ресурси, які потрібні для роботи (інформація, тренаж) до інтерфейсу користувача. Це надає можливість розв'язувати, проблеми, що з'являються в процесі роботи в незалежній манері.

Комп'ютерні мережі стають ключовим засобом доставки навчальних матеріалів. Серцем як мережі Інтернет, так і інтранет є протокол TCP/IP - і це головне. Роль, яку відіграє Інтернет у навчальному процесі: джерело інформації; засіб спілкування та утворення віртуальних спільнот; середовище дистанційного навчання.

Для визначення змісту навчальних дисциплін необхідно провести аналіз особливостей майбутньої діяльності в умовах інформатизації суспільства в цілому та впливу інформаційних та комп'ютерних технологій на зміст майбутньої професійної діяльності студента. Відповідно до визначеного змісту навчання виникає ряд інших задач щодо організації навчального процесу, розв'язання яких є обов'язковим для досягнення поставлених цілей.

Це можуть бути: забезпечення вільного доступу до комп'ютерної техніки та комунікаційних ресурсів всіх учасників навчального процесу (студентів та викладачів); використання засобів комп'ютерних та інформаційних технологій у зміст дисциплін, не пов'язаних із їх вивченням; використання комп'ютерної техніки в контролі знань студентів; використання новітніх інформаційних технологій навчання, які дозволяють опрацьовувати різного роду інформацію, не лише текстову, але й звукову та графічну; використання комп'ютерної техніки як засобу отримання знань шляхом використання телекомунікації та застосування електронних підручників.

Результат ефективного комп'ютерного навчання є сформована інформаційна компетентність, яка не зводиться до розрізнених знань і умінь працювати з комп'ютерною технікою, а є інтегральною властивістю цілісної особистості студента, що передбачає її комп'ютерну спрямованість, мотивацію до засвоєння нових знань і умінь, здатність до розв'язання інтелектуальних завдань за допомогою комп'ютерної техніки, володіння прийомами комп'ютерного мислення.

Зміст підготовки студентів повинен будуватись як комплексна цільова програма, орієнтована на кінцеві результати, а не як проста сума незалежних один від одного автономних дисциплін. Зміст кожної окремої дисципліни повинен розглядатись як органічна частина цілісного змісту всебічної підготовки спеціаліста певної навчальної дисципліни у досягненні кінцевих цілей підготовки студента.

Можна визначити наступні стадії вивчення сучасних інформаційних технологій, що характеризуються у вигляді наступних етапів:

знайомство - освоєння студентами загальних уявлень про сучасну інформаційну технологію й інформаційну цивілізацію, отримання окремих навичок роботи з комп'ютером;

використання - застосування інформаційних технологій для розв'язання окремих задач у рамках традиційних моделей викладання;

інтеграція - загальна зміна технології викладання за рахунок інтеграції інформаційних технологій в освітній процес;

перетворення - зміна змісту освіти, структури навчальних предметів, системи атестації відповідно до сучасної системи освітніх пріоритетів на базі інформаційних технологій[3:48].

На етапі *знайомства* здійснюється освоєння загальних можливостей нових інформаційних технологій, на етапі *використання* здійснюються спроби застосування нових інформаційних технологій щодо розв'язання окремих задач в рамках традиційних способів здійснення професійної діяльності, на етапі *інтеграції* відбуваються спроби зміни технологій здійснення професійної діяльності за рахунок широкого використання нових інформаційних технологій, на етапі *перетворення* з'являються нові технології,

пов'язані лише з новими інформаційними технологіями, таким чином відбувається зміна змісту і структури професійної діяльності завдяки впровадженню нових інформаційних технологій.

Застосування нових інформаційних технологій у навчанні відповідно до цих етапів призведе до зміни змісту освіти завдяки впровадженню в загальний зміст навчання певних розділів існуючих навчальних дисциплін, які дозволяють студентам оволодіти необхідними знаннями, уміннями та навичками і здатностями їх застосування щодо нових інформаційних технологій в професійній діяльності.

Якщо система навчання, у конкретному вузі забезпечує підготовку конкурентоспроможних випускників, то цей вуз, вступивши до Болонського процесу, може принципово нічого не міняти - перебудовуватися прийде тим, хто програє в боротьбі за робочі місця, хто виявиться не компетентним у питаннях навчання та виховання. Кожна країна потребує компетентних спеціалістів, які будуть перебудовувати, піднімати свою Вітчизну політично і економічно.

У 60-х роках минулого століття вже було закладено поняття «компетентність», яке трактується як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини.

Одним з понять компетентності є характеристика людини, яка завершила освіту визначеного ступеня, що виражається в готовності (здатності) на основі отриманої освіти до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, що можуть бути з нею пов'язані.

Для того, щоб студент після закінчення вищого навчального закладу мав визначений рівень інформаційної культури, потрібна неперервна комп'ютерна освіта, оскільки науково-технічний прогрес не стоїть на місці. Цю функцію виконують поряд з базовим курсом інформатики і курси на вибір (студента чи вузу) та спеціальні дисципліни.

Надзвичайно важливою частиною будь-якого курсу природничо-математичних дисциплін є лабораторний практикум. Лабораторні роботи дають можливість перевірити на практиці правильність теоретичних уявлень про фізичні та хімічні явища, що вивчаються в лекційному курсі. Крім того, на лабораторних роботах відпрацьовуються уміння й навички, необхідні для постановки експерименту.

Однак існує велика кількість процесів, механізми роботи яких відомі, але безпосереднє їх спостереження неможливе в реальному часі і в масштабі один до одного. Зокрема, більшість процесів ядерної фізики, квантової механіки, фізики напівпровідників відбуваються на мікроскопічному атомарному або молекулярному рівні. Тривають вони надзвичайно короткий час. З іншого боку, явища, що вивчаються астрономією, відбуваються на макрорівні. Їх тривалість може сягати мільярди років. Усе це сильно звужує демонстраційну і експериментальну базу курсів фізики. Необхідно відмітити також, що існує широке коло фізичних експериментів, постановка яких вимагає великих матеріальних і фінансових витрат.

При навчанні хімії, найбільш природним є використання комп'ютера, виходячи з особливостей хімії як науки. Наприклад, для моделювання хімічних процесів і явищ, лабораторного використання комп'ютера в режимі інтерфейсу, комп'ютерної підтримки процесу викладу навчального матеріалу і контролю його засвоєння. Моделювання хімічних явищ і процесів на комп'ютері – необхідно, насамперед, для вивчення явищ і експериментів, що практично неможливо показати в навчальній лабораторії, але вони можуть бути показані за допомогою комп'ютера.

Використання комп'ютерних моделей дозволяє розкрити істотні зв'язки досліджуваного об'єкта, глибше виявити його закономірності, що, у кінцевому рахунку, веде до кращого засвоєння матеріалу. Студент може досліджувати явище, змінюючи параметри, порівнювати отримані результати, аналізувати їх, робити висновки. Наприклад, задаючи різні значення концентрації реагуючих речовин (у програмі, що моделює залежність швидкості хімічної реакції від різних факторів), студент може простежити за зміною обсягу газу, що виділяється, і т.д.

На практичних заняттях з інформатики та комп'ютерної техніки викладачам особливу увагу слід приділити формуванню толерантних взаємин студентів, необхідно передусім створити вільну ігрову атмосферу, спрямовану на забезпечення комфортності спілкування, впевненості у своїх силах і відповідному потенціалі інших членів групи.

Формування інформаційної компетентності здійснюється через організацію навчального процесу, зміст освіти та умови, які сприяють формуванню певних психологічних якостей особистості. Цей процес є неперервним і здійснюється протягом всієї навчальної діяльності студента. Але саме під час навчання формуються основні компетенції, що входять до складу інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. Це компетенції інформаційної, комп'ютерної та процесуально-діяльнісної складової. А протягом подальшої роботи після завершення навчання ці компетенції поповнюються додатковими знаннями та уміннями, але їх структура не змінюється. Таким чином, ще у навчальному закладі формуються всі компетенції, що входять до складу інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста [2, с.45].

Толерантна людина – це людина, яка вміє пристосовуватись до будь-яких ситуацій, які виникають у сучасному житті. Ми ще раз можемо переконатися у взаємозв'язку понять толерантності і інформаційної компетентності, тому що виникнення інформаційних систем у сучасному суспільстві вимагає терпимого ставлення до багатьох явищ життя. Позитивним вбачається результат сучасного ставлення до освіти, згід-

но з дослідями ринку праці в Україні існує досить тісний зв'язок між рівнем освіти та матеріальним становищем. Вища освіта стає основним чинником конкурентоспроможності на ринку праці та високих заробітків. Одночасно це дає змогу значно розширити коло інформаційних компетентних особистостей, тому що саме через освіту здобувається більшість знань. [4, с.84].

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бобовнікова Л.О. Толерантність як фактор становлення сучасного українського суспільства // Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія "Філософія": 2004. – 261 с.
2. Безрукова Н.П., Сиромятников А.А., Безруков А.А. і ін. "Можливості використання сучасних інформаційних технологій у викладанні тем "Хімічний зв'язок" і "Виробництво чавуна і сталі" шкільного курсу хімії", Матеріали VIII Межд. конф.-виставки "Інформаційні технології в утворенні", Москва, 1998р., с.18-19.
3. Безруков Р.А., Тищенко Н.В., Безрукова Н.П. "Orgosnik-2" - програма-оболонка для створення комп'ютерних тестів по хімії", Тези Всерос. науч. конф. "Молодь і хімія", Красноярськ, 1998 р., с.140-141.
4. Валитова Р.Р. Толерантность // Словарь философских терминов / Научная редакция проф. В.Г. Кузнецова. – М., 2004. – С. 590.
5. Вельш В. "Постмодерн". Генеалогия и значение одного спорного понятия // Путь. Международный философский журнал. – 1992, № 1. – С.109 – 136.
6. Роберт И. Сучасні інформаційні технології в утворенні: дидактичні проблеми; перспективи використання.- М: Школ-Пресс, 1994.-205с.
7. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки /Пер. з фр. В. Шовкун. – К.: Основи, 1998. – 669 с.

УДК 378.147:004.9:81.2377.8:378

О. В. СВИРИДЮК,

магістр,

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

В. В. СВИРИДЮК,

викладач,

(Житомирський військовий інститут Національного авіаційного університету України).

КОМП'ЮТЕРНІ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ

У статті розглядаються можливості використання сучасних комп'ютерних технологій навчання англійській мові в позааудиторній (самостійній) роботі студентів. Проаналізовано переваги та недоліки низки мультимедійних інтерактивних технологій.

В статье рассматриваются возможности использования современных компьютерных технологий обучения английскому языку при внеаудиторной (самостоятельной) работе студентов. Проанализировано преимущества и недостатки ряда мультимедийных интерактивных технологий.

Possibilities of the use of modern digital technologies of teaching English during extracurricular work with student are examined in the article. Advantages and lacks of row of multimedia interactive technologies are analysed.

Позааудиторна робота у навчальному закладі – складова частина навчально-виховного процесу. Вона організовується і проводиться в позааудиторний час за активною допомогою і керівництві з боку педагогічного колективу.

Питання теорії та практики позааудиторної роботи знайшли відображення у працях таких українських вчених, як А.М.Алексюк, В.О.Білоусова, А.Д.Бондар, В.С.Заслуженюк, М.Д.Ярмаченко та ін. Проблемі організації позааудиторної роботи у навчальних закладах досліджували В.Т.Бабич, А.М.Бойко, Г.А.Глухова, В.Т.Кузь, Д.Ю.Руденко, П.І.Щербань та ін. Методичні питання даної теми частково розглядали вчені Т.Д.Дем'янюк, Л.Г.Коваль, О.В.Сухомлинська, Є.І.Сявавко, І.В.Смирнова та ін [7-9].

Можливості сучасної системи освіти взагалі значно розширюються завдяки використанню мультимедійних інтерактивних технологій.

Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Новітні інформаційні технології стрімко ввирвалися в усі сфери нашого життя, вони спрощують спілкування та співробітництво. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями, та навчитися грамотно застосовувати їх, у першу чергу, в освіті [1-4].

Можна багато дискутувати з приводу ефективності та доцільності використання інформаційних технологій, але не використовувати їх було б безглуздом. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, спроможну активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Ні для кого не є новиною, що дитина опановує комп'ютер ра-

ніше, ніж навчається грамотно писати та критично читати. Згідно з сучасною концепцією навчання дедалі більше уваги надається оптимізації та індивідуалізації шкільної освіти. Нові інформаційні технології кардинально вплинули на всю систему освіти, змінивши її зміст, форми й методи навчання [5-7].

Мета дослідження – проаналізувати існуючі мультимедійні курси з вивчення іноземної мови, які найбільш доцільно використовувати в позааудиторній роботі на початковому етапі навчання англійської мови.

Матеріали та методи дослідження.

Для досягнення мети використовували контент-аналіз та методи системного підходу і логічного узагальнення.

Результати та їх обговорення.

Серед великого розмаїття методичних прийомів використання комп'ютерних технологій для навчання іноземної мови школярів більшість дослідників рекомендують наступні [2, 3, 4, 6]:

1. Управління навчальним процесом, що дозволяє вчителю реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у навчанні, використовуючи вправи та завдання, дібрані з великої кількості Інтернет-сторінок;

2. Комп'ютерні технології як джерело інформації

Серед них можна виділити наступні:

а) власне навчальна інформація: вправи (граматичні, лексичні, фонетичні); плани й конспекти уроків, навчальні плани; лексичні курси;

б) науково-методична інформація;

в) тексти художньої літератури;

г) історико-культурологічна інформація.

Порівняння можливостей традиційного навчання іноземних мов з інтерактивним свідчить про значні переваги використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов.

Комп'ютеризоване навчання іноземних мов у загальноосвітній школі – порівняно нова форма навчання, що засновується на широкому використанні у навчальному процесі сучасних комп'ютерних технологій.

Незважаючи на свою новітність, така форма навчання стала дуже привабливим та перспективним напрямком у навчанні іноземних мов. Так, П.Сердюков ще в 1995 році стверджував, що «... комп'ютеризоване навчання взагалі та іноземних мов зокрема стане в майбутньому формою навчання, що превалює на всіх рівнях (від дитячого садка до університету), а персональний комп'ютер – найбільш популярним та ефективним засобом навчання» [6]. І дійсно, завдяки впровадженню сучасних інформаційних технологій в освітніх закладах сьогодні неможливо уявити собі роботу вчителя іноземної мови без використання персонального комп'ютера.

В останні роки в торговій мережі з'явилося чимало автоматизованих навчальних курсів з іноземних мов (АНК ІМ), які є мультимедійними продуктами. На екран із текстовою інформацією подається різноманітна графіка (статичне зображення, малюнки, фотографії, схеми, таблиці, мультиплікація, динамічне зображення, відеофрагменти) і звук (мова, музика, функціональні шуми й звуки). Текст і зображення можуть бути кольоровими, супроводжуватися фонограмою та звуковими ефектами. Крім мультимедійних АНК ІМ, у процесі навчання можуть використовуватися електронні словники, енциклопедії, ігри-пригоди.

Деякі АНК ІМ пропонують вивчення іноземних мов із самого початку, інші – вдосконалення набутого раніше рівня володіння ІМ, де не виділяється якийсь один вид мовленнєвої діяльності. Серед таких курсів можна назвати «Triple Play English», «English For Communication», «Мир слов», «Мышка Мия учит языки», «Клиффорд учится читать», «Занимательный английский», «Профессор Хиггинс», «Английский с Винни-Пухом», «Lingua Land», «Sing And Learn English» тощо.

В АНК ІМ користувачам пропонується дуже широкий набір видів та форм роботи з текстами, граматичним матеріалом, лексикою. Кожен із зазначених курсів заслуговує на увагу й знаходить свого користувача, враховуючи вимоги програми, вік учнів, їх інтереси та кількість годин у школі.

«Иностранные языки для детей» – кращий спосіб допомогти початківцю підготуватися до серйозного вивчення іноземної (англійської) мови. Курс складається з трьох розділів: вивчення алфавіту, основних кольорів, рахунок від 1 до 10. Навчання проходить в ігровій формі, супроводжується показом відеосюжетів, яскравою анімацією, до того ж озвучений носіями мови, що дозволить не тільки добре та швидко, але й якісно засвоїти матеріал. Інтерактивний учитель допоможе виробити правильну вимову складних слів, а також навчить школяра сприймати ці слова за допомогою асоціативних прийомів. До недоліків курсу можна віднести відсутність контролю вимови комп'ютером, наприклад, порівняння з поданим зразком або запис на мікрофон. Програму розроблено компанією Master Media у 2003 році. Системні вимоги до комп'ютерного обладнання: Pentium-100 MHz; Windows 95/ 98/ 2000/ XP; 16 Mb RAM; SVGA Video; від 4-х до 32-х CD-ROM; звукова карта. Контингент: початківці.

«Sing And Learn English» – пропонує оригінальну методику навчання іноземної мови на матеріалі народних пісень. Курс орієнтовано на опрацювання лексики, широко вживаних словосполучень та фольк-

лорних англійських (16) та американських (12) пісень. Містить інтерактивний розмовний словник більш, ніж на 1500 слів та словосполучень. Медійний пакет складається з двох CD-ROM. Курс містить тексти народних пісень, що виконуються носіями мови. Прослуховування пісні супроводжується анімаційними відеосюжетами, які підвищують емоційний фон при роботі з курсом. Наступним етапом є безпосереднє вивчення слів, що впроваджується за допомогою використання словничка та системи гіперпосилань для перекладу незнайомого слова (курсор навести на слово – з'явиться переклад). Вивчення словосполучень проводиться за допомогою анімації, озвученої акторами. Також курс пропонує можливість друку текстів пісень, словничків до кожної пісні та нот. Існує можливість запису власного виконання пісень. Недоліки – неможливість перевірки правильності розуміння дитиною всієї пісні, відсутність повного перекладу пісень. Програму розроблено компанією МедіаХауз у 1999 році. Системні вимоги до комп'ютерного обладнання: MS Windows 95; процесор Pentium 16 Мбайт ОЗУ; 8-швидкісний CD-ROM; відеокарта (8000 x 600, High color); SB звукова карта; колонки чи навушники; мікрофон. Контингент: початківці.

«Я і моя сім'я» – курс, розроблений кращими західними педагогами та лінгвістами у 2004 році та орієнтований на дітей віком від 4 до 9 років. Розвиває зорову пам'ять, логічне мислення та навички роботи з комп'ютером. В ігровій формі навчає дитину азів англійської мови, формує початковий словниковий запас (більше ста слів за темами: сім'я, людина, кольори, цифри та багато інших). Курс складається з п'яти мультимедійних ігор на три рівні складності та словника, що містить букви та пісеньку про алфавіт. Мета першої гри – вивчення нової лексики (кольори, цифри, назви одягу, частин тіла, домашні речі тощо) та тренування пам'яті. У другій грі автори пропонують вивчення чисел на трьох рівнях складності: 1 рівень – від 0 до 10; 2 – від 11 до 19 та 3 – десятки від 20 до 100. Наступна гра тренує сприйняття на слух, розвиває увагу та швидкість мислення. Мета четвертої гри – познайомити з назвами членів родини та навчити сприймати на слух короткі повідомлення англійською мовою. Остання гра – лабіринт, у якому дітям пропонується зробити правильний вибір предметів за певний час. Програма є другою в системі програм «Англійська для дітей». Системні вимоги до комп'ютерного обладнання: Windows 98/ 2000/ XP; Pentium II/ AMD Athlon 600 МГц, 32 Мбайт ОЗУ; відеокарта 8 Мбайт, з підтримкою 16-битній кольору; CD-ROM 8-х; 100Мбайт вільного місця на жорсткому диску, 16-битна звукова картка. Контингент: початківці (діти від 4 до 9 років).

«Кліффорд учится читати по-англійски» – трирівнева програма, що може стати корисною в навчанні читання на початковому етапі. Її розроблено компанією Scloastic Inc. у 2001 році. Під час мандрівки незнайомим островом користувача супроводжують головні дійові особи – дівчинка Ліза та її собака Кліффорд. Програма побудована з максимальним використанням ігрового елементу й містить у цілому дев'ять різновидів ігор, серед яких «Спіймай літеру», «Сортування слів», «Додавання пропущених літер», «Написання слів» тощо. На початку курсу вивчаються букви, буквосполучення та слова, що їх містять (певними блоками). Яскрава анімація допоможе школярам весело й корисно проводити час, вивчаючи іноземну мову та подорожуючи мальовничим островом. До переваг курсу можна віднести різноманітність та широкий асортимент призів (за кожні 6 виконаних завдань учень отримує певний приз, який він може розфарбувати, – карти, плакати, пальчикові ляльки тощо). По закінченні всього рівня – грамота! Системні вимоги до комп'ютерного обладнання: Pentium-90 MHz; Windows 95/ 98/ 2000/; 16 Mb RAM; SVGA Video; від 4-х до 32-х CD-ROM; звукова карта. Контингент: початківці.

«Мир слів» – захоплюючі пригоди кумедного ведмежати Ліла Хоуї та його друзів Стінкі та Алфаба-та, що складаються з восьми ігор для дітей віком від 6 до 9 років. Ця програма є освітньою та розважальною водночас. Ігри допомагають вивчити літери та набути певних навичок у роботі зі словами. Кольорова яскрава анімація, чудові англійські пісні розважать дітей та надихатимуть їх грати та навчатися англійської ще й ще. Кожна гра має п'ять рівнів складності. Під час першої гри рівні складності встановлюються відповідно до віку дитини. Пізніше можна встановити різні рівні складності на всіх іграх. У будинку розваг ви відвідаєте бібліотеку, лабіринт, бальну залу, кімнату для жадликих розповідей, горище. Граючи, діти навчаються розпізнавати слова, розподіляти їх за різними ознаками; попрацюєте з синонімами, антонімами, омонімами; навчитесь добирати риму та утворювати складні слова. На нашу думку, головною перевагою програми є повна відсутність рідної мови, тобто пропонується повне залучення до англійської мови. До недоліків можна віднести відсутність пояснень граматичних явищ, що трапляються в деяких іграх.

Системні вимоги до комп'ютерного обладнання: система Microsoft Windows 98SE/Me/ 2000/XP; процесор Pentium II 400 МГц; 128 МБ оперативної пам'яті; 300 МБ вільного місця на жорсткому диску, звуковий пристрій з підтримкою DirectX 8.1; відеоадаптер з підтримкою DirectX 8.1; 1-2 швидкісний пристрій для читання компакт-дисків. Контингент: початківці (діти від 6 до 9 років), молодь.

Отже, значна частина згаданих тут АНК ІМ допоможе слухачам усвідомити певні правила, сприятиме формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання, письма. Велика кількість завдань у цих курсах побудована на матеріалах різного рівня складності, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід у процесі навчання англійської мови в поза аудиторний час.

Аналізуючи перелічені програми, можна виділити такі види комп'ютерних ігор і вправ, які були вдало використані авторами:

1. Запитання-відповідь (question-answer) – призначено для тренування та контролю (відкрита відповідь і можливий вибір одного із запропонованих варіантів);
2. Ігри зі словником (vocabulary games) – сортування слів за будь-якими ознаками, розпізнавання зайвого слова, розгадування кросворду, упорядкування переплутаних букв у слові та слів у реченні;
3. Добір відповідностей (matchmaster) за асоціаціями, синоніми – антоніми тощо;
4. Рольові ігри (role games) – часткове перевтілення учнів у героїв ситуації для розв'язання невеликих комунікативних завдань;
5. Конкорданс (concordance) – демонстрація вживання слова в контексті;
6. Ігри з малюнками (picture games) – асоціювання слів із зоровими образами;
7. Звукові ігри (sound games) – озвучування та асоціювання слів і словосполучень;
8. Змішані ігри (miscellaneous games).

Висновки.

Таким чином, можна сформулювати основні методичні та дидактичні вимоги до АНК ІМ для навчання іноземної мови в позааудиторній роботі, а саме:

- відповідність основним принципам навчання – свідомості, активності, індивідуалізації та інтенсифікації, а також основному методичному принципу – комунікативності;
- органічна єдність курсу, програми та навчально-методичного комплексу щодо змісту;
- використання техніко-дидактичних можливостей комп'ютера (кольору, графіки, звуку, анімації, функціональних шумів тощо);
- реагування комп'ютера на відповіді слухачів (повідомлення про правильність/неправильність відповіді, надання можливості вибору кількох варіантів відповіді, підказка, консультація тощо);
- створення внутрішньої мотивації мовленнєвих дій;
- спрямованість на ліквідацію та запобігання типових помилок при аудіюванні, читанні, вживанні мовних одиниць;
- використання явного та неявного оцінювання результатів роботи з програмою (бали, призи, рекомендації, поради);
- орієнтація на «оригінальність» вправ курсу та мовних ігор (вони не повинні дублювати види вправ, які можна виконувати без допомоги комп'ютера);
- сценарне оформлення програм, доступність, цікавість, ефективність.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямку полягають в поглибленому аналізі інтерактивних програм навчання іноземним мовам, що постійно з'являються в мережі Інтернет та на ринку електронних носіїв інформації з метою визначення їх придатності для використання в позааудиторній роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Богданов І. Школа сідає за комп'ютер (практична можливість та дидактична доцільність інформаційних технологій) / І.Богданов, О.Сергєєв. // Відкритий урок. – 2004. – №1-2. – С. 18-20.
2. Ветрова І. Перше слово – «мама», друге – «комп'ютер» / І.Ветрова, В.Вербенко // Відкритий урок. – 2004. – №1-2. – С. 49-51.
3. Грецька О.О. Використання електронних енциклопедій у навчанні іноземних мов / О.О.Грецька // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С. 38-40.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (іноземні мови) // Іноземні мови. – 2004. – №1. – С. 3-8.
5. Костюк Т. Діти – справжні руші прогресу / Т.Костюк // Відкритий урок. – 2004. – №1-2. – С. 28-29.
6. Кужель О.М. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні читання на початковому ступені середньої школи / О.М.Кужель // Іноземні мови. – 2001. – №2. – С. 8-10.
7. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р.С.Немов. – М.: ВЛАДОС., 2000. -640 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко, -К.: Либідь, 1997. -106 с..
9. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа–Пресс, 2000. –512 с.

РОЗДІЛ IV. УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ТА ГРОМАДЯНСЬКИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 351.851:352:37.01'013/014(477.42)

О. В. ПАСТОВЕНСЬКИЙ,

кандидат педагогічних наук, начальник управління
(Управління освіти і науки Житомирської облдержадміністрації)

ДІАПАЗОНИ ВПЛИВУ ГРОМАДСЬКИХ ЧИННИКІВ НА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ

У статті визначено діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою: мінімального, міноритарного, паритетного, доміантного, максимального впливу. Встановлено взаємозв'язок визначених в статті діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з моделями управління загальною середньою освітою – державною, державно-громадською, громадсько-державною, громадською.

В статье определены диапазоны влияния общественных факторов на систему управления общим средним образованием: минимального, мноритарного, паритетного, доминантного, максимального влияния. Рассмотрена взаимосвязь определенных в статье диапазонов влияния общественных факторов на составные управленческого цикла с моделями управления общим средним образованием – государственной, государственно-общественной, общественно-государственной, общественной.

The diapasons of influence of public factors on the control system of secondary education -- minimum, minority, parity, dominant, maximal are defined in the article. It is analyzed the mutual relations of the diapasons of influence of defined in the article public factors on the components of administrative cycle with the model of control of secondary education – state, state and public, public and state, public.

Процеси демократизації суспільства спричиняють необхідність перебудови освітньої системи, пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління загальною середньою освітою, забезпечення органічного поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням.

Питання поєднання державних і громадських чинників в управлінні освітою досліджували В. Бочкар'єв, А. Гошко, В. Грабовський, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Ю. Кавун, Л. Калініна, М. Комарницький, С. Корольок, Г. Костюк, В. Князєв, Т. Лукіна, О. Марчак, Н. Софій, Т. Шамова та ін.

Однак дотепер не проаналізовано діапазони впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в моделях управління загальною середньою освітою.

Визначимо діапазони впливу громадських чинників (у відсотках у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою таким чином:

діапазон **мінімального** впливу громадських чинників (позначимо **min**). У цьому діапазоні громадськість практично не впливає на навчально-виховний процес. Лише близько 5-10 % управлінських рішень приймається і реалізується з урахуванням думки громадськості;

діапазон **міноритарного** впливу громадських чинників (позначимо **mnr**). У даному діапазоні держава має переважачий вплив на прийняття рішень. Разом з тим громадськість у межах, визначених державою, через конференції, ради школи, піклувальні ради, батьківські комітети, інші громадські організації впливає на прийняття від 5% до 45% рішень щодо напрямів розвитку освіти;

діапазон **паритетного** впливу громадських чинників (позначимо **prt**). У цьому діапазоні держава і громадськість виступають рівноправними партнерами. Близько половини (45 %-55 %) управлінських рішень приймається громадою. Цей етап є перехідним від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління загальною середньою освітою;

діапазон **доміантного** впливу громадських чинників (позначимо **dnn**). У даному діапазоні управління загальною середньою освітою все більше переходить до структур громадянського суспільства – добровільно утворених об'єднань, асоціацій, організацій громадян, які впроваджують освітню політику на основі демократичних процедур самоуправління і співуправління. Це забезпечує підвищення якості освітніх послуг, формування досвіду громадської діяльності підростаючого покоління, підвищення активності дорослого населення. На цьому етапі від 55 % до 95 % управлінських рішень приймається громадою;

діапазон **максимального** впливу громадських чинників (позначимо **max**). Це – діапазон найвищого впливу громади на освітню політику. Безперечно, навіть в цьому випадку держава має певний вплив на

управління загальною середньою освітою в регіонах, однак кількість управлінських рішень, що приймається громадськістю, перевищує 90% (таблиця 1).

Зрозуміло, що показники, які розмежують діапазони впливу громадських чинників, до певної міри є умовними, але такий підхід дозволяє краще аналізувати тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою.

Таблиця 1

Діапазони впливу громадських чинників на систему управління загальною середньою освітою

№ з/п	Діапазони впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Умовні позначення	Відсоток впливу громадських чинників на управління загальною середньою освітою у порівнянні з державними	Модель управління загальною середньою освітою	Умовні позначення
1.	Діапазон <i>мінімального</i> впливу	<i>min</i>	0-5 %	Державна	Д
			5-10 %	Перехідна від державної до державно-громадської	П _{д-д-г}
2.	Діапазон <i>міноритарного</i> впливу	<i>minr</i>	5-10 %		
			10-45 %		
3.	Діапазон <i>паритетного</i> впливу	<i>prt</i>	45-55 %	Перехідна від державно-громадської до громадсько-державної	П _{д-г-г-д}
4.	Діапазон <i>домінантного</i> впливу	<i>dmn</i>	55-90 %	Громадсько-державна	Г-Д
			90-95 %	Перехідна від громадсько-державної до громадської	П _{г-д-г}
5.	Діапазон <i>максимального</i> впливу	<i>max</i>	90-95 %		
			95-100 %		

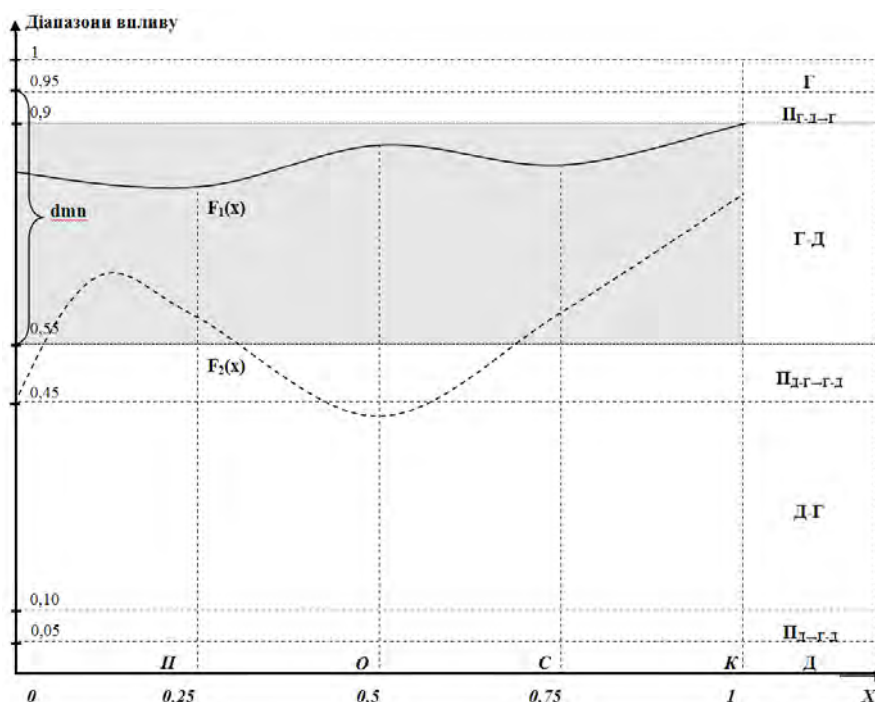


Рис. 1. Схема зв'язку діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу з громадсько-державною моделлю управління загальною середньою освітою

Очевидно, що громадські чинники мають впливати на всі складові управлінського циклу – планування (позначимо П), організацію (О), стимулювання (С) і контроль (К). Для визначення діапазонів впливу громадських чинників на ці складові використаємо встановлені нами вище процентні показники у числовому виразі (0; 0,05; 0,10; 0,45; 0,55; 0,90; 0,95; 1) і для складових управлінського циклу (планування,

організація, стимулювання, контроль) визначимо аналогічні діапазони впливу громадських чинників – *min, mnr, prt, dmn, max*.

Варто зауважити, що саме діапазоном впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в першу чергу визначається модель управління загальною середньою освітою – державна, державно-громадська, громадсько-державна, громадська моделі.

Для прикладу розглянемо схему взаємозв'язку діапазонів впливу громадських чинників на складові управлінського циклу і державно-громадської моделі управління загальною середньою освітою (рис. 1).

Рівні впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в моделях громадсько-державного управління знаходяться в діапазоні від 0,55 до 0,90 (функція $F_1(x)$). Разом з тим, на окремі елементи цих складових (наприклад, на вибір навчальних планів і програм в плануванні, призначення педкадрів в організації, визначенні надбавок педагогічним працівникам в стимулюванні тощо) рівень впливу громадських чинників може знаходитися за межами вказаного діапазону (функція $F_2(x)$). Враховуючи, що ми розглядаємо схему, яка базується на одиничних векторах осей координат, умовою належності моделі управління до громадсько-державного управління є таке обмеження:

$$0,9 \geq \int_0^1 F(x)dx \geq 0,55;$$

Аналогічними умовами для інших моделей управління загальною середньою освітою є:

для державних моделей управління:

$$0,1 \geq \int_0^1 F(x)dx \geq 0;$$

для державно-громадських моделей:

$$0,45 \geq \int_0^1 F(x)dx \geq 0,10;$$

для громадських моделей:

$$1 \geq \int_0^1 F(x)dx \geq 0,95.$$

Отже, в статті нами визначено діапазони впливу громадських чинників (у порівнянні з державними) на систему управління загальною середньою освітою – мінімального, міноритарного, паритетного, домінантного, максимального впливу. Аналогічні діапазони впливу громадських чинників визначено і для складових управлінського циклу (планування, організація, стимулювання, контроль). Саме діапазоном впливу громадських чинників на складові управлінського циклу в першу чергу визначається модель управління загальною середньою освітою – державна, державно-громадська, громадсько-державна, громадська моделі.

Цілком очевидно, що для стабільного розвитку системи управління загальною середньою освітою від державної до державно-громадської, громадсько-державної і громадської моделей необхідно забезпечити системне зростання впливу громадських чинників (*min*→*mnr*→*prt*→*dmn*→*max*) на кожен складову управлінського циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Державно-громадське управління школою / [упоряд. М. К. Голубенко]. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
3. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
5. Положення про середній загальноосвітній навчальний заклад [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено розгляду проблеми формування громадянського самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності. Визначаються педагогічні умови її формування у нових соціально-політичних умовах побудови української державності, культурного і духовного відродження українського народу.

Стаття посвячена проблеме формирования гражданского самоопределения учащихся профессионально-технических учебных заведений во внеурочной деятельности. Определяются педагогические условия её формирования в новых социально-политических условиях строительства украинской государственности, культурного и духовного возрождения украинского народа.

The article is devoted to the problem forming the civic self-determination in the students of vocational educational establishments in out-of-school activity. The conditions it forming under new socio-political conditions of building the Ukrainian state system, cultural and spiritual revival of the Ukrainian people.

Ідеї громадянської освіти і виховання в сучасних умовах дедалі більше одержують підтримку педагогічної громадськості й учнівської молоді. Перебудови в суспільстві, утвердження демократичних цінностей потребують істотних змін світогляду, самооцінки, самоусвідомлення кожного громадянина. Значною мірою це залежить від загальноосвітнього навчального закладу, який покликаний сприяти формуванню світогляду, цінностей культури, вміння самостійно вчитися та критично мислити, здатності особистості до самопізнання та самореалізації. Завдання громадянської освіти полягає в тому, щоб вивчення громадянами демократії привело до усвідомлення ними того факту, що у тріаді "людина" – "суспільство" – "державна" найвагомішою складовою є саме людина – системоформуюче начало і суспільства, і держави.

Метою статті є визначення основних умов формування громадянського самовизначення учнів професійно-технічних навчальних закладів у позанавчальній діяльності.

Перш, ніж виявити або класифікувати умови, які впливають на даний процес, необхідно чітко визначити поняття "умова". На основі аналізу наукової літератури стало можливим дійти висновку, що умови – це: 1) сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів та матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань (А. Найн); 2) сукупність взаємозв'язаних та взаємообумовлених обставин процесу діяльності, єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішньої та зовнішньої сутності та явища (В. Андреев, В. Стасюк); 3) вираження відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може (М. Мамардашвили, І. Фролов).

В аспекті нашого дослідження педагогічні умови формування громадянського самовизначення учнів ПТНЗ у позанавчальній діяльності розглядаються як обставини, в яких здійснюється цілісний продуктивний навчально-виховний процес, спрямований на стимулювання учнів щодо громадянського самовизначення, громадянської вихованості, розвитку громадянських якостей, їх удосконалення.

Аналіз наукової літератури щодо особливостей, структури виховного процесу та управління ним; педагогічних чинників і умов задоволення потреб учнів у самовизначенні (О. Коваленко, М. Козій, Л. Корінна, Н. Косарева, О. Красовська, А. Ржевська, О. Сухомлинська, ін.), опитування педагогічних працівників, висновки експертів за визначеними нами критеріями дозволили визначити педагогічні умови громадянського самовизначення учнів ПТНЗ, зокрема: методичні, психологічні, організаційні.

До методичних умов нами було віднесено: наскрізність ідей громадянської освіти в системі життя навчального закладу; використання педагогічних технологій, форм та методів навчально-виховної (позанавчальної) роботи, спрямованих на громадянське самовизначення учнів; методичне співробітництво (по вертикалі й по горизонталі) педагогічного колективу, батьків.

Однією із основних умов формування громадянського самовизначення учнів закладів ПТО у позанавчальній діяльності є наскрізність ідей громадянської освіти в системі життя навчального закладу, яка реалізується через: широке використання в процесі виховання народної творчості, традицій українського народу; громадянську спрямованість виховної роботи під час навчальної та позанавчальної діяльності; використання змісту громадянської освіти та виховання у предметах базового компонента, створення окремих навчальних спецкурсів, факультативів.

Виховання національно свідомої особистості, справжнього громадянина української держави неможливе без звернення до першоджерел духовного життя народу, буття нації. В результаті широкого використання в процесі виховання педагогічного досвіду українського народу, його традицій, духовності, моралі,

учні краще усвідомлюють, емоційно переживають, наслідують ідеали, погляди, норми поведінки, які стають їх надбанням та керівництвом у поведінці й діях. Залучення учнів до народознавчих справ сприяє розумінню та глибшому осмисленню історичної необхідності й важливості українського державотворення, виробленню внутрішньої потреби самовідданості своїй Батьківщині, формуванню громадянських якостей, пробуджує в учнів патріотичні почуття, формує високі громадянські цілі.

Як зазначає С. Максимюк, однією з особливостей сучасного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України є посилення українського національного компонента в позаурочній і позакласній роботі: розширення вивчення національної історії, географії України; створення національних українських музеїв, інтер'єрів у навчальних закладах; розширення історико-краєзнавчої роботи; введення замість "Суспільствознавства" нового предмета "Людина і суспільство"; впровадження вивчення творів видатних синів українського народу М. Грушевського, М. Драгоманова та ін. [1, с. 220-221].

Рівень громадянського самовизначення учнівської молоді, основу якого становить сформованість у них громадянських цінностей, залежить від того, наскільки зміст, форми, методи і засоби виховання мають чітко виражену громадянську спрямованість.

За останній час спільними зусиллями вітчизняних громадських організацій та державних освітніх структур здійснена певна робота щодо розвитку тематичного та методичного забезпечення громадянської освіти (наявність методик, проектів, спеціальних програм, розробок критеріїв оцінки і самооцінки, списку рекомендованої літератури тощо). Наприклад, розроблено авторські курси, які мають відповідне навчально-методичне забезпечення та розповсюдження у загальноосвітніх навчальних закладах різних регіонів України: "Ми – громадяни України" (ред. О. Пометун), "Людина в сучасному суспільстві" (ред. Р. Арцишевський), "Світ сучасної людини" (ред. В. Поздняков), "Вступ до політології" (ред. В. Скиба, В. Горбатенко, В. Туренко), "Права людини" (ред. Л. Заблоцька), "Практичне право" (ред. О. Пометун), "Основи громадянської освіти" (ред. П. Полянський), "Громадянська освіта" (ред. Р. Арцишевський, Л. Бакка та ін.); навчальні курси регіонального характеру: основи філософії та соціології (10-11 кл.), основи правознавства (11 кл.), соціальна етика (9-11 кл.), політологія (9-11 кл.), конфліктологія (9-10 кл.), риторика (9-10 кл.).

Реалізація завдань громадянського виховання учнівської молоді передбачає як автономне викладання окремих курсів, так і включення його компонентів у тематику навчальних предметів і позанавчальних заходів, що дозволяє забезпечити особистісно-емоційне осмислення учнями досвіду взаємодії людей у теперішньому і минулому, формувати в них розуміння цінностей демократичного суспільства, важливих якостей особистості: толерантності, громадянської позиції, патріотизму. Розуміння цього дозволяє педагогам наповнити уроки різних предметів новим змістом, повною мірою використовувати можливості міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки, на думку дослідника з громадянського виховання П. Кендзьора [2, с. 32-33], це не лише міждисциплінарні наукові зв'язки, а, перш за все, зв'язки із життям, з практичною діяльністю людини. Все це вимагає від педагога урізноманітнення форм навчальних занять, використання активних та інтерактивних методів і прийомів навчання, що є ключовим моментом у процесі становлення громадянської компетентності учнів.

Інтеграція компонента громадянської освіти в інші навчальні курси, позанавчальну виховну діяльність покликана синтезувати базові поняття та закономірності багатьох наук у єдину систему світоглядних знань учнів. При цьому знання мають стати надбанням особистого досвіду дитини, використовуватися ними у повсякденному житті, а не лише на уроках. Актуальним є запровадження різних жанрових виховних форм роботи з багатим змістом, структурою, способами проведення, кожен із яких включав би види діяльності, зорієнтовані на формування громадянського самовизначення учнівської молоді, при відповідності основним принципам виховання: науковості, природовідповідності, культуровідповідності, пріоритету гуманізації, демократизації, інтегративності, самостійності та активності, добровільності, єдності знань і умінь.

Водночас, як свідчить практика, існує проблема у здійсненні цілісного системного підходу до організації громадянського виховання учнівської молоді. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених В. Болгаріної, Т. Дем'янюк, О. Киричука, Н. Щуркової, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Кендзьора та інших переконливо доведена важливість саме системного підходу до виховного процесу.

Як зазначає український науковець у галузі громадянського виховання О. Сухомлинська, "громадянське виховання повинно стати надпредметною областю діяльності загальноосвітнього закладу, цілісною системою, котра сприяє вихованню демократичних громадянських цінностей і поведінки усіх учасників освітнього процесу" [3, с. 22].

У цьому сенсі важко переоцінити можливості позанавчальної діяльності з учнівською молоддю, що є тією сферою, як визначається у Концепції позашкільної освіти та виховання, що в першу чергу орієнтована на створення єдиного освітнього простору і формування в учнів цілісного сприйняття світу; на гармонізацію вимог з реалізації освітнього стандарту і створення умов для розвитку індивідуальних інтересів і потреб особистості [4, с. 3-15].

Цікавою у цьому плані є позиція Н. Волкової, яка визначає головні принципи, дотримання яких сприяє формуванню громадянського самовизначення учнівської молоді:

- комплексності та міждисциплінарної узгодженості (поєднання зусиль різних інституцій, що беруть участь у процесі формування громадянського самовизначення особистості – сім'ї, навчальних закладів, організацій третього сектора);
- системності (цей принцип є підставою для гарантування гармонійності в процесі утворення нових громадянських якостей у структурі особистості учнівської молоді);
- гуманізації та демократизації (визначає рівень рівноправності та рівнозав'язаності суб'єктів навчально-виховного процесу);
- самоактивності та самовиховання (сприяє розвитку самокритичності, прийняття самостійних рішень, розвитку громадянського обов'язку та відповідальності);
- наступності та безперервності (покрокове ускладнення громадянського виховання, урізноманітнення чуттєво-емоційної складової громадянського самовизначення);
- культуровідповідності (дає можливість спиратися на конкретно-історичну специфіку українського народу, використовувати рідну мову, традиції та звичаї як інструменти формування громадянського самовизначення);
- інтеркультурності (дозволяє співвіднести громадянські цінності представника своєї держави із загальнолюдськими та загально цивілізаційними [5, с. 377]).

До методичних умов формування громадянського самовизначення учнів ПТНЗ віднесено використання сучасних виховних технологій. Першим в Україні ввів термін "технологія виховного процесу" А. Макаренко. Він вважав, що "справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю проектувати особистість", тобто чітко передбачити ті її якості та властивості, які мають сформуватися у процесі виховання [6]. Висвітлення технологічного підходу в освіті присвячені праці сучасних вчених (Ю. Васков, О. Пехота, І. Кіктенко, О. Любарська, Г. Сорока, І. Якиманська, Г. Селевко, Ш. Амонашвілі, Р. Шацька, В. Харагірло, ін.).

Специфіка виховної технології полягає в тому, що в ній конструється і здійснюється такий виховний процес, який гарантує досягнення поставленої мети. Технологічний підхід до процесу виховання включає такі компоненти: постановку мети, її максимальне уточнення; орієнтацію виховних цілей, змісту, форм і методів на досягнення запланованих результатів; корекцію виховання; заключну оцінку результатів [7, с. 70]. Саме такий підхід лежить в основі особистісно орієнтованих технологій, оскільки забезпечує чітку орієнтацію всього виховного процесу на особистість як мету і результат. Замість окремих "виховних заходів", технології особистісно орієнтованого виховання пропонують проект виховного процесу, який визначає зміст та відповідні види діяльності кожного вихованця. До таких технологій належать гуманно-особистісні технології (Ш. Амонашвілі, І. Беха, А. Белкіна, І. Якиманської, ін.), технологія колективного творчого виховання І. Іванова, технології співробітництва та "вільного виховання", проектна технологія та ін.

Своєрідність цілей особистісно орієнтованих технологій полягає в орієнтації на якості особистості, її формування та розвиток не на замовлення, а відповідно до її природних здібностей і задатків. При цьому зміст виховної роботи виступає середовищем, у якому відбувається становлення і розвиток особистості вихованця. Йому властива гуманістична спрямованість, звернення до людини, гуманістичні норми та ідеали.

Таким чином, особистісно орієнтовані виховні технології ставлять учня в позицію повноцінного партнера, соратника, який активно допомагає у творенні самого себе. Втілюючи їх у практику, вихователь моделює майбутнє суспільство.

Істотна роль у розв'язанні проблеми формування громадянина належить педагогічним працівникам. Його індивідуальні характеристики суттєво впливають на характер особистісної активності, яка реалізується педагогом при виконанні педагогічної діяльності. Система ціннісних орієнтацій та соціальних настанов, що є складниками особистісної позиції педагогічного працівника і складає вищий рівень регуляції особистісної активності, суттєво впливає на особливості психолого-педагогічної взаємодії із вихованцями. Гарантом успішності педагогічної взаємодії є орієнтація викладача на загальнолюдські й культурно-національні цінності.

Вплив педагога на учнів є виховною силою, яку неможливо замінити ніякими статутами і програмами, ніякою організацією виховних заходів. Цілком справедливо стверджував К. Ушинський, зазначаючи, що особистість вихователя означає все у вихованні. Тільки особистість може діяти на розвиток, тільки характер може сформувати характер [8]. При цьому, як наголошує В. Сухомлинський, "мистецтво впливу особи вихователя на колектив вихованців полягає у тому, щоб, говорячи про будь-який предмет, він доторкався до сердець конкретних вихованців" [9].

Отже, формування громадянського самовизначення учнів ПТНЗ потребує цілеспрямованої роботи щодо підготовки педагогічних працівників до здійснення виховної діяльності з учнями; озброєння його

новітніми педагогічними технологіями, розуміння ним своєї індивідуальної сутності, на основі якої виробляється особистісна педагогічна концепція і персонал-технологія; забезпечення гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому.

Серед *психологічних умов* нами було виділено: врахування особливостей раннього юнацького віку; особистісно-зорієнтований підхід, що ґрунтується на врахуванні індивідуальності людини; формування ціннісно-орієнтованої єдності членів педагогічного колективу, учнів та їх батьків; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в учнівському колективі, який передбачає доброзичливі, демократичні стосунки учнів закладів ПТО, батьків, педагогічних працівників; стимулювання процесу саморозвитку, самовизначення та самореалізації; удосконалення системи оцінювання та самооцінювання; залучення педагогічних працівників, батьків і учнів до діяльності, спрямованої на громадянське самовизначення та самореалізацію.

Однією з важливих психологічних умов формування громадянського самовизначення учнівської молоді є врахування вікових особливостей учнів. Головною ознакою раннього юнацького віку в контексті проблеми нашого дослідження є усвідомлення себе громадянином суспільства. Формування громадянського самовизначення, на думку багатьох вчених (М. Боришевський, О. Киричук, Я. Коломинський, А. Маслоу, Р. Пасічняк, В. Петровський, В. Поплужний, А. Рождественський, С. Рубинштейн, В. Сметаняк, ін.), має супроводжуватися такими процесами: формування розвиненої самосвідомості, яка дозволяє контролювати процеси саморозвитку, а також самостійно вирішувати питання своєї участі чи неучасті у громадському житті; формування волі, усвідомлення своїх прав та обов'язків, готовність до самовдосконалення тощо; поєднання моральної автономії, з одного боку, та розвиненої гуманістичної свідомості – з іншого.

Знання вікових особливостей розвитку учня допомагає встановити норми відомої в акмеології глобальної зрілості вихованця на перехідних вікових етапах його розвитку і використати їх як основний орієнтир у виховній роботі з цією дитиною.

Підтримуючи думку провідних вітчизняних і зарубіжних учених про важливість позитивних емоцій людини у процесі вирішення тих чи інших проблем, обов'язковою умовою позанавчальної виховної діяльності ми вважаємо наповнення її позитивною емоційною атмосферою та становлення позитивної Я-концепції учня. При цьому ми спираємося на положення Л. Виготського [10, с. 119], який стверджував, що саме емоційні реакції повинні лежати в основі виховного процесу. Перш ніж реалізувати тій чи іншій задум, педагогічний працівник має викликати відповідну емоцію учня й потурбуватися, щоб ця емоція була пов'язана з виховними видами діяльності. Лише ті інформація й система дій можуть глибоко запам'ятовуватися, які проходять через почуття людини.

Саме тому завдання педагога, на нашу думку, полягає у тому, щоб розвивати в учнів внутрішню впевненість у можливості подолання труднощів, пов'язаних зі складністю саме виховного процесу. Спираючись на почуття, учні мають можливість встановлювати взаємозв'язки на емоційно-чуттєвому рівні. Засоби емоційної активності сприяють розвитку інтуїції, емоційності, почуттєвих страждань. Останні стимулюють соціальну активність, впливають на поведінку, громадське життя. Учні раннього юнацького віку в переважній більшості відкриті для емоційного контакту. Отже, такі чинники, як романтика, мажор, гумор, гра, "педагогіка радощів" є невід'ємною складовою належних психолого-педагогічних умов, усієї системи громадянського виховання.

Створенню позитивної емоційної атмосфери, стимулюванню інтересу до розвитку особистісних громадянських якостей та формування громадянського самовизначення учнів допомагає обговорення успіху того чи іншого учня у процесі виховної діяльності, досягнення ним конкретних результатів, здійснення позитивних учинків тощо. Ми цілком погоджуємося із думкою Ю. Завалевського, Л. Рехтети, П. Кендзьора, інших дослідників, що у позанавчальній діяльності доцільно використовувати ті виховні форми, які найбільше сприяють виробленню навичок проектування, організаційних форм виховання, спілкуванню з різним контингентом, здатності відстоювати власну позицію, проявляти інтерес до суспільних проблем тощо.

Особливої уваги педагогічного працівника під час організації позанавчальної виховної діяльності вимагає якісне оцінювання діяльності учнів, їх знань і умінь з проблеми громадянського самовизначення, оскільки результати застосування методів оцінки і самооцінки до вивчення виховання особистості засвідчили помітні розбіжності та неадекватність самооцінювання учнями ПТНЗ власних якостей. Ми поділяємо думку відомих українських учених А. Макаренка та В. Сухомлинського про те, що оцінка має виконувати роль стимулятора, який спонукає індивіда до подальшої, ще більш складної діяльності. У разі незадоволення учнями результатами власної участі у позанавчальній виховній діяльності доцільно, на нашу думку, частіше звертатися до так званої „позитивної мотивації”, "позитивного спонукання" до виховної діяльності як педагогічно перспективного оцінювання.

Організаційні умови передбачають: організацію (самоорганізацію) громадсько-організаторської діяльності та забезпечення громадської активності учня; запровадження демократичних засад у життя навчального закладу через діяльність учнівського самоврядування, наявність скоординованої роботи педагогів, батьків, учнів у єдиному навчально-виховному процесі; створення трирівневої системи забезпечення інди-

відуальної траєкторії розвитку учня (загальноучилищної виховної системи роботи освітньої установи, виховних систем груп, виховних систем, що стимулюють індивідуальний розвиток); розширення видів творчої діяльності для найбільш повного задоволення інтересів та потреб особистості в її професійному, особистісному, громадянському самовизначенні та самореалізації.

Позанавчальна діяльність є тією ланкою, що пов'язує виховний процес із суспільними змінами. Участь у ній не тільки сприяє підвищенню якості знань учнів ПТНЗ, а й підготовці їх до активної практичної діяльності, розвитку творчої особистості, є важливим потенційним резервом в аспекті розв'язання проблеми їхнього громадянського самовизначення.

За проведеними замірами можна уявити загальну картину вільного від навчання часу учнів ПТНЗ. Так, у календарному навчальному році (за навчальною п'ятиденкою) 80 вихідних днів (40 навчальних тижнів), 76 днів канікул (62 дні – літніх канікул; 14 днів – зимових канікул), 7 днів свят. Таким чином – 170 абсолютно вільних від навчальних обов'язків днів. Якщо виокремити з днів, що залишилися (195), вільні години, котрі надані в особисте розпорядження учнів, з'являється додатковий запас часу, який складає 1170 годин, тобто ще 48 вільних днів. Цей підрахунок відносний, але все ж запас вільного від навчання часу за календарний рік в учнів ПТНЗ становить у середньому 218 днів. Тому постійне включення у позанавчальну діяльність є гострою соціальною потребою, яка диктується життям. Одержані на уроках знання постійно доповнюються, трансформуються у дії саме через позанавчальну діяльність. Позанавчальна виховна діяльність розкриває складний світ явищ і людських почуттів, збагачується досвідом спілкування, взаємодії, сприяє розвитку соціальної спрямованості особистості.

Загально визнано, що активну життєву позицію молоді людини легше сформувати через діяльнісне освоєння явищ соціально-економічного спектру, коли вона бере участь у моделюванні соціальних явищ, практично засвоює навички ведення дискусій та відстоювання власної позиції. Відповідно громадянське виховання передбачає як інтеграцію усіх ланок навчально-виховного процесу, так і активне залучення учня до свідомої спільної участі у позанавчальній діяльності.

Робота у гуртках, клубах за інтересами, участь у різноманітних конкурсах, дискусіях, безпосередня практична участь у громадських справах є початковими та основоположними ланками соціалізації молоді, котра набуває практичного досвіду громадської діяльності. У процесі організації позанавчальної діяльності, де учнівська молодь об'єднується за інтересами, вихованці у першу чергу отримують практичні навички повсякденного громадянського досвіду: партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловлювання думок, практики відповідальності та реалізації індивідуальних і колективних прав.

Отже, педагогічно організована діяльність має вирішальне значення у формуванні громадянського самовизначення учнів ПТНЗ. При цьому передбачається, що громадянська діяльність учнів має поступово ускладнюватися: змінюватимуться цілі й завдання, зміст діяльності, підвищуватиметься вимогливість до оперативності та об'єктивності дій; зростатимуть вимоги до самостійності, ініціативності, варіативності рішень, учинків, поведінки, до їх обґрунтованості. На думку Ю. Завалевського [11, с. 106], саме таке поступове ускладнення позанавчальної виховної діяльності з чітко спрямованою громадянською орієнтацією є однією з найголовніших умов підвищення її розвиваючого і виховуючого впливу на учня.

З метою формування у вихованців практичних громадянських умінь та навичок слід ширше впроваджувати демократичні норми організації учнівського життя. Вони можуть бути різні, але всі передбачають так звану вертикальну (практику владних відносин, розподіл владних повноважень, демократичний процес її вибору, доступ до інформації, розподіл і контроль за ресурсами навчального закладу тощо) і горизонтальну перспективи (відносини між учнями і педагогічними працівниками, трудовими колективами, групами й учнівськими колективами, дівчатами і хлопцями, тобто навчальним закладом, з одного боку, та батьками, громадою і місцевою владою – з іншого).

У процесі дослідження нами були розглянуті різні типи взаємодії педагогічних працівників з учнями, а саме: стиль з акцентом на провідній ролі педагогічного працівника; стиль рівності в спільній творчій діяльності з учнями; стиль, за якого педагогічний працівник обмежується позицією консультанта. За умов утвердження стилю першого типу ставлення учнів до педагогічного працівника характеризуються повагою до нього як авторитетного спеціаліста; вони намагаються чітко виконувати його поради, вимоги, зауваження, бажання. Стиль рівності передбачає рівноправне співробітництво в спільній діяльності, засноване на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, аналогічність вимог, завдань, оцінювання результатів. Стиль, за якого педагогічний працівник бере на себе роль консультанта, виявляється в ситуаціях, коли наставник виступає як уболівальник, член журі під час огляду художньої самодіяльності, конкурсів, як порадник і спостерігач на заняттях гуртка, секцій, клубів, груп та ін. Спеціальної цілеспрямованої роботи вимагає забезпечення розширення можливостей кожного учня, який бере участь у різноманітних формах діяльності з дорослими й однолітками [12, с. 93-94].

Отже, постає необхідність створення трирівневої системи забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учня, а саме загальноучилищної виховної системи роботи освітньої установи, виховних систем груп та виховних систем, що стимулюють індивідуальний розвиток особистості. Особливу увагу, на наш пог-

ляд, педагогам слід звертати на внутрішній зв'язок учнівського самоуправління з практикою громадянського життя, на відповідну підготовку і компетентність педагогічних працівників та адміністрації навчального закладу в справі запровадження демократичного стилю керівництва, на співпрацю із засобами масової інформації, громадськими організаціями, місцевою владою задля здійснення важливого соціального призначення – виховання демократичного громадянина. Основними елементами демократичного устрою навчального закладу повинні стати: пріоритет прав особистості, що повинен пронизувати як зміст навчально-виховного процесу, так і діяльність усієї учнівської організації; демократизація управління, посилення його педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів учнівського колективу в управлінні ПТНЗ, створення можливостей для громадянської діяльності учнів не лише в умовах навчального процесу, але й поза ним; перетворення навчального закладу в співтовариство, відкрите та прозоре для соціуму та учасників освітнього процесу; широка участь учнів у розробці та вирішенні учнівських, місцевих та суспільних проблем; створення у ПТНЗ середовища взаємоповаги, взаємної відповідальності усіх учасників освітнього процесу, конструктивного спілкування, діалогу, консенсусу, узгодження інтересів груп учасників учнівського життя, стимулювання вільного та відкритого обговорення організаційних принципів у житті колективу; формування у навчальному закладі середовища самовдосконалення та оновлення; правового простору (системи формальних та неформальних норм і традицій), розвиток учнівського самоврядування, моделювання інститутів демократії.

Отже, безпосередня участь у житті навчального закладу надає можливість майбутнім активним громадянам виступати у ролі партнерів громадянського життя, не втрачаючи власної індивідуальності; набувати необхідних навичок колективної співпраці; розвивати організаторські вміння та збагачувати досвід самоорганізації й самоуправління; ознайомлюватися з різними способами вирішення питань; оцінювати власну діяльність під кутом зору особистих принципів та інтересів, потреб громади та країни; стимулювати інтерес до вивчення основ суспільного устрою.

Таким чином, ефективному формуванню громадянського самовизначення учнівської робітничої молоді у позанавчальній діяльності потребує створення у виховному середовищі ПТНЗ комплексної реалізації педагогічних умов (методичних, організаційних, психологічних), які забезпечать здійснення цілісного продуктивного навчально-виховного процесу, спрямованого на стимулювання учнів щодо громадянського самовизначення, громадянської вихованості, розвитку громадянських якостей та їх удосконалення. Зрозуміло, що виокремлення кожної з цих умов є до певної міри умовним, оскільки оптимальність функціонування системи організації позанавчальної виховної діяльності забезпечується їх комплексною реалізацією в найтіснішому взаємозв'язку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
2. Кендзьор П. І. Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Кендзьор Петро Іванович. – К., 2004. – 270 с.
3. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
4. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1997. – № 7. – С. 22–32.
5. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К., 2003. – С. 371–377.
6. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1968. – 373 с.
7. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
8. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / редкол. : М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. ; [сост., коммент. и примеч. С. Ф. Егорова]; АПН СССР. – М. : Педагогіка, 1988– . – Т. 2. – 1988. – 492, [2] с.
9. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. О. Сухомлинский. – К. : Рад. школа. – 1975. – 235 с.
10. Виготський Л. С. Динамика и структура личности подростка : собр. соч. в 6 т. / Л. С. Виготський. – М. : Педагогіка, 1982– . – Т. 4. – 1984. – 432 с.
11. Завалевський Ю. І. Формування громадянської спрямованості старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Завалевський Юрій Іванович. – К., 2003. – 199 с.
12. Рождественський А. Ю. Рефлексія тілесного потенціалу в життєвому самовизначенні старшокласників : дис. ... кандидата психол. наук. 19.00.07 / Рождественський Андрій Юрійович. – К., – 2002, – 227 с.

О. Г. ЛИПОВЕЦЬКА,
аспірант кафедри управління освітою
Національної академії державного управління при Президентові України,
заступник начальника управління освіти і науки
Житомирської облдержадміністрації

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЖИТОМИРЩИНИ

Розглядаються інноваційні аспекти громадянської освіти Житомирщини. Наголошується, що гармонійний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Рассматриваются инновационные аспекты гражданского образования Житомирщины. Отмечается, что гармоничное развитие человека в контексте целостного формирования трех ее аспектов предусматривает целостное и комплексное рассмотрение отмеченного процесса, когда формирования личности, гражданина и специалиста должны изучаться совместно в плоскости общих методологических принципов в контексте общего изучения и анализа ценностной, идеологической и деятельностной сфер человека.

The innovative aspects of civil education of Zhytomyr region are examined. It is marked that harmonious development of a man in the context of the integral forming of three its aspects foresees integral and complex consideration of the noted process, when forming of personality, citizen and specialist must be studied jointly in the plane of general methodological principles in the context of unified study and analysis of the value, ideological and activities spheres of a man.

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності зазначається, що метою громадянського виховання є формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями, з рисами характеру, світоглядом і способом мислення, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні.

Серед стратегічних завдань, котрі окреслюються даним документом, передовсім виділяються: формування національної свідомості, виховання почуття громадянськості, що є багатоаспектним поняттям, відданості в служінні Батьківщині; утвердження взаємозв'язку між ідеалами індивідуальної свободи; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій. При цьому підкреслюється, що важливою якістю української громадянськості має бути її дієвість, тобто турбота про благо народу та сприяння становленню й утвердженню української держави. Суттєво, що під громадянськістю, відповідно до державних освітніх документів, слід розуміти духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, зумовлену її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни [4].

Тому дослідження проблеми громадянських цінностей у контексті науково-педагогічного категорійно-понятійного поля стало предметом дослідження для багатьох науковців (М.Й. Боришевського, О.І. Вишневського, Л.В. Корінної, Н.І. Косаревої, Л.В. Крицької, І.В. Лебідь, М. Мельникової, П.В. Онищука, Р.Р. Петронговського, В.А. Поплужного, Ю.Д. Руденка, І.Д. Сахневич, Б.М. Ступарика, О.В. Сухомлинської, М.В. Триняк, Б.Г. Чижевського, М.М. Шимановського та ін.).

Зазначене вище виявляє актуальність аналізу інноваційних аспектів громадянської освіти Житомирщини, що постає **метою** нашої статті.

Аналіз державних освітніх документів виявив суттєвий теоретико-методологічний аспект зазначеної проблеми. Так, у законі України "Про освіту" говориться, що "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями" [2, с. 3-4]. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства" [8, с. 4-5].

Відтак, йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріота; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності [1].

Зрозуміло, що гармонійний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадя-

нина і фахівця мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасних психолого-педагогічних та, взагалі, гуманітарних й природничих досліджень, який реалізує психолого-педагогічну програму дослідження феномену *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному просторі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

Саме на такий розвиток спрямована міжвідомча науково-дослідна лабораторія "*Громадянський розвиток особистості професіонала*", яка створена спільно Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирським державним університетом імені І.Франка. Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ІПОД НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Л. Б. Лук'янова, та кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк.

Лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" створена на громадських засадах у зв'язку з потребами організації науково-експериментальних досліджень у сфері освіти дорослих, що зумовлено світовими глобалізаційно-інтеграційними процесами, кардинальними соціально-економічними перетвореннями в Україні і світі, формуванням засад соціально-орієнтованої української держави, необхідністю створення рівних можливостей для діяльності людей у різних сферах суспільних відносин, що знайшло відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання впродовж життя. Ідея Лабораторії зумовлена необхідністю створення сприятливих умов для реалізації права людини на освіту незалежно від її віку, зайнятості у сфері праці або професійного досвіду.

Мета діяльності Лабораторії – проведення науково-дослідної роботи, обмін педагогічним досвідом, удосконалення професійних якостей наукових і педагогічних працівників з проблем громадянського розвитку особистості професіонала. При цьому, Лабораторія як міжвідомча установа та суспільний інструмент має як дослідницький, так і координаційний характер – вона координує зусилля дослідників різних галузей знань, спрямованих на реалізацію принципу неперервного розвитку людини у контексті трьох зазначених цільових орієнтирів та на вироблення відповідних освітніх технологій досягнення зазначених цілей.

Відтак, Лабораторія постає *принципово новою освітньо-дослідницькою установою, яка реалізує принципово нову дослідницьку програму*, оскільки:

а) уперше в історії педагогічної думки формулює комплексну (триєдину), синергетичну за своєю сутністю мету неперервного розвитку людини;

б) орієнтована на *метакомплексний характер дослідження*, оскільки залучає як гуманітарні, так і природничі, як наукові, так і релігійні засади та шляхи дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як громадянина, особистості, професіонала), що має в ідеалі поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, релігійно-філософський та науково-теоретичні стратегії пізнання світу, знаннево-фактологічний та морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання;

в) діяльність Лабораторії спрямована на розробку фундаментальних теоретичних засад та практичного інструментарію цілісного розвитку людини, що мають бути реалізовані в універсальних людинознавчих інтегрованих курсах (та відповідних тренінгових технологіях), в яких представлено синтез сучасних знань та технологій.

Зазначені теоретико-методологічні орієнтири реалізується на Житомирщині *як на рівні професійно-технічної, так і загальноосвітньої ланки*.

Суттєво, що важливим етапом громадянського становлення особистості є період навчання у **професійно-технічному навчальному закладі**. Для вихованців означених закладів набуття середньої освіти поєднується з оволодінням обраною професією. Вчорашній школяр набуває нового статусу, змінюється режим та ставлення учня до навчання (чергування занять з теоретичного та виробничого навчання), навчання поєднується з виробничою працею; встановлюється тісний зв'язок учнівського та трудового колективів; підвищуються вимоги, з'являються нові обов'язки і права. Для таких учнів притаманна схильність до незалежності, самостійності, категоричності у судженнях, оцінках учинків, а також особливий психологічний супротив авторитету дорослих, який відбувається у зв'язку з відносною самостійністю (учні ПТНЗ отримують стипендію, гроші від виробничої практики), а також недостатньою духовною підготовленістю [3, с. 53-74].

Як зазначає І.Д. Сахневич [9], система позанавчальної виховної діяльності учнів навчальних закладів професійно-технічної освіти розглядається як цілісний педагогічний процес формування і розвитку особистості майбутнього робітника (спеціаліста), що здійснюється на основі органічної єдності з навчальним процесом, взаємодії із соціальним середовищем, урахування особистих інтересів, нахилів учня і соціального замовлення суспільства, матеріальної бази та специфіки училища. Ця система передбачає обґрунтування і реалізацію організаційно-педагогічних форм позанавчальної діяльності учнів ПТНЗ, спрямованої на розвиток їхньої активності, самодіяльності та самоврядування.

Серед найбільш ефективних *форм позанавчальної роботи*, що сприяють формуванню громадянського самовизначення учнів закладів професійно-технічної освіти Житомирщини, визначено: конкурси ("Учень року", "Майстер своєї справи", знавців української мови та ін.), акції (пошуково-краєзнавчі – "Видатні постаті мого народу", військово-патріотичні – "Алея пам'яті", "Турбота" та ін.), правознавчий клуб "Закон і ми" (тематичні блоки "Шляхи до демократії", "Україна – наш спільний дім", "Толерантність" та ін.), дискусійна студія "Позиція" (теми: "Життєві цінності", "Творець своєї долі", "Як приймати рішення", "Я і держава" та ін.), вікторини ("Історія мого міста" та ін.), засідання круглого столу ("Цінності українського народу", "Обов'язок, відповідальність, совість" та ін.), брейн-ринги ("Минуле і сучасне мого краю" та ін.), написання міні-творів ("Майбутнє України", "Герої поряд", "Мова мого народу" та ін.), виховні години ("Конвенція ООН про права дитини", "Майбутнє України в наших руках", "Добрими справами славна людина", "Як зберегти здоров'я?" та ін.), гурткова робота ("Юний журналіст" та ін.) тощо.

Серед *методів* формування активної громадянської позиції у ПТНЗ найбільш дієвими виявилися: інформаційні (бесіди "Як перейти на українську?", "Як громадяни можуть впливати на владу" та ін.; лекції "Біографія" української мови", "Які права і свободи людини гарантує Конституція України" та ін.); дискусійні (теми: "Свобода і відповідальність", "Минуле і сучасне України" та ін.), навчальні ігри ("Ключі від форту" "Право", "Вибори" та ін.), проектування (творчі презентації "Славні гетьмани України", "Голод 1932-33 років" та ін.) тощо.

Доцільними у зазначеному ракурсі аналізу проблеми громадянського розвитку особистості є використання різних форм та методів позанавчальної діяльності – таких, як заняття факультативного курсу "Громадянське самовизначення робітничої молоді", у зміст якого закладено чотири базові компоненти розвитку та становлення особистості: до себе, до інших, до діяльності, до навколишнього світу. При впровадженні даного курсу використано такі проблемно-діалогічні підходи, як постановка проблемних запитань, дискусії ("Чи потрібен ти Україні такий, який ти є?", "Громадянські цінності" та ін.), аналіз ситуацій, рольові ігри ("Президентський марафон", "Опозиція і влада" та ін.), мозковий штурм, евристична бесіда ("Цінності", "Зобов'язання дітей стосовно своїх батьків" та ін.), тренінгові вправи ("Мій голос" та ін.). При цьому поєднувалися інформаційно-аналітичні огляди, рольові ігри та проведення практичних акцій. Зміст занять факультативного курсу відображав взаємодію учнів із батьками й педагогічними працівниками (семінар "Права дитини в Україні", круглий стіл "Роль сімейних традицій і цінностей у вихованні громадянина", родинна світлиця).

У контексті формування громадянських цінностей в учнів загальноосвітніх закладів важливим є аналіз системи громадянського виховання у *Житомирському обласному педагогічному ліцеї*, директором якого є кандидат педагогічних наук, доцент Л.В. Корінна.

Як зазначає Л.В. Корінна [5–7], зміст освіти має бути спрямовано на здобуття учнями досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема:

- реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії;
- обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акціях;
- захищати свої права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування;
- обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних та правозахисних організацій;
- орієнтуватися в умовах вільного ринку; відстоювати свої права як споживача і платника податків;
- використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- диференціювати емоційні та раціональні компоненти власного вибору;
- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- розвивати свої комунікативні уміння та навички.

Відтак, як пише Л.В. Корінна, зміст громадської освіти має бути зорієнтовано не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компоненту громадянської культури особистості, що включає, насамперед: усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадянина і патріота України; почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу; лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законслухняність; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистості, здатної впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

При цьому, процес формування у Житомирському обласному педагогічному ліцеї громадянськості проходить під впливом різноманітних засобів, зокрема провідне місце належить змістовному арсеналу навчальних дисциплін і предметів, які передбачені затвердженим і творчо проаналізованим планом діяльності ліцею. Професіоналізм і громадянська риса людини живиться діями взірця для наслідування. Тому сама постановка і наповнення всього навчально-виховного процесу, організація пізнавальної діяльності,

майбутніх учителів, вихователів є критерієм і показником громадянського ставлення у підготовці ліцеїстів.

Одним із актуальних факторів і засобів формування громадянськості є українознавство. В 11-х класах обласного педагогічного ліцею введений факультатив "Культура і мистецтво України", при вивченні якого ліцеїсти вивчають свій родовід, місця, де вони народилися, рідне село, місто. Зокрема, з ліцеїстами була проведена анкета "Світ, де ти народився", пісенний марафон "Символи України в піснях", особистісно-рольові ігри по відзначенню свят народного календаря. Через українознавство вирішуються педагогічні, професійні проблеми:

1) національної мови як основи життя народу; мова – інструментарій кожного громадянина;

2) ліцеїсти розглядають сім'ю як генетично-родовідну і соціально-політичну етносну основу для педагогіки;

3) епохальним для ліцеїстів є зовнішній вигляд і етика спілкування, тому у знаннях про національний одяг і вбрання вони вбачають історичну гордість за свій народ і історичне прагнення до збереження колоритної і багатой творчою видумкою культури;

4) ліцеїсти вивчають народні традиції, ритуали і церемонії.

У ліцеї також створена пізнавально-матеріальна база для вивчення "Українознавства", створені кабінети української мови, літератури, етнографічний музей, українські світлиці. В ліцеї діє центр національно-культурного відродження. Вся система виховної і навчальної роботи підпорядкована формуванню високої громадянської активності засобами залучення їх до участі у русі учнівської молоді "Моя земля – земля моїх батьків". Всі заходи спрямовані на формування навичок соціальної активності ліцеїстів у процесі громадянської діяльності. В ліцеї проводяться конференції, круглі столи, присвячені проблемам і досягненням самоврядування": "Як допомогти підлітку розкрити його власні потенційні сили, показати перспективу зростання?", філософський стіл "Створення для ліцеїстів максимальних умов розвитку їх громадянськості і соціальної відповідальності". Регулярно проводиться засідання клубу "Громадянин".

Загалом, на формування позитивних громадянських рис старшокласників впливає багатогранна аналітична робота над матеріалами державних архівів, історичних та краєзнавчих музеїв. До цього спрямовують ліцеїстів учителі історії Преснякова Н.П., Глушенко М.В., української мови і літератури Головня В.В., Макаревич В.Ф., Зубович Т.В., Курельчук М.Д., Головня О.В., зарубіжної літератури Степанюк О.В., Скрипченко Н.І., Норинчак З.Б. та інші викладачі ліцею. Прикладами формування таких цінностей громадянського виховання, як почуття національної самосвідомості, патріотизму, є уроки історії України в 9-х класах: "Загальна характеристика українських земель у складі Російської та Австрійської імперії", "Наддніпряньська Україна в системі міжнародних відносин в першій половині XIX ст.", "Економічне становище в Україні в першій половині XX ст." і багато інших.

Уроки правознавства та історії проходять в прекрасно оформленому кабінеті історії. Ліцеїсти користуються чудовою історичною літературою, зібраною своїми силами. Формуванню свідомості патріотів-громадян сприяють уроки з історії української культури, на яких вивчаються праці І.Огієнка "Українська культура", "Дохристиянські вірування українського народу", "Українська церква за Богдана Хмельницького 1647-1657 рр."

Загалом, важливим чинником утвердження громадянськості, висвітлення і зміцнення істинних загальнолюдських рис і позицій є індивідуальна участь ліцеїстів у спільних зборах, засіданнях ради ліцеїстів, засіданнях ліцейної філії наукового товариства імені Огієнка.

Як засвідчує проведений аналіз, громадянська освіта має дати учням відповідні політичні, правові, екокультурологічні знання [5–7], прищепити практичні навички взаємодії особи з держгромадянську свідомість. Громадянська освіта має виходити з принципів системності, міждисциплінарності, зв'язку з практичним життям, відкритості і співпучнівської соціалізації, ідеологічної нейтральності та інтеркультурності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Козій М. К. Громадянськість – проблема педагогічна, актуальна та соціально-цінна : навч.-метод. посіб. / М. К. Козій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 276 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.
5. Корінна Л.В. Виховання громадянськості старшокласників / Л.В. Корінна. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2002. – № 9. – С. 213-215.
6. Корінна Л.В. Старшокласники загальноосвітніх навчальних закладів України і громадянські цінності // Л.В. Корінна. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 24. – С. 76-80.
7. Корінна Л.В. Інноваційні технології при формуванні громадянських цінностей старшокласників // Л.В. Корінна. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 35. – С. 89-95.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с.
9. Сахневич І.Д. Деякі питання громадянського самовизначення учнів // І.Д. Сахневич. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 13. – С. 115-117.

РОЗВИТОК УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ – ШЛЯХ ДО ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ

У статті аналізуються основні завдання управління загальноосвітніми навчальними закладами на регіональному рівні, нормативно-правова і законодавча бази, державні і регіональні програми, що визначають особливості управління загальною середньою освітою в регіоні.

В статье анализируются основные задания управления общеобразовательными учебными заведениями на региональном уровне, нормативно-правовая и законодательная базы, государственные и региональные программы, которые определяют особенности управления общим средним образованием в регионе.

In the article the basic tasks of management general educational establishments are analysed at regional level, normatively-legal and legislative bases, government and regional programs that determine the features of management universal middle education in a region.

Актуальність теми дослідження, що висвітлюється у статті, визначається існуючими проблемами в управлінні освітою на регіональному рівні, у т.ч. на рівні району, особливо - проблеми розбудови громадянського суспільства і тенденцій переходу на державно-громадські засади управління.

Проблеми управління освітою у нових соціально-економічних умовах розглядалися багатьма вітчизняними науковцями, зокрема, В.Бондарем, Л.Даниленко, Г.Єльніковою, Л.Калініною, В.Луговим, В.Масловим, Н.Островерховою, Є.Павлютенком, В.Пікельною, П.Ходуминським; інноваційні зміни в управлінні освітою – Л.Ващенко, Л.Даниленко, С.Ніколаєнко, В.Паламарчук.

Інноваційний розвиток сучасного суспільства сприяє запровадженню якісних змін у будь-яку систему, у т.ч. систему управління освітою і зокрема, управління загальною середньою освітою на регіональному рівні. Держава проголосила курс на демократичні перетворення і модернізацію освіти (Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Національні програми «Освіта ХХІ століття», «Вчитель», «Обдарована дитина», «Інформатизація освіти», Біла книга національної освіти України тощо), але його це можливо виконати без якісних змін у підготовці і перепідготовці освітянських управлінських кадрів та оновлення управління освітою на різних рівнях.

Мета даної статті полягає в аналізі законодавчої і програмної баз, що регламентують управління регіональною освітою та вносять зміни у погляди керівників закладів і установ освіти.

Завдання статті: уточнити сутність поняття «управління регіональною системою освіти в умовах інноваційних змін»; проаналізувати проблеми управління освітою на рівні району; провести порівняльний аналіз законів і програм, що регламентують управління загальною середньою освітою.

На початку ХХІ століття безперервні, часто невизначені й раптові зміни виступають як звичайні умови людського життя. Політичні й соціально-економічні процеси, що відбуваються в усіх галузях життя суспільства нашої країни обумовлюють істотні зміни умов функціонування навчально-виховних закладів, у тому числі загальноосвітньої школи як складної соціально-педагогічної системи, що виконує замовлення суспільства, покликана формувати інтелектуальну, творчу й ініціативну особистість, здатну жити і творити в принципово нових умовах, забезпечувати процес розвитку суспільства.

У сучасних дослідженнях з менеджменту найчастіше мова йде про „зміни” й „управління змінами”, адже інтерес до управління змінами в організаціях зростає з тією швидкістю, що й самі суспільні зміни. Уточнюючи поняття «організація», ми визначаємо, що це група людей, певне соціальне утворення, діяльність якого свідомо координується задля досягнення спільної цілі. За структурою розрізняють прості та складні організації. Складні організації мають деякі спільні для всіх характеристики і знання цих характеристик допомагає зрозуміти як ефективніше управляти. Структурними елементами складної організації є:

- ресурси (матеріальні, людські, інформаційні тощо);
- залежність від зовнішнього середовища (соціально-економічні умови в країні, домінуючі суспільні цінності, існуюче державне законодавство, нормативні акти, конкуруючі організації тощо);
- горизонтальний розподіл праці (розподіл праці та обов’язків серед членів організації, поділ завдань на компоненти та створення підрозділів, виконання роботи потребує спеціалізації);
- вертикальний розподіл праці (координування діяльності поділених груп для досягнення результату, ієрархія підпорядкування серед членів та підрозділів системи).

Загальноовизнаною є необхідність свідомого управління змінами за допомогою науково обґрунтованого механізму передбачення, регулювання, пристосування до мінливих зовнішніх умов функціонування організаціями. Усе зазначене повною мірою стосується й загальноосвітніх навчальних закладів. Система загальної середньої освіти не дає можливості легкого впливу на неї, оскільки вона є одним із найбільш стабільних і консервативних інститутів будь-якого суспільства. Однак сьогодні, щоб забезпечити розвиток освітніми системами в умовах кардинальних соціально-економічних змін, недоцільно застосовувати незмінні методи управління школою, спрямовані на підтримку і зміцнення існуючих державних структур.

На динаміку змін середньої освіти впливають багато чинників:

- оновлення філософії і парадигми освіти;
- ринкова економіка і відповідно ринок праці;
- інтеграція України в європейський освітній простір;
- демографічні і етнічні суспільні тенденції;
- розробка нових концепцій змісту і структури навчання;
- нові концепції технології управління.

Трансформація українського суспільства вимагає від загальної середньої освіти задовільнити різні запити замовників освітніх послуг, тобто батьків, учнів, громадських і політичних організацій, окремих прошарків суспільства і держави в цілому. Це спонукає загальноосвітні школи самостійно пристосовуватися до суспільних викликів, визначити стратегічні дії, які відповідатимуть актуальним запитам споживачів і замовників освіти. Орієнтація школи на динамічне зовнішнє середовище, спрямування на забезпечення актуальних потреб суспільства мають сьогодні стати основою управління навчальним закладом, визначити стратегію його розвитку. Саме акцент на розвиток управління забезпечить розв'язання проблем довгострокового характеру, досягненню основних цілей шкільної освіти та забезпечить школі можливість урахування і передбачення необхідних змін, запровадження у сучасну освіту іноваційних технологій.

У зв'язку зі зміною соціально-педагогічних умов виникають потреби у вдосконаленні структури управління ЗНЗ та організації навчально-виховного процесу. Але на шляху вдосконалення системи управління виникає ряд протиріч і протидій.

По-перше переважна більшість управлінських освітянських кадрів була вихована і сформована за соціалістичного державного укладу, де панували не демократичні принципи та ідеї, яких суспільству позбулося важко, або принаймні необхідний більш тривалий час суспільної трансформації.

По-друге управління освітою відбувалося жорсткою адміністративно-командною системою, що не стимулювала творчості в управлінській сфері та певним чином приводила до формалізму в освіті.

По-третє із відкриттям кордонів та намагання України стати відкритою до цивілізованого світу зазнала впливу світових глобалізаційних процесів, що зумовлювали необхідність переходу від інерційного розвитку до іноваційного.

Іноваційність сучасної освіти зумовлена об'єктивними причинами еволюційного розвитку соціуму. У трактуванні сутності „інновація в освіті” Л.Даниленко вважає, що це - „новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу” [1, с.70]. Держава поставила перед собою завдання про оновлення системи освіти і особливо актуальним є оновлення системи загальної середньої освіти та управлінської діяльності в цілому. Щоб забезпечити належний рівень модернізації освіти, оновлення управління має випереджати процеси розвитку сучасної школи. Саме таку випереджаючу спрямованість підкреслювали О.Савченко, В.Олійник, В.Крем'як, Л.Даниленко, Г.Єльнікова. У своїх науковій праці О.Зайченко, Н.Островерхова, Л.Даниленко [2] висвітлюють соціально-педагогічні умови та розвиток органів управління освіти і пропонують критерії, методики оцінювання ефективності діяльності районних відділів освіти.

Управління є об'єктивно необхідною функцією кожної організованої системи, в тому числі й освіти. Під управлінням розуміють діяльність, спрямовану на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління згідно з заданою метою, аналіз і підведення підсумків для корекції наступної діяльності [3]. За Є.Павлютенковим, управління – це процес планування, організації, мотивації, контролю діяльності, необхідний для того, щоб сформулювати і досягти цілей організації [4].

Досліджуючи управління системами у ХХ столітті слід відмітити, що із розвитком кібернетики управління стало широко застосовуватися в усіх сферах життя. Приміром, у педагогічній науці і практиці все більше посилюється прагнення осмислити цілісний педагогічний процес з позиції науки управління, надати йому більш науково обґрунтованого характеру. На думку Г.Єльнікової [5], управління загальною середньою освітою розглядається з позиції кібернетики як цілісна система, що складається з керуючої і керованої підсистем. До керуючої підсистеми традиційно відносять органи державного управління (Міністерство освіти і науки, обласні управління освіти, районні та міські відділи освіти); до керованої підсистеми - загальноосвітні навчальні заклади. Вона розглядає регіональне управління освітою з антропосоціальних позицій. Нею розроблено: концепцію адаптивного управління ЗНЗ, яка передбачає існування єдності взаємодії між внутрішнім самоуправлінням та зовнішнім управлінським впливами при ступеневому переході від учня до обласного управління освіти. Розроблені варіативні моделі діяльності всіх учасників управлінсь-

кого процесу, у тому числі керівників закладів освіти, з позиції кваліметричного підходу (для отримання чисельних показників їх розвитку).

Серед головних завдань у реформуванні національної освіти є пошук та втілення нових, демократичних, відкритих моделей управління. Один із варіантів інноваційної моделі управління є залучення громадськості до системи регіонального управління. На регіональному рівні ставиться конкретно завдання у проведенні реформи в управлінні освітою через чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління та поступовий перехід до державно-громадського управління. Вагомим кроком у визначення шляхів реформування освіти було затвердження у 2002 році «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті»[6].

Одним із основних напрямів її реалізації є положення про те, що освіта має активно сприяти новій ціннісній системі суспільства – відкритій, варіативній, духовній, культурно наповненій та через гуманізацію суспільно-економічних відносин сприяти становленню в Україні громадянського суспільства. У доктрині зазначено, що державна політика в галузі освіти спрямовується на посилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації у навчально-виховній, науково-методичній, економічній діяльності навчальних закладів. Таким чином, доктрина вказує вектор розвитку освіти на гуманізацію і саме освіта має сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства. У доктрині наголошується, що освітній простір має складатися із врахуванням регіональних особливостей, а сучасна система управління сферою освіти має розвиватися як державно-громадська. Також, у доктрині відмічається позиція щодо залучення громадськості до управління, що державне управління відбувається із урахування громадської думки, внаслідок чого змінюється структура і стиль регіонального управління освітою. Згідно очікуваних результатів реалізація Національної доктрини має забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти.

Принцип гуманізації освіти відображено в законі України «Про загальну середню освіту»[7], в якому йдеться про те, що загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських принципах, світському характері освіти, на засадах гуманізму, демократії, громадської самосвідомості.

Проте, до цього часу ще зберігаються підходи в управлінні школою, що були запроваджені в освіті за радянських часів; не достатньо залучаються члени громадськості до управління; громадське самоврядування продовжує проявлятися лише у вигляді загальних зборів (конференцій) членів трудових колективів шкіл. Щодо загальних зборів членів трудових колективів шкіл, то на їх засіданнях розглядаються питання навчально – виховної, фінансово-економічної діяльності школи. Діяльність такого громадського самоврядного органу регламентується Статутом ЗНЗ та «Положенням про заганоосвітній навчальний заклад». Проте, такий самоврядний орган не достатньо впливає на прийняття управлінських рішень, переважно залишається стороннім спостерігачем освітнього процесу.

Щодо батьків учнів шкіл, то згідно закону «Про загальну середню освіту» вони можуть обирати чи бути обраними до органів громадського самоврядування, а в отриманні інформації з питань навчання і виховання учнів звертатися до відповідних органів управління школою. Проте, у законі України «Про загальну середню освіту» не знайшли свого втілення положення Національної доктрини розвитку освіти України та Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)»[8], де конкретно зазначалося поступовий перехід до державно-громадської системи управління освітою. Оскільки закон не передбачає механізмів практичної участі громадськості в управлінських процесах, то створюються відповідні проблеми в управлінні розвитком регіональною освітою на державно-громадських засадах.

На наш погляд, загальної середньої освіти потребує кардинального реформування саме на мікрорівні. Зокрема, в управлінні освітою продовжує домінувати єдиний державницький підхід без достатнього врахування регіональних особливостей. Становлення сучасного управління освітою на регіональному рівні відбувається в умовах «переплетіння» різних протиріч, основне з яких - це успадкування на рівні загальної середньої освіти регіону залишкових явищ соціалістичної системи управління освітою, що проявляються як у призначенні управлінських педагогічних кадрів, так і самих принципів управління. На жаль, не зважаючи на те, що державою періодично декларується децентралізація влади у національній системі освіти, все ж залишаються панувати адміністративно-командні принципи та методи управління. Декларативний державний підхід щодо подолання адміністративно-командної моделі управління освітою є основною проблемою, що стримує її реформування та розвиток. Питання покращення ефективності управління освітою на районному рівні могло б вирішити створення *громадсько-державних* рад з освіти, які б діяли на рівні районних виконавчих органах влади на дорадчій основі. Такі громадсько-державні ради з освіти мали б бути представлені всіма учасниками навчально-виховного процесу із переважаючою більшістю батьків учнів та інших представників громадськості. В окремих районах Житомирської області розглядається можливість у створенні таких рад, а основними завданнями яких повинні бути:

- моніторинг ефективності управлінських рішень за розробленою методикою та їх вплив на якість освітніх послуг на всіх рівнях;

- демократизація процедури призначення керівних освітянських кадрів (обов'язковим є узгодження призначення начальника відділу освіти та директорів шкіл);
- оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління;
- оптимізація мережі освітніх закладів;
- поєднання державного та громадського контролю; - розгляд місцевих програм, які передбачають розвиток освіти, місцевої історії та культури, звичаїв тощо;
- стимулювання і підтримка творчо працюючих вчителів;
- розгляд конфліктних ситуацій, які виникають у ЗНЗ тощо.

На сучасному етапі державотворення і в умовах ринкової нової державної політики актуальною постає проблема пошуку ефективних механізмів управління освітніми організаціями, створення демократичних стратегічних моделей управління освітньою системою на державному та регіональному рівнях, які б дозволяли максимально реалізувати права людини, право на саосвіту, саморозвиток та право на свободу вибору.

Отже, на основі вище зазначеного можна зробити висновок, що держава, центральні органи виконавчої влади мають не лише взяти курс на демократизацію і децентралізацію управління системою освіти, а й на законодавчому і нормативно-правовому рівні сприяти залученню до управління членів громадськості і бізнесу, залучати активних педагогічних працівників до управління, готувати менеджерів і лідерів в освіті. Одним із таких механізмів ми бачимо створення і впровадження в регіональну систему управління освітою громадсько-державних рад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Даниленко Л.І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. - №3 – с.70-74.
2. О.Зайченко, Н.Острроверхова, Л.Даниленко Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: Монографія. – К.: Техпринт, 2000 – 352 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008 – 566с.
- 4.Павлютенков Є.,Крижко В. Основи управління школою. – Х.: Основа, 2006 – 176с.
- 5.Єльнікова Г. Теоретичні основи адаптивного управління соціальними системами // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. - №6 – с.59-64
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. – № 33. – С. 4-6.
- 7.Закон України про загальну середню освіту // Уряд. кур'єр: Інформ. дод. "Орієнтир". – 2001. – 8 лип. – № 125-126.
- 8.Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"): Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

УДК:378.937

Ф.М. КАЛІНЧУК,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВЕРЕЗОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Аналізуються проблеми трезового, здорового способу життя та результати проведеної роботи з викладання собріології – науки про трезву людину та суспільство в цілому. Аналіз проблем виявляє необхідність проведення психолого-педагогічних досліджень у галузі здорового способу життя учнівської та студентської молоді та обґрунтування відповідних рекомендацій.

Анализируются проблемы трезового, здорового образа жизни и результаты проведенной работы из преподавания собриологии – науки о трезвом человеке и обществе в целом. Анализ проблем обнаруживает необходимость проведения психолого-педагогических исследований в отрасли здорового образа жизни ученической и студенческой молодежи и обоснования соответствующих рекомендаций.

The problems of sober, healthy way of life and the results of the work done in teaching of sobriology – the science of a sober man and society on the whole are analyzed. The analysis of the problems reveals the necessity of conducting the psychological and pedagogical researches in the sphere of healthy way of life of students' and pupils' young people and grounding the corresponding recommendations.

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації та наш досвід педагогічної діяльності, формування алкогольної залежності відбувається в суспільстві в конкретних соціальних групах, і тому алкоґолізація особистості є специфічним проявом загального процесу соціалізації, а її розгляд має проводитись з точки зору врахування соціальних, психолого-педагогічних закономірностей. Філософський аналіз феномену здоров'я людини розглядається у працях Е. М. Кудрявцева, Ю. П. Лісіцина, Л. П. Сущенко; медико-біологічний рівень викладено в дослідженнях М. М. Амосова, В. І. Войтенко, З. М. Шкиряк-Нижник; соціально-педагогічний представлено у роботах В. П. Петленко, Д. А. Изуткіна, Л. Г. Матроса та ін. Зага-

льними теоретичними передумовами для розв'язання нами цієї проблеми стали дослідження соціально-психологічних чинників соціалізації особистості (Г. Лебон, Г. Тард, В. М. Бехтерев, Є. С. Кузьмін, В. М. Куліков, В. В. Новіков, В. Є. Семьонов, Г. Клоус та ін.). Залишаються недостатньо вивченими і не мають широкого застосування ідеї провідних учених (І. М. Сеченова, І. П. Павлова, Н. С. Введенського, Ф. Г. Углова, Г. А. Шичка, О. М. Маюрова, В. М. Ловчева та ін.) про впровадження в суспільстві культури здорового способу життя [1–5].

При цьому алкогольна залежність формується зазвичай за допомогою спілкування, несе на собі відбиток міжособистісних, групових і міжгрупових взаємодій. У ній відображаються культурні стереотипи і феномени, але психолого-педагогічний та соціально-психологічний аспект формування алкогольної залежності ще не став предметом спеціальних наукових досліджень. Саме тому пошуки оптимального вирішення проблеми здорового способу життя в педагогіці продовжуються. Провідні науковці в галузі медицини, педагогіки, психології перебувають в постійному пошуку оптимального варіанту покращення духовного, морального, фізичного здоров'я в суспільстві. Потрібно зауважити що завжди існували та існують причини, які не дають правильно побудувати процес формування здорової особистості і суспільства.

Відтак, актуальним постає організація навчально-виховних заходів, які спрямовані на формування у студентів знань та навичок здорового способу життя.

Займаючись практичною діяльністю у сфері виховання, думаю варто розповісти про одне із своїх практичних занять і поділитися враженнями від роботи, яка охопила близько п'ятисот студентів одного із провідних університетів України. Суттєво, що люди, як правило, однаково сприймають теорію тверезості, духовності та моральних принципів. Як дорослі, так і молодь по-різному реагують на отриману інформацію. Ми умовно поділили всіх своїх слухачів на чотири групи (не залежно від освіти, соціального статусу, вченої степені, займаної посади тощо), а саме за сприйняттям собріології, як науки про тверезе, духовно-моральне життя.

Під час проходження семінарських занять, людина має свідомо вибрати чи долучитися їй на практиці до тверезого способу життя. Це не так легко сприйняти, адже майже всі молоді та дорослі люди вже сформували певний життєвий світогляд, який витворив їхній спосіб життя. Він сформувався під впливом певних знань, які дали їй переконання у виборі способу життя. Це вже, як то кажуть „в крові” людини. Переважна більшість людей живуть майже однаково, перебуваючи в соціальній залежності від суспільного життя та одне одного і рідко хто вирізняється серед всіх чимось незвичним.

Практично все суспільство вражене алкогольною ідеологією, яку сповідують, за нашими висновками, 90-92% дорослих жінок та 93-95% чоловіків, майже аналогічна ситуація серед молоді. Трохи краща ситуація серед дітей, хоча навіть за таких обставин висновки ВООЗ не втішні, ми посідаємо перше місце в світі по дитячому алкоголізму. Алкогольна проблема в країні виглядає глобальною катастрофою, якої не було впродовж минулих тисячоліть. За останніх декілька десятиріч років, залежність від алкоголю та кількість випитого зросла в десятки разів. Запила вся країна, дорослі і діти, чоловіки і жінки. Якщо дітей та жінок ще стримувала горілка, то перед шаленою пропозицією шампанського, пива, 8% коли, вина діти та жінки просто не встояли і масово стали реалізовувати алкогольну програму через так зване «культурне пиття» і відсутність будь-якого захисту, як з боку Держави, так з боку алкоголізованого суспільства. Ті, хто досконало познайомився з програмою собріології, знають, про що йде мова. Трохи краща ситуація з курінням, як не як цю шкідливу звичку люди більше засуджують, та й державні мужі здавалося б більше приділяють уваги цій проблемі. Щодо розпусти, яка успішно розвивається паралельно з кількістю випитого алкоголю та скуреного тютюну, то це все, разом взяте, вже є питанням національної безпеки. При цьому розпуста просто топить суспільство, збираючи врожай у вигляді депресій, самогубств, безпліддя, як жіночого, так і чоловічого, різних статевих хвороб, народження неповноцінного потомства, сирітства, всіляких збочень, ревнощів, розлучень, божевілля, аморальності, бездуховності та інших негативних явищ, пов'язаних із цими та іншими шкідливими звичками.

Чому ж всі потуги освіти, медицини та всіх інших інстанцій, які так чи інакше приймають участь у вихованні дітей та молоді є майже марними. Все це розшифровується доволі зрозумілим текстом на уроках собріології, де одразу ж даються дієві рекомендації для виправлення становища не тільки окремої людини, а й суспільства в цілому. Програма собріології чітка та науково обґрунтована, над якою працювало декілька поколінь видатних вчених з світовими іменами: В. Бехтерев, І. Введенський, М. Павлов, І. Сеченов, Ф. Углов, Г. Шичко, О. Маюров, В. Жданов та багато інших.

Як же сприймається програма з "Культури Здоров'я" різними людьми починаючи з першого заняття. Для мене, як викладача, дуже важливо донести до аудиторії часто складну інформацію максимально просто і доступно. Близько 30-32% людей сприймають інформацію вже з першого заняття цілком нормально з розумінням. Це, як правило, люди, високого морального та духовного рівня розвитку, які ведуть, або хочуть вести максимально наблизений до пропонованого спосіб життя. Інколи складається враження, що подана інформація навіть минає їх свідомість і одразу лягає їм на душу і серце. Зазвичай ці люди перебували в пошуку почутої інформації, для того щоб аргументувати свій вибір здорового способу життя, щоб

захиститися від шкідливої алкогольної, тютюнової ідеології та ідеології розпусти, аморальності, інших негативних впливів.

Нажаль, багато з цих людей вже до чогось долучилися через власну запрограмованість, будучи мало обізнаними, куштували алкоголь, пробували палити. Вони, як правило жалкують про те, що не мали змоги раніше прослухати такі семінарські заняття. Але не втрачають надію позбутися негативу і активно працюють на заняттях. Часто люди цієї групи здатні прийняти тверезий, здоровий спосіб життя хоча б для того, щоб отримати можливість та моральне право бути особистим прикладом для інших.

З такими людьми легко працювати, серце радіє, що ще є такі люди, не дивлячись на потужне негативне зомбування з боку суспільства та ЗМІ. Вони починають глибоко усвідомлювати важливість ведення тверезого, здорового способу життя і свою значимість в суспільстві. Хоча, як вони самі зізнаються, на перше заняття йшли неохоче, ніби здогадуючись, що там їм будуть давати ті ж примітивні, засмічені знання, які давали в школі можливо наркологи, психологи чи професійно не підготовлені вчителі.

Саме тут ми маємо дякувати тим, від кого залежала обов'язкова присутність студентів на парах. Адже кому потрібні якісь там невідомі семінарські заняття з того, що здавалося б відоме всім з пелюшок.

Кожне заняття студенти першої групи сприймають з розумінням. Майже не задають запитань, хіба що індивідуально, на які обов'язково отримують відповідь. Уважніших слухачів, ніж ці люди годі й шукати, вони зігрівають та надихають викладача, особливо на перших заняттях, які є доволі важкими в психологічному плані, адже проблеми про які говорить викладач, дуже специфічні і на перший погляд виглядають надто суперечливими.

В кінці курсу багато хто саме з цих людей свідомо вибирав тверезе життя, хоча, нажаль, не всі. Але то право вибору людини.

Друга група слухачів, теж близько 40-42%, сприймає почуту інформацію не відразу. Часто намагається ставити запитання у досить доброзичливій формі і що цікаво відмітити, хочуть почути на нього логічну, правдиву відповідь. Рідко, але обережно заперечують, відчуваючи, що заперечення не зовсім правдиве, або не має під собою наукового підґрунтя чи звичайної логіки. Отримана інформація має бути ними дещо опрацьована, перш чим визнати її за істину. Такі люди часто єднаються з першими, вони досить близькі по духу та типу мислення, але обережніші у висновках, особливо, якщо це стосується важливого вибору. Уважно слухають інформацію, з цікавістю ходять на заняття. Це доволі легка група людей, але вони вже не дають розслабитися. Вимагають більше та краще аргументувати подану інформацію. І хоча їх влаштовує більше логіка, ніж наукові дані, вони все ж таки цікавляться можливістю отримати додаткову інформацію з літератури, відео тощо.

В кінці занять близько половини таких слухачів здатні обрати тверезий спосіб життя, решта жаліється на недостатню кількість занять щоб стати свідомими тверезниками. І справді, якби було більше занять, то з цієї другої групи було б більше бажаючих докорінно змінити свої переконання щодо тверезого способу життя.

Третя група людей складає 10-13% в групі. Ці слухачі, з перших почутих фраз, сприймають інформацію про тверезе, морально-духовне життя через призму шаленої критики. Більшість з них замикаються в собі, про свої вподобання розповідають не охоче. Вони піддають сумніву майже все, що не співпадає з їх переконаннями. Як правило у цих людей замість запитань виникають суцільні заперечення, а коли вони задають запитання то зазвичай бояться отримати логічну, правдиву відповідь. Дуже підозрілі до самого викладача, як носія тверезого світогляду. На мою думку у цих людей слабо розвинуте логічне мислення і саме це не дає їм можливості отриману інформацію зіставити зі своїми знаннями і вибрати більш логічне та правильне. Крім того спрацьовують власні амбіції, адже серед цих людей, як не дивно, багато формальних і не формальних лідерів. Часто вони бояться, що люди першої і другої групи, яким вони почасти нав'язують власні думки та власний спосіб життя, усвідомивши почуте оберуть тверезе життя, залишивши їх у меншості.

Не дивлячись ні на що, дуже вдячний цим людям, вони вдосконалюють викладача. Але це і наш головний біль, щоб ці люди відвідували заняття не залишившись на самоті із своїми амбіціями та примітивними знаннями, про тверезий, здоровий спосіб життя. Саме тут важливим є обов'язковість відвідування занять, якраз для того, щоб і амбіційні люди могли продовжувати пізнання альтернативної до їх переконань інформації. Практика показує, що з кожним заняттям, враження у них змінюються на більш позитивні, або й зовсім позитивні. Програма з собріології є цілісною, а педагогіка та психологія потребує саме логічної повноти і певної послідовності, щоб скласти підсумкове враження, а не нашпиговувати людину хаотичною інформацією.

Найбільшою проблемою і навіть трагедією є відсутність когось із цих людей на занятті. Що ця людина, яка не допрацювала тієї логічної повноти, буде думати та говорити про існування тверезого світогляду, не важко здогадатися. Часто вони вдаються до спотворення почутої інформації, вперто трактуючи її на свій розсуд інколи намагаючись переконати в своїх думках інших, навіть тих, хто разом з ними проходить заняття.

Спостерігати за цим дуже боляче, але ми знаємо яким буде кінцевий результат для тих, хто відпрацює курс повністю. І якби не той щасливий, позитивний кінцевий результат, потрібно бути просто божевільним, щоб робити цю невдячну справу.

Такі люди не часто стають на шлях тверезого життя, для них це занадто короткий строк з п'яти занять, щоб змінити свій алкоголізований світогляд. Вони стають доволі обізнаними людьми і просто перестають бути проти тверезого життя. Але якщо так сталося, що вони все ж таки на перекір всякій статистиці обрали тверезе життя, то активності їхньої діяльності у пропаганді тверезості, духовності та моральності може позаздрити будь хто.

Четверта група найменша і складає всього 3-7 %. Сказати, що ці люди категорично не сприймають тверезого життя та всього того, що з ним пов'язане, то не сказати нічого. Вся почута інформація сприймається абсолютно негативно. Велика образа здатна затьмарити розум цієї людини і тоді що не говори, все не так. Така людина сидить, «як на голках», їй хочеться постійно заперечувати і прямо зараз. Але вона все ж розуміє, що не все здатна грамотно, логічно заперечити, користуючись соціально-побутовими аргументами, та й одногрупники мовчать. Таких людей відчуваєш всім своїм єством. Саме вони в групі є найпроблемнішими і вся увага, енергія та знання направлені виключно на них.

Це люди, на яких найбільше чекаєш, найбільше за них молишся, щоб молитва дійшла до них, минаючи горділивий, затьмарений сліпим внутрішнім протестом розум. У цих людей поміркованість зохвана за власними амбіціями. Їм страшно навіть подумати, що хтось може почути викладача і, не дай Бог, змінити себе, коли їм того не хочеться, адже, змінившись, люди стануть кращими, що ж тоді робити їм, із своїми амбіційними та п'яними переконаннями. На нашу думку, саме ці люди потребують найбільшої і невідкладної допомоги, але вони, на жаль, так не думають.

Серед них багато лідерів і не тільки неформальних. Дуже часто вони використовують свій авторитет створюючи спротив проведенню курсів, шукаючи підтримки у третьої групи, яка більш здатна їх підтримати, особливо після першого заняття, коли ще не все зрозуміло. Слухачі першої та другої груп рідко їх підтримують, особливо після декількох занять, коли вже багато чого стає відомим і слухачі починають відрізняти одне від одного.

Рідко хто із четвертої групи приходять на наступні заняття, якщо то можливо пропустити. Намагаються, після заняття, підбурити інших студентів не ходити, бо краще, коли нас багато, або бодай ще хтось проти. Ці люди дуже активні і ще більше активізуються, шукаючи захисту своїм амбіціям, серед однодумців (благо таких шукати не потрібно, це переважна більшість людей не обізнаних на собріології).

Почасти такі слухачі курсу здатні спотворити (що часто і роблять) почуту на заняттях інформацію до невпізнання, на свою, звичайно, користь. Працюють підпільно, позаочі, боячись осуду, відчуваючи свою неправоту і не здатність захистити свої переконання, хоча мають на це не тільки право, але й можливість.

Але амбіції над усе, коли їхнє самолюбство травмоване інформацією, що не співпадає з їхніми переконаннями. Рідко хто з них проходить курси до кінця, знову ж таки, якщо це не обов'язково. Прийшовши на чергове заняття, мовчки радію, якщо вже знаю і бачу цих людей. Коли такі люди проходить повний курс, для мене (вибачте мене, студенти перших трьох груп) найбільше свято. А якщо, ще щось з кимось із цих людей трапиться і вона почне жити тверезо, то це взагалі диво!

Аналізуючи та підводячи підсумки проведеної роботи, слід зауважити наступне:

1. З самого початку, коли оголошується тема семінарського заняття переважна більшість студентів чи дорослих людей не сподіваючись почути, щось нове та прогресивне, з неохотою йдуть на заняття, і це одна із перешкод донести до них інформацію з собріології;

2. Курс з собріології має бути обов'язковим, як частини валеології чи ОБЖ, адже ці предмети мають один із розділів, який безпосередньо стосується шкідливих звичок та морального виховання, а уроки християнської етики покликані прививати потяг до духовних цінностей;

3. Дуже важливим питанням є підготовка викладачів собріології. Саме вони професійно володіючи мистецтвом тверезого життя, використовуючи власний досвід та особистий приклад, здатні долати соціально-побутові міфи про негативні звички і на достатньому рівні максимально переконливо доносити науково-обгрунтовану інформацію до слухачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Введенский И. Н. Опыт принудительной трезвости / И. Н. Введенский. – Москва. Издание Московского Столичного Попечительства о Народной Трезвости, 1915. – 32 с.
2. Дроздов И. В. Геннадий Шичко и его метод / И. В. Дроздов. – Л., 1991. – 60 с.
3. Углов Ф. Г. Самоубийцы / Ф. Г. Углов. – СПб.: Возрождение России. 1995. – 120 с.
4. Сборник статей священника Г. Петрова "Пьянство долой". – Киев, 1991. – 86 с.
5. Собриология / Под ред. проф. А. Н. Маюрова. – Н. Новгород: Гладкова О. В., 2009. – 440 с.

І. Г. ГРИГОР'ЄВА,
начальник навчального відділу
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ УМІННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх учителів, що набуває особливої актуальності за сучасних умов переходу до ринкової економіки, коли гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, здатних організовувати себе й інших.

Одним из важных направлений педагогического образования есть формирование организаторских умений у будущих учителей, что приобретает особенную актуальность в современных условиях перехода к рыночной экономике, когда остро появляется потребность в активных, инициативных личностях, способных организовывать себя и других.

One of the important directions of pedagogical education is forming the organizational abilities in the prospective teachers, that acquires special actuality in contemporary conditions of transfer to the market economy, when springs up sharply a necessity in active, initiative personalities able to organize themselves and others.

Кардинальні зміни у суспільно-політичному житті нашої країни, подальший розвиток України як суверенної і незалежної держави потребують відходу від уніфікації виховної роботи, багатьох застарілих форм і методів, до пошуку нового та утвердження й орієнтації на педагогічне співробітництво студента і викладача, орієнтації до творчої співпраці й саморозвитку, орієнтації на самоврядування майбутніх вчителів. У зв'язку з цим у Конституції України зазначається, що людина визнається найвищою соціальною цінністю у нашій державі.

Практична реалізація цих завдань залежить насамперед від готовності майбутнього вчителя до вільної орієнтації у соціокультурному середовищі, вільного володіння науковою і культурною інформацією. У зв'язку з цим актуальною залишається проблема забезпечення загальноосвітніх шкіл достатньо підготовленими, професійно компетентними кадрами, які характеризуються високим рівнем культури в цілому і педагогічної зокрема. Виходячи із зазначеного вище, слід зазначити, що проблема формування організаторських умінь у майбутніх учителів є надто на часі [1–3].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях О.А. Абдуліної, Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, О.П. Кондратюка, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ю.І. Мальваного, А.С. Макаренка, О.В. Матвієнко, І.М. Мельникової, Н.Г. Ничкало, С.О. Нікітчиної, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, С.О. Сисоевої, О.В. Сухомлинської та ін. Проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти і обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів проаналізовано у роботах В.П. Андрущенко, Я.Я. Болюбаша, В.Г. Кременя та ін. Розвиток педагогічної майстерності учителя в освітньому просторі інших країн досліджується в роботах таких учених, як Н.В. Абашкіна, О.Н. Джурицький, Я.С. Колібабюк, Т.С. Кошманова, М.П. Лещенко, Н.М. Лізунова, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, С.М. Романова та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує про інтерес дослідників до певних аспектів підготовки спеціалістів у системі школа – ВНЗ: питання педагогіка професійної освіти (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, Р.С. Гуревич, М.І. Махмутов, Н.Г. Ничкало і ін.); основи наступності в системі професійної освіти (В.С. Ледньов, В.І. Бондар, О.М. Беляєв, С.У. Гончаренко, А.І. Дьомін, В.С. Заслуженюк, В.М. Мадзігон, Н.Г. Ничкало і ін.); структурування знань у змісті освіти (Л.Я. Зоріна, В.С. Ледньов, М.М. Скаткін, А.М. Сохор, П.Херст і ін.); професійна спрямованість навчання (Л.П. Вороніна, О.С. Дубинчук, І.Д. Зверєв, Н.А. Лошкарьова, В.Н. Максимова, В.І. Паламарчук, Л.В. Савельєва, Н.В. Федорова, Л.Д. Хромова, М.Ф. Борисенко і ін.).

У науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В.І. Загв'язинський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, С.Д. Максименко, Р.П. Скульський, Л.М. Фрідман та інші), становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.І. Боришевський, В.М. Галузяк, М.М. Заброцький, В.О. Кан-Калік, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А. Абдуліна, С.Л. Братченко, В.В. Каплінський, О.С. Карпов, Г.О. Нагорна, С.І. Ніколенко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, та інші), професійна адаптація молодих вчителів (С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, Т.Д. Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С.Б. Єлканов, Є.Г. Костяшкін, Ю.М. Кулюткін, М.М. Поташнік, І.П. Радченко та інші) тощо.

Одним з важливих напрямів педагогічної освіти є формування організаторських умінь у майбутніх учителів. Особливої актуальності набуває це в сучасних умовах переходу до ринкової економіки, коли

гостро постає потреба в активних, ініціативних особистостях, які здатні організувати себе й інших. Таким чином, на перший план висувається проблема підготовки конкурентноздатної особистості, яка має необхідні знання й уміння, стиль мислення і поведінки керівника й організатора.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання показав, що у вітчизняній літературі проблеми організаторської діяльності та формування організаторських умінь довгий час взагалі спеціально не розглядалися. Висувалися лише питання впливу однієї особистості на іншу, впливу особистості на маси та ролі особистості в історії. В 20-30 роки питання організаторських здібностей розглядаються у зв'язку з проблемами дитячого вождства (Є.А.Аркін, А.С.Залужний, А.С.Макаренко), а також управлінням і керівництвом підприємствами (П.М.Керженцев).

Знову повернулися до цього питання лише наприкінці 50-х і на початку 60-х років. Визначаються основні вимоги до організатора і виділяються необхідні якості (О.Г.Ковальов, В.М.Мясищев), порушується проблема формування організаторських здібностей школярів (В.М.Николаєв, С.В.Кондратьєва, дещо пізніше Л.І.Уманський).

Розв'язуючи проблему педагогічних здібностей, торкалися організаторських здібностей і умінь Ф.М.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, М.Д.Левітов. У зв'язку з набуванням професійної підготовки розглядає організаторські уміння Б.Д.Красовський, але він не зупиняється на розробленні технології формування і розвитку цих умінь.

Педагогічно-дослідники пропонують різні методи формування у студентів педагогічних умінь. Це використання ситуаційно-рольових ігор (В.П.Бедерханова, О.І.Забокрицька, А.Й.Канська, Л.В.Кондрашова, Т.Н.Левашова, В.О.Соловієнко, П.М.Щербань та ін.), систем тренінгів (Т.А.Дроздова, В.Г.Литвинов, В.Л.Леві), засобів театральної педагогіки (В.Ц.Абрамян, І.А.Зязюн, Ю.Л.Львова), спецсеминарів, спецкурсів, практикумів (В.Т.Бабич, В.А.Кан-Калик, Г.І.Щукіна) та ін.

У працях вітчизняних і зарубіжних учених висвітлено різні аспекти підготовки студентів до управлінської діяльності. В історичному контексті проблему формування в учнів організаторських умінь і розвиток їхніх лідерських якостей досліджували М.М. Іорданський, С.Й. Гессен, В.А. Гольєва, С.В. Кондратьєва, І.С. Магнатов, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, М.І. Філь, Л.І. Уманський та ін.

Відтак, аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє стверджувати про актуальність вивчення проблеми формування у майбутніх учителів організаторських умінь у процесі професійного становлення, що передбачає як дослідження навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, так і обґрунтування змісту, засобів та організаційно-педагогічних умов формування організаторських умінь вчителів у процесі їх професійного становлення.

Відтак, важливим є теоретичне обґрунтування сутності й структури організаторських умінь та експериментальна апробація психолого-педагогічних умов щодо формування організаторських умінь вчителів у процесі їх професійного становлення. Зазначене вище передбачає такі напрями дослідження, як:

1) вивчення стану дослідженості проблеми формування організаторських умінь молодих педагогів у науково-педагогічній теорії і педагогічній практиці;

2) визначення організаційно-педагогічних умов формування організаторських умінь молодих педагогів у процесі їх професійного становлення;

3) аналіз стану сформованості організаторських умінь молодих педагогів у процесі їх професійного становлення;

4) розробка та експериментальна перевірка практичної моделі та технології формування організаторських умінь молодих педагогів у процесі їх професійного становлення в умовах ЗОШ.

Загальна методологія дослідження ґрунтується на системному підході до цілісних педагогічних процесів і явищ, спирається на наукові положення про роль діяльності у формуванні особистості, основні положення Закону України "Про освіту", Закону України "Про загальну середню освіту", Концепції виховання дітей і молоді у національній системі освіти, Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)". Методологічну й теоретичну основу дослідження становлять загальнофілософські положення про розвиток особистості, про взаємозв'язок і зумовленість соціальних явищ. У межах особистісно-діяльнісного й задачного підходів розглядалися структурні, технологічні, аксеологічні аспекти організаторської діяльності вчителя, розроблялася типологія організаторських задач і технологія формування організаторських педагогічних умінь.

Теоретичними засадами дослідження постають: теорія особистісно-діяльнісного підходу в освіті й вихованні учнів загальноосвітніх шкіл та студентської молоді (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, О.Л.Савченко); концепція системного підходу (В.П.Беспалько, М.О.Данилов, В.М.Малінін); теорія професійної педагогічної діяльності (Н.В.Кузьміна); психолого-педагогічна концепція, орієнтована на вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності (Б.Г.Ананьєв та ін.), згідно з якою людина розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, набуває нових особистісних та індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують широкі можливості соціальної та професійної адаптації.

Теоретичну основу дослідження становлять положення щодо: особливостей педагогічної діяльності (Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, Д.Ф.Ніколенко, І.О.Синиця та ін.); педагогічних технологій (О.Г.Гохберг, В.П.Безпалько, І.Д.Бех, А.М.Бойко, О.А.Дубасенюк, М.В.Кларин та ін.); ефективності застосування активних методів навчання (Н.Н.Богомолова, В.В.Шполинський, Т.С.Яценко та ін.); особливостей розв'язання педагогічних задач у професійній діяльності вчителя (Г.О.Балл, А.О.Деркач, Л.М.Кондрашова, Ю.М.Кулюткін, Л.Ф.Спірін, М.Л.Фрумкін та ін.).

Відтак, соціокультурний розвиток України як суверенної і незалежної держави потребує відходу від шаблонної виховної роботи, багатьох застарілих засобів та переходу від кількісних показників у цій діяльності, до пошуку нового та утвердження й орієнтації на педагогічне співробітництво студента і викладача, орієнтації на самоуправління майбутніх вчителів та творчої співпраці, на саморозвиток особистості майбутнього вчителя, поваги до його гідності. Вирішення зазначених завдань залежить насамперед від учителя, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією. Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, в історичних закономірностях й етнологічних формах, поєднувати глибокі теоретичні знання й практичну підготовку. Виходячи із зазначеного вище, слід зазначити, що проблема формування організаторських умінь у майбутніх учителів є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.:МАУП, 2000. – 312 с.
2. Зязюн І.А. Неперервна професійна освіта як основа соціального поступу //Неперервна професійна освіта: теорія і практика: 3б наук. пр. /За ред.І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – С. 15-23.
3. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за заг. ред І. А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.] – К., Вища шк., 2004. – 422 с.

УДК 37. 034

Ж.І. ВЛАСЮК

асистент кафедри психології і педагогіки ФПОДП
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються психолого-педагогічні умови формування почуття справедливості молодших школярів у позаурочній діяльності. Подані методичні рекомендації щодо виховання даної моральної цінності.

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования чувства справедливости младших школьников во внеурочной деятельности. Предоставлены методические рекомендации по воспитанию данной категории.

The article examines the psychological and pedagogical conditions of fairness of the younger pupils in extracurricular activities. The recommendations for training in this category are given .

Аналіз сучасної наукової літератури переконує в тому, що справедливість є важливим компонентом формування духовного розвитку індивіда. Саме вона визначає спрямованість усіх розумових, емоційно-почуттєвих, вольових якостей людини, її здатність до самоусвідомлення себе, як особистості. Виховна діяльність, що сприяє розвитку особистості, має забезпечувати домінування вищих морально-духовних мотивів, тобто цінностей, і розгортатися на етапі усвідомлення вчинку на сутнісному рівні.

Метою нашої статті є розгляд психолого-педагогічних умов формування почуття справедливості молодших школярів у позаурочній діяльності.

Досліджувана нами проблема знайшла відображення в працях педагогів сучасності: Г. Афоніна, В. Лозова, Н. Мойсеюк, С. Смирнова та ін. Вони вважають, що різноманітні види позакласної виховної роботи сприяють більш різнобічному розкриттю індивідуальних здібностей дитини, оскільки, беручи участь у різних видах позакласної роботи, діти поповнюють особистий досвід, знання про різні види людської діяльності. Виховна робота сприяє розвитку спільного інтересу у дітей до будь-якої діяльності, а також підвищує їх пізнавальну активність та інтелект. Позаурочне виховання допомагає вчителю подолати стереотипи у сприйнятті дитини як учня, що сприяє розвитку потенційних та спонукально-мотиваційних сутнісних сил особистості.

Молодший шкільний вік є важливим періодом у становленні особистості дитини, бо саме в ньому закладаються основи особистісного розвитку учнів початкової школи. Діти молодшого шкільного віку оріє-

нтуються на норми поведінки та цінності вчителя більше, ніж на думку ровесників. Отже, вимагаючи необхідної поведінки від дитини, педагогам необхідно постійно суворо й прискіпливо стежити за своєю поведінкою, бути зразком для дитини. Для забезпечення ефективності будь-якого виховного впливу необхідно враховувати не тільки емоційний стан дитини, силу й напруження потреби, що спонукає її до діяльності, в перебіг якої втручається вихователь, - необхідно знати дитину в цілому, її особливості, властивості, характер, прагнення, мотиви, спонуки, рівень її морального розвитку тощо [1, 137-143].

Діяльність педагога, пише І. Бех, стосовно формування у вихованців почуття справедливості, передбачає: встановлення тісних, довірчих і добросердечних взаємин між педагогом і вихованцями; культивування особистісного спілкування; виховання переконанням; віру у вихованця, довіру до нього; індивідуальний підхід до вихованців [2, 70-71].

Слід зазначити, що позаурочна робота базується на принципах добровільності – свобода школярів у виборі різноманітних форм позаурочної роботи з метою реалізації своїх інтересів і захоплень (Г. Афоніна); особистого орієнтування – врахування вікових та індивідуальних особливостей кожного учня; системності – взаємозв'язок різноманітних форм, видів, методів організації позаурочної роботи.

Запропонована нами програма враховує вікові та психологічні особливості молодших школярів та рівні сформованості відповідно до її цільових установок. У ній подано основний об'єм знань про моральні основи справедливої та несправедливої поведінки, якостей і умінь, якими повинні володіти учні в класі, школі, сім'ї, суспільстві. У програмі використані наступні прийоми та форми роботи: метод створення проблемних ситуацій та їх аналіз, етичне оцінювання та співвіднесення з іншими еталонами гуманної поведінки, морально-етичні вправи, комунікативні вправи, “проективні” методики, театральні інсценізації, бесіди, ігри, метод привчання, колективні творчі справи, групові справи, колективні творчі проекти, а також різні форми роботи з книгою, плакатами, ілюстраціями, ведення щоденників, тематичних зошитів, екскурсій, мандрівки, ранки, свята, вікторини, конкурси, змагання тощо.

Суттєвою складовою програми щодо формування почуття справедливості у молодших школярів є курс розвиваючих занять “Чотири кроки до справедливості”. Змістове наповнення Курсу побудоване на принципах гуманізму, що відповідає концептуальним засадам національної програми виховання і визначається цінностями і ставленнями особистості до суспільства і держави, людей, до себе.

Головні характеристики курсу: варіативність, поступовість, системність, логічна послідовність подання матеріалу. Мета курсу – систематизувати і розширити у молодших школярів засвоєні правила справедливої поведінки, поглибити розуміння морального змісту, етичних норм даної якості, закріпити та розвинути у них нові уміння та навички, сформувати ціннісне ставлення до людини.

Курс “Чотири кроки до справедливості” має чотири етапи (кроки) формування почуття справедливості молодших школярів, що побудовані на основі типології несправедливості у міжособистісному спілкуванні в системі “дитина-дитина”, запропонованою І. Бехом (елементарно свідомо, самостверджувальна, конформістська, некомпетентна, гіперпохвальна, емоційно-ситуативна).

Крок I. Що таке “справедливість” та “несправедливість”. (На цьому етапі відбувається корекція елементарно свідомої форми несправедливості: учень мстить за завдану колись образу, грубість, незаслужено позитивно оцінює своїх ровесників, щоб не втратити підтримки, допомоги, приятельських стосунків тощо, безпідставно підозрює однокласника в тому, чого він не скоїв, незаслужено дорікає іншого; придушує добрі почуття).

На першому кроці розвиваючого курсу молодші школярі засвоювали такі поняття як “справедливість” та “несправедливість”, типи, норми і правила справедливої та несправедливої взаємодії, усвідомлювали справедливість як найвищу цінність. В процесі роботи учні оволодівали знаннями про справедливі та несправедливі відносини, створюючи конкретні ситуації, за допомогою ролевих ігор у них виникали переживання несправедливого ставлення не тільки до себе, а й до оточуючих, коли школярам доводилося виявляти вміння однаково уважно ставитися до однолітків, зберігати їхню свободу, не мститися за завдану колись образу, грубість, нечесність, не підозрювати безпідставно іншого в тому, чого він не скоїв, не дорікати. Сформоване почуття справедливості і внутрішнє переконання зумовлювали здійснення справедливих вчинків.

Крок II. Я+Інші. (Корекція конформістської несправедливості: оцінювання своїх ровесників відповідно до оцінки інших (педагога, авторитетного товариша); корекція некомпетентної несправедливості: оцінювання свого товариша без глибокого знання про його можливості, інтереси, психічний стан).

Для того, щоб дитина навчилася розрізняти справедливі та несправедливі вчинки, доцільно перш за все здобути знання про себе, пізнати своє Я. Тому на другому кроці курсу здійснювався розвиток мотивації до самопізнання, формування первинних навичок самоаналізу, синтезу, адекватної самооцінки. У дітей формувалися уміння прийняття іншої людини, здійснювалося виховання доброзичливого ставлення одне до одного на засадах рівності та справедливості, розвивалися комунікативні навички та високий рівень культури. Головним здобутком на цьому етапі стало уміння молодших школярів оцінювати власні вчинки і вчинки інших людей, висловлювати оцінні судження, підтримку та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирне розв'язування конфліктів, здатність враховувати думку товаришів, рефлексія.

Крок III. Вчимося керувати своїми емоціями та контролювати свої дії. (Корекція самостверджувальної несправедливості: учень, жартуючи, звинувачує у поганому вчинку іншого, у відповідь – образа; гіперпохвальної несправедливості: учень завищено оцінює іншого через емоційну нестриманість, запальність; емоційно-ситуативна несправедливість: учень орієнтується на актуалізовані почуття іншого, через що втрачається об'єктивність оцінювання; емоційно-неусвідомлена несправедливість: несправедливість до інших носить не прямий характер, причиною є поганий настрій, самопочуття, тощо).

Крок IV. Робота над помилками. (Відбувається корекція всіх раніше перерахованих форм несправедливості).

Четвертий крок – завершальний, він поєднує у собі знання і навички попередніх кроків, є підсумковим. На цьому етапі застосовувалися різні методи роботи (співбесіда, рольові ігри, театральні інсценізації тощо).

У молодших школярів формувалося уміння оцінювати власні вчинки і вчинки інших людей та висловлювати оцінні судження, а також розвивалися навички підтримки та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирне розв'язування конфліктів, прагнення співпрацювати в спільній діяльності, здатність враховувати думку товаришів, інших людей. Діти вчилися усвідомлювати цінність людського життя, кожної людської особистості, правила взаємодії людей у сім'ї, суспільстві. У школярів формувалася здатність дотримуватись правил здорового способу життя, здійснення самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції, виявлення вольових рис особистості (вимогливість, відповідальність, самокритичність, самоповага, почуття гідності). Виявлення вимогливості до себе, обов'язковості, охайності, бережливості, дисциплінованості, старанності, що забезпечують уміння поважати себе та оточуючих, надавати допомогу всім, хто її потребує, бути безкорисливим, правдивим, чесним, добрим, щирим, принциповим.

Для забезпечення виконання поставленої задачі розвиваючого курсу “Чотири кроки до справедливості” та активізації молодших школярів у засвоєнні програми, нами було включено метод інтерактивних технологій. Інтерактивні методи – це техніки навчання та виховання, що забезпечують особисту участь дітей, активне, безпосереднє включення у запропоновану діяльність. При використанні інтерактивних методик досліджуються суперечливі питання, моделюються реальні ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення. Таким чином, інтерактивні техніки дозволяють педагогу створити в групі атмосферу творчої співпраці. Така атмосфера найбільшою мірою відповідає меті виховання почуття справедливості молодших школярів, що буде усвідомлюватися вихованцями цілісно: не тільки через надану інформацію, а й через почуття і вчинки.

Для виховання почуття справедливості молодших школярів у позаурочній діяльності найбільш популярними методами виявляються інтерактивні лекції, дискусії, мозковий штурм, вправи, рольові ігри та ін., при застосуванні яких слід пам'ятати про вікові особливості аудиторії, в якій проводиться навчання, про наочність, необхідну для якісного проведення занять.

Такий прийом як словесні асоціації можна використати на початку роботи розвиваючого курсу з метою з'ясування наявних у вихованців знань, а також в кінці занять курсу для з'ясування того нового, що вони дізналися. Вихователь вибирає ключове слово з тієї чи іншої теми, діти підбирають до нього асоціації.

Відтворення інформації – гарний спосіб засвоєння і розуміння інформації в іншій формі. Наприклад, діти прослухали казку, оповідання, потім потрібно зобразити це у малюнках, розіграти у ролях. Вихованці мають визначити головне у почутті і вирішити, як це можна відтворити.

Особливу роль, на нашу думку, відіграють рольові ігри. За допомогою рольових ігор, інсценізації можна навчити дітей поводитися згідно раніше оговорених вчителем норм справедливої взаємодії з однолітками. Для дітей гра – завжди задоволення, природний, сприятливий засіб формування людських чеснот. Особливо стає цікаво, коли діти вибирають такі ролі, яких у них не було в реальному житті. У грі відбувається освоєння молодшими школярами нових соціальних ролей, самореалізації, придбання нового досвіду взаємодії з оточуючими, формування і розвиток нових сторін образу «Я». Під час гри, інсценізації, педагог повинен звернути увагу на емоції дітей, як виконавців так і глядачів, з повагою ставиться до почуттів, що виникають у дітей. Залучення школярів до обговорення, підсумків гри, розвиває самосвідомість дітей, заохочує діяти згідно моральних норм, а це, у свою чергу, сприяє правильному оцінюванню власних вчинків і вчинків ровесників, формує поважливе, справедливе ставлення до оточуючих.

Під час проведення рольової гри можна використати такий прийом: у певний момент зупинити дію та запитати учасників і глядачів про те, що відбувається. Наприклад, у рольовій грі де розігруються стосунки, в яких проглядається несправедливість, можна попросити учасників запропонувати інший шлях вирішення проблеми, попросити розіграти і потім обговорити кілька можливих варіантів подолання несправедливості. Цей ігровий прийом допоможе дітям вибрати найбільш ефективний спосіб вирішення проблемної ситуації.

Дискусію потрібно готувати заздалегідь, до початку дискусії необхідно запропонувати ряд базових питань для обговорення. Чим більше група, тим більше ймовірності, що деякі учасники будуть домінувати, а інші взагалі не висловлюватися. Щоб уникнути цього, можна, поділити учасників на малі групи. При

завершенні кожної дискусії необхідно узагальнити основні положення усно або письмово. Один з важливих і простих способів для створення обстановки довіри і взаєморозуміння, поваги під час дискусії полягає у спільній розробці правил обговорення. Примірні правила можуть включати такі вимоги: одна людина говорить, інші слухають, якщо хочеш висловитися, підними руку, не перебивай, не смійся, коли хтось висловлюється (якщо тільки він не жартує); приймай активну участь у дискусії. Вироблені правила можна написати на великому аркуші паперу і залишити в групі до кінця дискусії.

Одним з цікавих та дієвих методів інтерактивних технологій, що сприяє вихованню дбайливого ставлення до оточуючих та розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку, є використання зображень. Обговорюючи фотографії, малюнки, зображення або предмети, на яких продемонстровані різні вчинки людей, можна виявити індивідуальне ставлення дитини і викликати прояв емоцій у відношенні до цих явищ і подій.

Також з метою виховання почуття справедливості у вихованців застосовувався перегляд і обговорення відеоматеріалів. Діти краще запам'ятовують інформацію, якщо отримують її з відеоносіїв. Переважно це були кіноролики, у яких розгорталися сцени із шкільного життя, міжособистісні стосунки в класі, школі, в родині. Після перегляду, молодші школярі обговорювали події, висловлювали своє враження, оцінювали вчинки героїв відеофільмів, міркували, як можна по-іншому вирішити ситуацію. Треба зазначити, що, при обговоренні вчинків кіногероїв, діти не тільки висловлювали власну думку, а також вчилися прислуховуватися до думок своїх товаришів, не перебиваючи їх, намагалися діяти згідно правилам запропонованим на початку курсу.

Отже, дослідження проблеми формування почуття справедливості у молодших школярів засвідчує, що виховання гармонійної, цілісної, всебічно розвиненої особистості значною мірою залежить від утворення та реалізації нових педагогічних інновацій. Пріоритетом сучасної педагогіки має бути ініціювання процесів самовизначення, самореалізації в різноманітних життєвих ситуаціях. Адже пережита дитиною певна життєва ситуація може виявитися більш вагомим для морального розвитку, ніж ціла низка виховних методів. Ефективність виховання справедливості залежить також від тих, хто відповідає за цей процес. Саме тому, педагог сам у першу чергу має стати гідним прикладом для своїх вихованців, зразком совісті, порядності, справедливості, добротності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Кн.3: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бех І.Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 6-14.
4. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. – М., Знания, 1988. – 80 с.
5. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія і практика навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – №8. – С. 8-10.
6. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – 2-ге вид., – К.: Вища шк., 2005. – 343 с.
7. Педагогічні інновації в сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – 87 с.
8. Позашкільна педагогіка: пошук і проблеми. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції. – К., 1994. – 341 с.
9. Соловейчик С.Л. Педагогіка для всіх: Книга для майбутніх батьків. – 2-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 367 с.

РОЗДІЛ V. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УДК: 37.013.83

Л. Б. ЛУК'ЯНОВА

доктор педагогічних наук, професор
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

У статті висвітлено проблеми освіти дорослих в Україні в контексті сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема з позиції демократичної громадянськості, загальнокультурної компоненти, зміцнення демократичних цінностей; обґрунтовано її доцільність через реалізацію соціокультурної та адаптаційної функцій.

Ключові слова: освіта дорослих, соціокультурні зміни, життєдіяльність соціуму, сучасне суспільство.

В статье отражены проблемы образования взрослых в Украине в контексте современных социально-экономических трансформаций, в частности с позиции демократической гражданственности, общекультурной компоненты, укрепления демократических ценностей; обоснована ее целесообразность через реализацию социокультурной и адаптационной функций.

Ключевые слова: образование взрослых, социокультурные изменения, жизнедеятельность социума, современное общество.

The problems of education of the adults are reflected in Ukraine in the context of modern socio-economic transformations, in particular from the position of democratic citizenship, all-cultural components, strengthening the democratic values are outlined in the article; its expedience through realization of sociocultural and adaptation functions is grounded.

Keywords: education of the adults, sociocultural changes, vital functions of society, modern society.

Швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Провідні позиції порядку денного у суспільстві освіта дорослих посідає з початку ХХІ століття, коли Ліссабонською декларацією було визначено, що освіта – це ключовий ресурс розвитку.

У сучасних умовах соціальних змін освіта дорослих як соціально-педагогічне явище і соціальний інститут не може розглядатися тільки статично, її значення можна усвідомити лише як складову загальної системи неперервної освіти в її вертикальних і горизонтальних вимірах. Соціокультурні знання, навички міжособистісного спілкування, сучасні світоглядні проблеми, історія, економіка, знання про людину і сучасний світ – це той мінімум, який необхідний сучасному спеціалісту. «Розуміння необхідності за будь яких умов дбати про майбутнє і здійснювати відповідні, бодай мінімальні, інвестиції у свій власний людський капітал (у здоров'я, в освіту тощо) є одним із наріжних каменів переорієнтації економіки і суспільства в цілому» [3, с. 8].

Аналіз праць із цієї проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс, Л. Туррос та ін. Окремі ас-

пекти проблеми розкрито у працях вітчизняних і російських вчених (С. Архипової, С. Змейова, О. Огієнко, В. Онушкіна, Н. Ничкало, В. Подобєда, Л. Сігаєвої та ін.). Хоча сама ідея освіти впродовж життя далеко не нова. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї неперервної освіти представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Освіта доросли дуже швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду.

Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років ХХІ ст. цей освітній напрям набув інтегрального характеру через значні технічні й соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування. Отже, починаючи з 90-х років ХХ століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміни професій тощо.

У період реформ освіта є провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Так, інноваційні процеси, що відбуваються в духовній, соціально-політичній та економічній сферах суспільства, поставили систему освіти дорослих перед необхідністю переосмислення ціннісної й соціально-культурної значущості освіти, основна місія якої в умовах сучасності полягає в тому, щоб допомогти людині вийти у простір життєвих смислів, цінностей, в світ людської духовності. Нині, як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

Нагальність освіти дорослих детермінується необхідністю врахування потреб ринку праці, зрослих вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, їх мотиваційних, ціннісних орієнтацій щодо професійної й особистісної самореалізації. Окрім того, становлення й розвиток системи освіти дорослих обумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва.

Слід зазначити, що нині активно функціонують освітні центри, діяльність яких спрямована на розвиток неперервної освіти дорослих в окремих країнах, організацію їхньої інтернаціональної взаємодії. Важливість державної підтримки освіти дорослих визнається владними структурами багатьох пострадянських країн, зокрема у грудні 1997 року Міжпарламентська асамблея країн-учасниць СНД прийняла Модельний закон «Про освіту дорослих» [2]. Цей закон встановлює правові основи для розроблення й реалізації загальнодержавної політики в галузі освіти для дорослих і покликаний сприяти створенню в країнах співдружності ефективної системи неперервної освіти, що забезпечує професійне удосконалення й розвиток особистості протягом життя.

Система освіти дорослих нині є одним із важливих соціальних ресурсів. Ті, хто навчається у цій системі набувають потенціал новацій, за допомогою яких можна адаптуватися до швидкоплинних змін у суспільстві. Водночас, найбільш цінним освітнім здобутком кожного дорослого мають стати чіткі уявлення щодо гострих проблем, які виникають перед людством у ХХІ ст. Відтак необхідна державна соціальна програма розвитку освіти дорослих.

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях шкільної освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у ХХІ ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства.

Сучасна освіта дорослих в європейських країнах як кількісно, так і якісно є достатньо різноманітною, оскільки різні традиції, реалії, проблеми й структури характеризують загальну картину. Так за даними *Global report on adult learning and education (2009)* кількість дорослих, які навчаються в системі формальної і поза формальної освіти у першому десятилітті ХХІ ст.. в країнах Євросоюзу перевищувала 37%. Найвищих показників досягли в Швеція – 73,4%, Норвегія -54,5 %, Фінляндія – 55% [4, с. 62].

Загалом за участю дорослих в різних освітніх програмах країни об'єднано у чотири групи. Країни, де понад 50% дорослого населення навчаються, належать до першої групи (Швеція, Фінляндія, Данія, Норвегія, Ісландія); у другій групі країн кількість людей, які навчаються становить 35-50%, це Австралія, Канада, Нова Зеландія, США, Австрія; до третьої групи країни належать Бельгія, Франція, Іспанія, Чехія, тут процент дорослих, які навчаються коливається від 20 до 35 %. І, нарешті, четверта група країн, до яких належить і Україна, - загальна кількість дорослих, які навчаються становить тут менше 20%.

Водночас зазначимо, статистичні дані щодо держбюджетних коштів, спрямованих на освіту дорослих в Україні, є недостатніми, а ставлення наших громадян до непрофесійної або неформальної освіти можна схарактеризувати як особисту справу й завдання комерційної освіти. За виключенням міжвідомчих програм щодо підвищення кваліфікації та перенавчання безробітних, навчальні програми для дорослих фінансуються самими учасниками навчання й внесками міжнародних донорських організацій.

Як наслідок в українському суспільстві залишається на мінімальному рівні поширення стандартів здорового способу життя, що зумовлює надзвичайно високу передчасну смертність (за тривалістю життя населення поміж усіх країн Європи та Центральної Азії Україна випереджає лише Росію), інвестиції в освіту здійснюються переважно лише на початку трудової діяльності, хоча знання та навички застарівають нині надзвичайно швидко, а прагнення покращити своє життя у більшості випадків залишається не реалізованими через низьку економічну, громадянську та соціальну активність [3, с.9].

Сучасна ситуація в освіті дорослих в Україні характеризується суперечностями між різким зменшенням монополії структур, які формально займаються освітою дорослих, і млявістю процесу диверсифікації форм навчання. Водночас світовий досвід свідчить про неможливість створення універсальної моделі навчання дорослих, необхідності урахування не тільки різноманітних взаємозв'язків, але й специфіки історичного розвитку, накопичення продуктивного досвіду, особливостей освіти дорослих як відкритого і гнучкого соціального інституту, який сприяє розвитку і особистості, і суспільства.

Аналіз вітчизняного досвіду організації освіти дорослих в Україні показує, що традиційні принципи відбору змісту цієї освітньої ланки, зазвичай приділяють багато уваги спеціалізованим знанням, які швидко застарівають, і навпаки, мало уваги приділяється виявленню і аналізу проблем сучасного виробництва, розвитку навичок міжособистісного спілкування.

Через слабке бюджетне фінансування погіршується матеріально-технічна й науково-культурна база багатьох інститутів підвищення кваліфікації. Зменшення бюджетного фінансування системи підвищення кваліфікації, її комерсціалізація призводить до відтоку викладацьких кадрів, які мають значний досвід роботи, а комерсціалізація навчання – до значного зменшення контингенту слухачів.

Проблеми професійної орієнтації, переорієнтації, перепідготовки й підвищення кваліфікації пов'язані з виникненням альтернативних структур освіти дорослих, їх якості і вартості навчання, монополії на знання нових технологій, наукову інформацію, а також зі створенням робочих місць на виробництвах для підвищення професійного рівня; з витратами на консультаційно-освітні послуги; проблемами недержавної, приватної освіти.

Характерними ознаками цих нових освітніх форм є автономність, самокерованість навчального процесу, самостійність суб'єктів у формуванні навчальних планів і програм, можливість вільного вибору змісту, форм і методів навчання, мобільність і гнучкість освітніх установ, їх саморозвиток, вивільнення від авторитарності, примусу, обмеження мислення, свобода педагогічних рішень, можливість творчості в пізнавальному пошуку.

Асоціації просвіти, що функціонують в багатьох країнах Заходу, виокремлюють чотири напрями освіти дорослих в сучасних умовах: 1) розвиток гуманітарної універсальної освіти; 2) соціально-політичну освіту; 3) робота з культурно відсталими; 4) профспілкове навчання. Зазначимо, альтернативна освіта може охоплювати і базову, і після базову освіту дорослих, державні і недержавні організаційні форми, може бути формальною і неформальною.

Для нашого суспільства, яке знаходить у перехідному кризовому стані, особливого значення набуває система громадянської і соціально-політичної освіти дорослих. В організації такої системи доречним буде використання досвіду окремих європейських країн, зокрема, Німеччини.

Нині, коли є загроза втратити досягнутий країною цивілізаційний рівень, тільки збереження стабільності вже недостатньо. Вимагається орієнтація освіти дорослих на культурний і моральний прогрес, духовне удосконалення особистості, розвиток культури соціального і морального самопізнання. Проте кризовий стан освітньої політики призводить до деформації змісту освіти дорослих, зниженню рівня її доступності.

Найбільшими проблемами в освіті дорослих, що вимагають негайного розв'язання, на нашу думку, є, *по-перше*, органи влади усіх рівнів мають визнати освіту дорослих невід'ємною складовою вітчизняної системи освіти із подальшою розробкою комплексу відповідних заходів у контексті політики і практики у сфері неперервної освіти. У переліку пріоритетних задач Міністерства освіти і науки України має бути передбачено створення місцевих, регіональних і національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю й фінансування освіти дорослих. *По-друге*, важливим є питання розробки

критеріїв потреб, планування, контролю, звітності, а також вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих. Зазначене вимагає створення системи добору статистичної інформації щодо освіти дорослих на місцевому, регіональному й національному рівнях. Важливою проблемою є створення державних центрів з підготовки, підвищення кваліфікації й перепідготовки андрагогів (організаторів процесу навчання дорослих), що сприятиме підвищенню рівня компетентності спеціалістів, які працюють з дорослим населенням. До нагальних потреб також треба віднести й створення факультетів і кафедр андрагогіки в усіх закладах вищої педагогічної освіти і в установах перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти. *Потретье*, розробка підходів щодо визнання і сертифікації формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, ключовим компонентом яких має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду і знань особистості. Окрім того, набуває нагальності необхідність створення й розвитку наукової системи, в межах якої можна формулювати основні закономірності, принципи навчання дорослих та їх відмінності від навчання недорослих, що сприятиме підвищенню ефективності практичного навчання дорослих.

Основними завданнями освіти дорослих є розширення вибору освітніх послуг; розвиток міждержавного інформаційного обміну у сфері освіти дорослих; підвищення професійної компетентності; розроблення механізму визнання кваліфікації, набутої поза межами формальної освіти.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови відображення теоретичних підходів до побудови навчального процесу дорослої людини та керування ним. Зокрема, пріоритетним має стати розкриття потенціалу кожного дорослого, створення сприятливих умов для розвитку його інтелектуальних, культурних, духовних можливостей. Передусім держава зобов'язана формувати політику можливостей для людини як головного національного ресурсу в освіті, науці, культурі, в її професійній реалізації взагалі; розширення можливостей для освіти дорослих громадян; створення можливостей для постійного удосконалення особистості, її адаптації до соціально-економічних змін як у країні, так і світі; сприяння кожній особистості незалежно від вікової, статевої приналежності, освіти, набутої попередньо, та соціального досвіду, відчувати себе активною рушійною силою суспільного прогресу [1].

Для реалізації зазначених положень необхідно здійснити певні кроки, передусім у сфері правового забезпечення. Зокрема, удосконалити нормативно-правову базу (розроблення Закону України «Про освіту дорослих», внесення змін і доповнень до Законів України «Про вищу освіту», «Про зайнятість населення» та інших, зокрема, розробленням розділів, що описують цілі освіти дорослих, типи основних суб'єктів, їх права і обов'язки, характер взаємодії з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи і схеми отримання коштів із бюджету); законодавчо закріпити вимоги щодо координації і взаємодії різних суб'єктів діяльності у сфері освіти дорослих; визнати суспільну корисність освіти дорослих, закріпити гарантії її розвитку через виокремлення спеціальних статей бюджету, забезпечити доступність освітніх послуг для усіх дорослих громадян України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : збірник наукових праць. – К. : ТОВ ВД «ЕКМО», 2011. – Випуск 3. – Ч.1. - С. 8-16.
2. Модельный закон «Об образовании взрослых» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 05.11.2010: <<http://www.pravoby.info/megdoc/part3/megd3174.htm>>. – Загол. з екрану. – мова рос.
3. Соціально-економічний стан України: наслідки для України та держави: національна доповідь / за аг ред. В.М. Гейця [та ін.]. – К.: НВЦ НБУВ, 2009. – 687 с.
4. Global report on adult learning and education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.13.2011: <http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/institutes/uil/confintea/pdf/grale/grale_en.pdf>. – Загол. з екрану. – мова англ.

Т.І. ШАНСКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент
(завідувач кафедри психології і педагогіки факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ АНДРАГОГА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається специфіка виявів педагогічної майстерності у професійній діяльності викладача-андрагога, подано шляхи її вдосконалення та висвітлено поняття «андрагогічна компетентність».

В статье рассматривается специфика проявлений педагогического мастерства в профессиональной деятельности преподавателя-андрагога, поданы пути его усовершенствования, охарактеризовано понятие «андрагогическая компетентность».

In article specificity of displays pedagogical skill in professional work of the teacher-andragoga is considered, ways of his improvement are submitted, the concept «andragogical competence» is characterized.

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування освіти зумовлює необхідність зміни змісту й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості фахівця-андрагога з високим рівнем розвитку компетентності в умовах неперервної освіти.

Тому сьогодні гостро постає проблема підготовки фахівців до навчання дорослих, які прагнуть навчатися або ж поглиблювати й розширювати вже набуті знання. Згідно з матеріалами V Міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Гамбург, 1997 р.) саме освіта дорослих була визнана одним з унікальних засобів стабільного розвитку суспільства у XXI столітті. Особливе значення це має в контексті підготовки майбутніх фахівців, яка спрямовується на формування компетентних, самостійних, активних і творчих особистостей з високим рівнем знань, умінь і навичок. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті проголошено, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя. Це стало важливим кроком на шляху до вдосконалення педагогічного процесу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Розвиток андрагогіки як науки сприяв появі багатьох наукових розробок, присвяченим:

- методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С.І. Змеєв, Г.В. Куйперс, Л.М. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);
- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г. О. Балл, О.М. Буренкова, Е. Джонс, В.К.Дьяченко, А. М. Леонтьев, Н. Лем та ін.);
- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л.П.Алексеева, С.Г. Вершловський, Н.М. Гайдук, С.М.Грабовский, Дж. Лінч, та ін.).

Дослідженням післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме:

- загально педагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л.Ф. Ващенко, Б.А.Дьяченко, Л.М. Кравченко, А.І. Кузьмінський, О.Г.Козлова, М.І. Лапенюк та інші);
- проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М.І. Дробоход, А.С.Нікуліна, В.В. Олійник та інші);
- дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І.Балик, В.М. Буренко, А.М. Зубко та інші);
- розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В.Ю. Аршонков, Г.О.Балл, С.А. Болсун, В.В. Вітюк, В.А.Семиченко та інші).

У той же час питанню професійної майстерності викладача-андрагога у вищій школі приділяється недостатньо уваги.

Отже, **метою статті** є з'ясування специфіки виявів педагогічної майстерності у професійній діяльності викладача-андрагога у вищій школі та шляхів її вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. *Андрогог* – фахівець у галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтувальної і організаційної роботи з дорослими. За твердженням науковців, основними функціонально-посадовими обов'язками фахівця-андрагога можуть бути:

- організація і реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих, фізіологічних особливостей;
- надання допомоги у науково обгрунтованій організації і реалізації навчального процесу;
- проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих;
- консультації з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя.

Своєрідність функцій андрагогів можна виразити в нових термінах, які відображають їх особливість:

- *тьютор* – забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації;
- *фасилітатор* – полегшує процес залучення дорослої людини до нових знань;
- *модератор* – виконує функції консультанта.

Виконання цих функцій передбачає підвищення андрагогічної компетентності спеціалістів, яка включає розуміння ними особливостей дорослих як суб'єктів освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними до запитів тих, хто навчається; організацію навчання, заснованого на партнерстві.

Серед вітчизняних наукових досліджень вже з'явилися роботи, присвячені андрагогічній компетентності викладачі ВНЗ та шляхам її формування. Так, І.О. Зель визначає *андрагогічну компетентність* як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання та здійсненню не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється [1, с. 4].

Отже, освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їхня функція все більше змінюється від передачі знань до фасилітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, що ґрунтується на партнерських стосунках та є формою індивідуальної роботи з дорослим.

На думку американських учених Р. Брокета, Ш. Меріам, А. Ньюкс професійна готовність андрагога до педагогічної діяльності містить дві складові: володіння високим рівнем знань, умінь та навичок у сфері своєї спеціалізації та методичною компетентністю, що заснована на андрагогічних засадах.

Методична компетентність дає можливість андрагогу аналізувати та оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання навчальних дисциплін; з метою вдосконалення викладання конкретної навчальної дисципліни застосовувати новітні технології викладання; здійснювати рефлексію власної методики викладання.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [2, с. 8].

За глибоким переконанням А.С. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише педагогічна діяльність, осмислена з точки зору і суті, і мети, і технологій; сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Окремої уваги потребують осмислення й вироблення власної професійної позиції викладачем-андрагогом, готовність до вдосконалення професійних знань і умінь, моделювання, проектування, прогнозування позитивних змін у своїй діяльності.

У межах педагогіки рефлексію досліджували К.В. Вербова, І.Ф. Ісаєв, Б. Ковальов, С.В. Кондратьєва, В.А. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, В.О. Сластьонін,

Г.Н. Сухобська та ін. А.А. Бізяєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію щодо до своєї діяльності. Автор відокремлює двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, що має два рівні:

- операціональний (конструктивно-виконавчі, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються в рефлексії свідомості);
- особистісний (професійно-особистісна суб'єктна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна включеність у рефлексивну ситуацію) [3].

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що педагогічна рефлексія виконує ряд функцій, а саме:

- “забезпечує усвідомлене ставлення суб'єкта до вдосконалення діяльності”, детермінує продуктивні й інноваційні якості творчого мислення (С.Л. Рубінштейн);
- здійснює системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що виявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б.П. Ковалев);

- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення й творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А.А. Бізязєва);
- підвищує продуктивність педагогічної діяльності (А.А. Реан);
- сприяє подоланню та запобіганню таким негативним явищам, як ранні “педагогічні кризи”, “педагогічне виснаження” (Л.М. Мітіна);
- запобігає професійній деформації педагога, дає змогу долати розгляд педагогічних явищ з однієї стереотипної точки зору (Р.І. Смирнова).

Окремої уваги потребують осмислення й вироблення власної професійної позиції викладачем-андрагогом, готовність до вдосконалення професійних знань і вмінь, моделювання, проектування, прогнозування позитивних змін у своїй діяльності.

Педагогічна творчість викладача є важливою складовою вирішення проблеми оптимізації навчального процесу: оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, засобів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи зі студентами, імпровізація в педагогічному процесі. Під час роботи зі студентами викладач передбачає педагогічні ефекти, впливає на увагу, пізнавальну діяльність студентів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом. Творча праця є засобом досягнення вершин педагогічної майстерності.

Педагогічна дія розглядається як елемент педагогічної діяльності та як педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок педагога, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни учнів [2].

Викладач вищого педагогічного навчального закладу виступає для дорослих студентів зразком педагогічної майстерності, а взаємодія з ним розглядається як механізм професіоналізації майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Компонентами психологічної готовності викладача-професіонала до самовдосконалення є:

- гуманістична спрямованість (центрацію) особистості у викладацькій діяльності;
- перспективна орієнтація кар'єри на майбутнє;
- домінуючі оптимістичні емоційно-вольові переживання та відчуття задоволення від викладацької діяльності;
- творчо-лідерський та новаторський рівні професіоналізму, що реалізуються через андрагогічну компетентність, майстерність,
- спосіб опанування педагогічного досвіду.

Важливою характеристикою успішності викладача-андрагога у професійній діяльності є потреба в саморозвитку та самоактуалізації, що виявляється у задоволеності від викладання у дорослих студентів, автентичності особистості, упевненості в собі, критичності, високому ступені рефлексії, відкритості у спілкуванні з іншими.

Вимірювання рівня самоактуалізації осіб віком після 30 років (характерним для професійно самодостатніх викладачів вищої школи) в ієрархії цінностей показало, що респонденти найважливішими цінностями назвали цікаву роботу; розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне самовдосконалення); суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток); продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей) [4]. Такі показники виступають провідними механізмами особистісного розвитку викладача.

За умов перебудови системи освіти від моделі «передачі знань» до моделі «навчання здобувати знання» більше контролюється не процес, а результат освіти. Тому пріоритетним принципом викладацької діяльності андрагога є обов'язкова результативність, гарантія задоволення потреб тих, хто навчається. Цей результат може полягати в отриманні дорослими студентами чітко стандартизованих знань, відпрацьованні до автоматизму вмінь, розумінні професійних або загальнолюдських явищ, формування нового погляду на них, рефлексія над їх характером тощо [5].

Викладач має постійно оцінювати особистий досвід, за допомогою педагогічно доцільної технології (переконуючого впливу, атракції тощо) перетворювати ідеальні професійні установки дорослих студентів у їхні особисті позиції, систему цінностей.

Основними критеріями професійно-творчого саморозвитку особистості викладача-андрагога є:

- самостійність як саморозвиток засобами професії (професійна мотивація, рівень задоволеності викладацькою діяльністю, здатність адекватно оцінити рівень своєї кваліфікації, постійна готовність до професійного самовдосконалення тощо);
- професійно орієнтоване мислення (здатність до системного аналізу, прогнозування власного розвитку, ерудиція тощо);

• творче ставлення до професійної діяльності (творча уява, інтуїтивне мислення, образна професійна пам'ять, акторське мистецтво тощо).

Висновки. Таким чином, андрагогічну компетентність викладача ВНЗ можна розглядати як складову його педагогічної майстерності. Професійна діяльність викладача-андрагога спрямована на забезпечення випереджувальної професійної підготовки фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти відповідно до суспільних вимог та поєднання професійного та особистісного розвитку людини; передбачає формування мотивації дорослих студентів на оволодіння високим рівнем знань та вмінь в умовах здобуття другої вищої освіти, вироблення власного стилю педагогічної майстерності, спрямованість на подальший саморозвиток та самовдосконалення; здійснюється з використанням комплексних знань про особливості життєдіяльності дорослої людини та основі інноваційних освітніх технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.О. Зель; Черкас. нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. — Черкаси, 2009. — 20 с.
2. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.
3. Бизязева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизязева. — Псков : ПГПИ, 2004. — 216 с.
4. Корольова К. Діагностування рівня особистісного розвитку з урахуванням вікового фактора / К. Корольова // Соціальна психологія. — 2008. — № 2. — С. 121.
5. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т. Г. Браже // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 18–20.
6. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 326 с.

УДК 37.013.83

О. А. ЖИЖКО

(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ

У статті представлені результати наукового дослідження, метою якого було виявити особливості розвитку освіти дорослих як сучасної наукової проблеми. Враховуючи соціально-історичні особливості розвитку освіти дорослих та інтерпретації цього феномену на різних етапах його еволюції, автором виділені 5 періодів становлення освіти дорослих як сучасної наукової проблеми.

В статье представлены результаты научного исследования, целью которого было выявить особенности развития образования взрослых как современной научной проблемы. Принимая во внимание социально-исторические особенности развития образования взрослых и интерпретации этого феномена на разных этапах его эволюции, автором выделены 5 периодов становления образования взрослых как современной научной проблемы.

This article presents the results of scientific research, whose goal was to identify characteristics of adult education development as a modern scientific problem. Taking into account the socio-historical features of the development of adult education and interpretation of this phenomenon at different stages of its evolution, the author identified five periods of the formation of adult education as a modern scientific problem.

Освіта дорослих є актуальною проблемою сучасності, що пов'язана з швидким застаріванням попередньо набутих знань, умінь і навичок та необхідністю отримання нових. Проблеми освіти дорослих викликають особливу увагу вітчизняних вчених, з-поміж яких Л. П. Вовк («Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (друга половина XIX ст. – 20-ті рр. XX ст.)»), Г. М. Груць («С. Русова і просвітительський рух в Україні»), В. Д. Давидова («Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції»), С. М. Коваленко («Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть XX – початок XXI ст.)»), З. І. Нагачевська («Педагогічна думка і просвітництво у жіночому русі Західної України (II половина XIX ст. – 1939 р.)»), О. І. Огієнко («Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина XX століття)'), Н. Побірченко («Педагогічна й науково-просвітницька діяльність громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX століття)'), Н. Протасова («Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти в Україні»), Т. М. Десятов («Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття)'), Н. Бідюк («Теорія і практика професійного навчання безробітних у США»), Л. Сігаєва («Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX–початок XXI століття?») та ін.

В умовах неперервної освіти пряме педагогічне керівництво змінюється на опосередковане навчання, все більше набуває форми самонавчання. Тому викладач дорослих має володіти специфікою навчання

та самонавчання дорослих учнів, враховувати їх психолого-фізіологічні особливості. Проблема можливостей дорослої людини щодо навчання є одним з напрямів наукових досліджень світової науки [4, с.175].

Розглянемо деякі соціально-історичні особливості розвитку освіти дорослих та інтерпретації цього феномену в на різних етапах його еволюції.

Освіта дорослих існує з античних часів. Сократ, Платон, Аристотель, Ісус, Конфуцій, Лао Дзета інші представники стародавніх цивілізацій використовували в своїй ораторській практиці інноваційні методи, що допомагали не тільки передавати знання дорослим, але й сприяли інтегральному розвитку особистості, її гуманізації завдяки використанню педагогічної технології питань, розвитку свободи мислення, рефлексії, самоспостереження та самокритики. Таким чином, були закладені основи освіти дорослих, що базуються на ідеї навчання через спостереження, дослідження, осмислення життєвих ситуацій. В середньовічні часи з'являються перші ознаки неформальної освіти дорослих, зокрема із виникненням дослідження-діяльності (*Action-Research*).

У другій половині XVIII століття датський пастор та політик М. Грундтвіг в своїх працях розвиває тему неперервного навчання та важливості навчатися впродовж всього життя. Проте, тільки в XIX столітті з'являється термін андрагогіка, впроваджений німецьким педагогом Олександром Каппом (Alexander Capp) [9, с.32].

Слід зазначити, що з початку свого існування термін викликав бурхливу дискусію в наукових колах. Проти самої ідеї освіти дорослих як самостійної наукової дисципліни виступав відомий філософ та педагог Гербарт. У першій половині XIX століття освіта дорослих не набула поширення. Проте, в двадцять роки цього століття термін «андрагогіка» стає об'єктом обговорень в Німеччині й отримує друге народження, оскільки містить міркування й пропозиції чого і як навчати дорослих [2, с. 5-13].

Нині поширено три підходи до тлумачення цього поняття. У першому андрагогіка виступає як науковий підхід до процесу навчання дорослих та є наукою розуміння (теорія) та підтримки (практика) освіти дорослих впродовж всього життя. У другому, головним чином в США, в традиції Малколма Ноулза андрагогіку називають специфічним теоретичним і практичним підходом, заснованим на гуманістичній концепції автономних учнів та викладачів, які є фасилітаторами процесу навчання. Третій підхід демонструє розрізненість думок щодо інтерпретації андрагогіки від «практики освіти дорослих», «бажаних цінностей», «специфічних методів викладання» до «академічної дисципліни» та «протиставленості дитячій педагогіці»[1, с.91].

Сорокові роки XX століття характеризуються розвитком процесу наукової фундаментації андрагогіки як одної із соціальних дисциплін: публікуються наукові тексти, документи, праці, проводяться конференції та інші науково-методичні заходи щодо освіти дорослих. Починаючи з кінця 40-хрр. XX століття кожні 12-13 років ЮНЕСКО проводить Міжнародні конференції з освіти дорослих (Conferencia Internacional de Educación de Adultos - CONFINTEA). Перша з них проходила в Данії в 1949 році; друга – в Канаді; третя в Японії в 1972 році; четверта – у Франції в 1985 році [6, с.46].

Після Другої світової війни освіта дорослих набуває особливого розвитку. Швейцарський педагог Х. Хансельманн (H. Hanselmann) використовує поняття «андрагогіка» в сенсі освіти дорослих та виховання проблемних дітей. В 1957 році Ф. Пьоггелер (Franz Poggeler), засновник першого дослідницького інституту з проблем освіти дорослих (Мюнстер, Німеччина) публікує книгу «Вступ до андрагогіки: базові поняття освіти дорослих». У той самий період інший німецький педагог та релігійний діяч Є. Розеншток розвиває ідею, що андрагогіка – це наука, яка займається професійною освітою, а не взагалі навчанням дорослих. Представник наукової думки США Малколм Ноулз (Malcolm Knowles) пропонує таке визначення андрагогіки: мистецтво та наука, що допомагають дорослим людям навчатися, а також теорія, що пояснює, як поводитися з дорослим учнем [8, с.12].

Таким чином, полеміка, що розгорнулася між педагогами різних країн щодо визначення терміну «андрагогіка», означила початок наукових пошуків з метою обґрунтування освіти дорослих, а відтак надала андрагогіці статусу незалежної наукової дисципліни. Починаючи з 60-х рр. XX століття андрагогіка як наука набуває визнання у Франції, Англії, США, Голландії. В 1966 році Амстердамський університет започатковує першу аспірантуру зі спеціальності «андрагогіка», а в 1970 році відкриває на факультеті соціальних наук відділ педагогічних наук та андрагогіки [8, с.16].

З початку 80-х рр. XX століття було проведено багато наукових досліджень, мета яких полягала у вивченні особливостей дорослого учня. Так, було доведено, що людина в усі періоди життя має можливість для навчання. Зокрема, Хорн висунув теорію щодо існування двох форм інтелекту. Перша, «флюїдна», має біологічну основу. Друга, «кристалічна», обґрунтовує думку, що людина має здатність до розвитку протягом життя, оскільки на неї впливають соціальні процеси. Заслуговує на увагу також гіпотеза «розриву неперервності» (*discontinuity hypothesis*) Біррана, в якій йдеться про те, що біологічна основа перестає значно впливати на поведінку після того, як людина досягає фізичної зрілості й до тих пір, поки біологічна основа не увійде в гіпотетичну критичну зону патології, вона не досягне знову переваги свого впливу.

Отже, базуючись на працях цих вчених, сучасна андрагогіка стверджує, що оскільки «дорослість» не є продуктом дитинства і юності, освіта на протязі всього життя стає засобом, що сприяє розвитку дорослих, тобто, людина творить своє «я» на протязі більшої частини свого життя [7, с.70-71].

У другій половині ХХ ст. проблеми освіти дорослих насамперед пов'язані з ліквідацією неписьменності, забезпеченням рівних прав чоловіків і жінок. Цим питанням було присвячено ряд міжнародних конференцій. Важливою подією в розвитку освіти дорослих можна назвати доповідь Міжнародної комісії з розвитку освіти, очолюваної Едгаром Фором, «Учитися бути, освіта у світі сьогодні й завтра» (1972). Всесвітня конференція з освіти для всіх: задоволення основних освітніх потреб (Джомтєн, Таїланд, 1990 р.), Конференція Організації Об'єднаних Націй з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.), Всесвітня конференція з прав людини (Відень, 1993 р.), Міжнародна конференція з народонаселення і розвитку (Каїр, 1994 р.), Всесвітня зустріч на вищому рівні в інтересах соціального розвитку (Копенгаген, 1995 р.), четверта Всесвітня конференція зі становища жінок (Пекін, 1995 р.), Конференція Організації Об'єднаних Націй (Хабитат II, Стамбул, 1996 р.), Всесвітня зустріч на вищому рівні з проблем продовольства (Рим, 1996 р.) – ці міжнародні заходи стали важливим кроком у розвитку освіти дорослих: під час їх проведення керівники різних держав відзначали роль освіти в розвитку знань і творчості громадян. Значний вплив на світову співпрацю в освіті дорослих має Гамбурзька конференція (1997), ідеї якої охопили багато країн світу. Так, у Швейцарії відбувся національний фестиваль року неперервного навчання «Життя – це освіта»; 22–26 вересня 2000 року – в Дамаску (Сирія) була організована конференція, яка прийняла Дамаську декларацію Міжнародної ради з освіти дорослих «Освіта для всіх», 6–9 листопада 2002 р. – в Болгарії «Навчання упродовж всього життя», в якій взяли участь двісті делегатів з Європи, Північної Америки та Центральної Азії [8, с.101].

Загальною координацією освіти дорослих у рамках ЮНЕСКО займається Інститут освіти ЮНЕСКО в Гамбурзі (перейменований з липня 2006 р. на Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО). Ця установа є найбільшим інформаційним центром, який здійснює тематичну координацію проблем досліджень у галузі освіти дорослих (громадянська освіта, грамотність, національні меншини, мігранти, навчання в місцях позбавлення волі, а також навчання інвалідів тощо).

Остання VI Міжнародна конференція з освіти дорослих (CONFINTEA-VI) відбулася в Белені (Бразилія) з 1 по 4 грудня 2009 року та стала важливою платформою для подальших заходів щодо діалогу про розробку міждержавної освітньої політики підтримки неформальної освіти дорослих у всьому світі. Цього разу в конференції взяли участь не тільки держави-члени ЮНЕСКО, інститути Організації об'єднаних націй, організації друстороннього мультистороннього співробітництва, а й суспільні організації, приватний сектор та асоціації дорослих учнів різних регіонів світу.

Таким чином, враховуючи соціально-історичні особливості розвитку освіти дорослих та інтерпретації цього феномену на різних етапах його еволюції, можна виокремити такі етапи становлення освіти дорослих:

- античні часи – ХУІІІ ст. – період закладення основ освіти дорослих, що базуються на ідеї навчання через спостереження, дослідження, осмислення життєвих ситуацій;
- ХУІІІ століття –40-і рр. ХХ ст. – впровадження у науковий обіг терміну «андрагогіка», дискусія в наукових колах щодо ідеї вивчення та розвитку освіти дорослих як самостійної наукової дисципліни;
- 40-і- 80-і рр. ХХ ст. - розвиток процесу наукової фундаментації андрагогіки як одної із соціальних дисциплін;
- 80-і рр. ХХ ст. - вивчення дорослого учня і розвінчання ідеї, що людина має здібності до навчання тільки до досягнення біологічної зрілості; остаточне утвердження андрагогіки як одної із соціальних дисциплін;
- друга половина ХХ ст. – перше десятиріччя ХХІ ст. – консолідація освіти дорослих як наукової дисципліни; орієнтація проблематики освіти дорослих на ліквідацію неписьменності, забезпечення рівних прав чоловіків і жінок; проведення ряду міжнародних конференцій та інших заходів з освіти дорослих.

На наш погляд, подальшого вивчення потребують питання розвитку освіти дорослих в різних регіонах світу, оскільки кожна країна має свої особливості, характерні ознаки, а їх досвід певною мірою може бути корисними як для узагальнення світових досягнень цієї освітньої ланки, так і для вироблення стратегії для її подальшого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
2. Колесникова И. А. Основы андрагогики. — М.: «Академия», 2003. — 240 с.
3. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна.–К.,2009.–500 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
5. Сігаєва Л. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ–початок ХХІ століття): дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Сігаєва Лариса Євгенівна.–К.,2010.–559 с.

6. Hernández, Gloria Elvira (2008). Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México, CREFAL, 170 p., revisado el 5 de enero de 2011 en http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/mexico.pdf
7. Jarvis, P. Adult education and Lifelong Learning/Theory and practice- 3rd edition. - London and New York:RouthledgeFaimor, Tailor and Francis Group, 2004
8. Márquez, Adriana (1998). Andragogía. Propuesta Política para una Cultura Democrática en Educación Superior. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, 9-11 de julio de 1998, Santo Domingo, República Dominicana, Revisado el 15 de enero de 2011 en http://ofdp_rd.tripod.com/conferencia/amarquez.html

УДК 397:37.048.4

С. Д. ПОПЛАВСЬКА

кандидат педагогічних наук, завідувач відділення «Сестринська справа»
(Житомирський інститут медсестринства)

ГОТОВНІСТЬ МЕДПРАЦІВНИКІВ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ШЛЯХИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

У статті доведено, що результати діагностики сприяли підвищенню рівня готовності студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії у професійній діяльності

В статтє доказано, що результати діагностики способствовали повышению уровня готовности студентов медицинского колледжа к коммуникативному взаимодействию в профессиональной деятельности

It is proven in the article, that diagnostic results were instrumental in the increase of the level of readiness of the students of medical college to communicative co-operation in professional activity

Актуальність даного дослідження не викликає сумніву, оскільки для працівників, діяльність яких знаходиться у сфері суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доконче потребує досконалої їх готовності, особливо медпрацівників. Саме такі мають оволодіти здатністю до встановлення рівного контакту з хворим з метою його успішного лікування та реабілітації.

Зазначимо, що проблема готовності медпрацівників та їхньої відповідної мотивації знайшла своє відображення в наукових працях К. Абульханової-Славської, В. Андрущенко, І. Беха, В. Бичко, Г. Васяновича, М. Заброцького, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало. Поняття готовності до комунікативної взаємодії вивчалоя в різні часи Н. Абашкіною, Н. Бідюк, Я. Болюбашем, С. Гончаренком, О. Глузманом, Л. Пуховською та ін.

Проте, доконче потребує дослідження шляхів формування творчих суб'єкт-суб'єктних умінь у медичних працівників, що і є завданням даної статті.

Важливим у нашому дослідженні є окремо вивчення рівня сформованості комунікативних умінь і навичок майбутніх спеціалістів медичної сфери.

Розглянемо отримані результати констатувального етапу педагогічного експерименту.

Отже, нами проводилася оцінка комунікативних умінь та схильностей досліджуваних, отримані результати представлено у табл. 1

Таблиця 1.

Оцінка рівнів сформованості комунікативних умінь та схильностей експериментальних і контрольних груп студентів медичного коледжу на констатувальному етапі експерименту.

№ п/п	Рівні	До експерименту			
		ЕГ		КГ	
		а.з	%	а.з	%
1	Низький	41	30,8	32	29,6
2	Нижче середнього	32	24,1	28	25,9
3	Середній	47	35,3	38	35,2
4	Високий	9	6,8	7	6,5
5	Дуже високий	4	3,0	3	2,8
	<i>Всього</i>	<i>133</i>	<i>100</i>	<i>108</i>	<i>100</i>

Найвищі показники сформованості комунікативних умінь в обох групах отримано на середньому рівні (більше 35%), найнижчі – на високому і дуже високому рівнях (сумарно до 10%). Динаміку розподілу рівнів сформованості комунікативних умінь та схильностей експериментальних і контрольних груп студентів медичного коледжу на констатувальному етапі експерименту представлено на рис. 1.

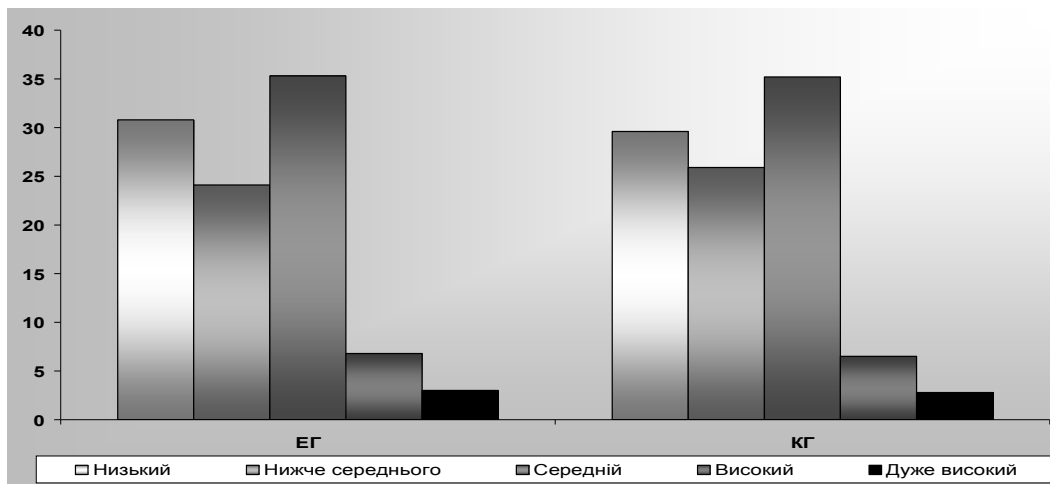


Рис. 1. Розподіл рівнів сформованості комунікативних умінь експериментальних і контрольних груп студентів медичного коледжу на констатувальному етапі експерименту, у %.

Таким чином, дослідження виявило низькі показники сформованості комунікативних умінь та схильностей студентів медичного коледжу. Оскільки одночасно при дослідженні мотивів професійної діяльності показники цінності взаємодії та прагнення студентів до спілкування отримало найвищі результати. На нашу думку, така ситуація актуалізує значущість проблеми змістового наповнення професійної освіти у медичному коледжі, де увага спрямована на спеціальну підготовку майбутніх медичних сестер, у той час як психолого-педагогічні дисципліни часто визначаються як другорядні.

Дослідження оцінно-рефлексивного компоненту відбувається за допомогою опитувальника “Оцінно-рефлексивні складові готовності медичної сестри до комунікативної взаємодії”.

Якісний аналіз отриманих результатів розвитку рефлексивних умінь студентської молоді засвідчує найнижчі показники саме за шкалами, які безпосередньо стосуються навчальної, а у подальшому – професійної діяльності. Це шкали: „Я постійно відчуваю свою відповідальність за навчання”, „Я систематично аналізую результати своєї підготовки до занять”, „Я постійно планую характер бесід з іншими людьми”. Це свідчить про невміння студентами об’єктивно оцінювати власні досягнення у навчальній діяльності, планувати свою роботу відповідно до потреб, завдань і здібностей, що знижує рівень їх професійної готовності і вимагає окремої психолого-педагогічної підготовки.

Загальні показники рівня сформованості у студентів медичного коледжу готовності до комунікативної взаємодії у процесі професійної діяльності досліджуваних контрольної і експериментальної груп майже не відрізняються між собою, що створює умови для проведення формувального етапу експерименту з метою вивчення ефективності створеної моделі.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту визначають необхідність упровадження у процес професійної підготовки майбутніх медичних працівників системи роботи щодо формування у них готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

Для визначення ефективності запропонованої на формувальному етапі експерименту моделі формування готовності студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії у професійній діяльності нами був проведений контрольний етап педагогічного експерименту, що передбачав повторний зріз рівнів готовності респондентів контрольної і експериментальної груп.

Нами для обробки статистичного матеріалу, отриманого за допомогою анкет, що містять бальні шкали, було використано методику О. Смірнова [1, с.117.]. Для порівняльного аналізу по кожному показнику підраховувалася сумарна кількість балів, які були одержані у кожній з експериментальної і контрольної груп за вказаними рівнями за таким правилом: відносна частота дорівнює відношенню одержаного сумарного числа балів і можливого максимального числа балів. Математична обробка даних проводилась за t – критерієм Ст’юдента.

Оцінка комунікативних умінь та схильностей дозволяє виділити рівень їх сформованості у студентів медичного коледжу, результати представлено у табл. 2.

Кількісні показники сформованості комунікативних умінь у експериментальній групі змінилися у напрямку значного зростання високого (з 6,8% до 30,1% опитаних), дуже високого (з 3% до 9,8% респондентів) та середнього (з 35,3% до 42,1% досліджуваних) рівнів. Це свідчить про ефективність запропонованої моделі формування готовності студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії у професійній діяльності, зокрема, використання у ній задачного підходу, який дозволяє студентам набути не лише знання про специфіку комунікативної взаємодії у професійній діяльності, а й уміння та навички вирішувати різноманітні комунікативні ситуації.

Таблиця 2.

Оцінка рівнів сформованості комунікативних умінь та схильностей експериментальних і контрольних груп студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії.

№ п/п	Рівні	До експерименту				Після експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		а.з	%	а.з	%	а.з	%	а.з	%
1	Низький	41	30,8	32	29,6	6	4,5	15	13,9
2	Нижче середнього	32	24,1	28	25,9	18	13,5	18	16,7
3	Середній	47	35,3	38	35,2	56	42,1	48	44,4
4	Високий	9	6,8	7	6,5	40	30,1	23	21,3
5	Дуже високий	4	3,0	3	2,8	13	9,8	4	3,7

Для перевірки достовірності одержаних результатів використаємо φ^* критерій кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів, у яких рівень сформованості комунікативних умінь та схильностей у експериментальній групі не більша, ніж у контрольній.

H_1 : кількість студентів, у яких рівень сформованості комунікативних умінь та схильностей у експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Отже, H_0 відхиляється (для $p \leq 0,01$). Приймається H_1 . Кількість студентів медичного коледжу, у яких сформованість комунікативних умінь та схильностей, у експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Результати дослідження сформованості оцінно-рефлексивних складових готовності медичної сестри до комунікативної взаємодії у студентів експериментальних і контрольних груп на початку та в кінці експерименту свідчать, що середня різниця відносних частот показників сформованості оцінно-рефлексивних умінь у досліджуваній експериментальній і контрольній груп після формульованого етапу експерименту коливається в межах від 0,15 до 0,27, що вказує на значне перевищення результатів у експериментальній групі.

Загалом, найкращі показники після формульованого етапу експерименту для студентів експериментальних груп ми отримали за шкалами „Я постійно відчуваю свою відповідальність за навчання” (на констатувальному етапі за цією шкалою спостерігалися найнижчі результати), „Я проявляю достатню ініціативу на заняттях”, „Я прагну ставати більш впевненим у собі”, „Мені цікава думка інших людей про мене”, „Я часто обговорюю свої досягнення з з близькими та друзями”, „Серед людей я почуваю себе досить комфортно”.

Для наочності отриманої картини розподілу рівнів сформованості оцінно-рефлексивних умінь ми відобразили їх на рис. 2.

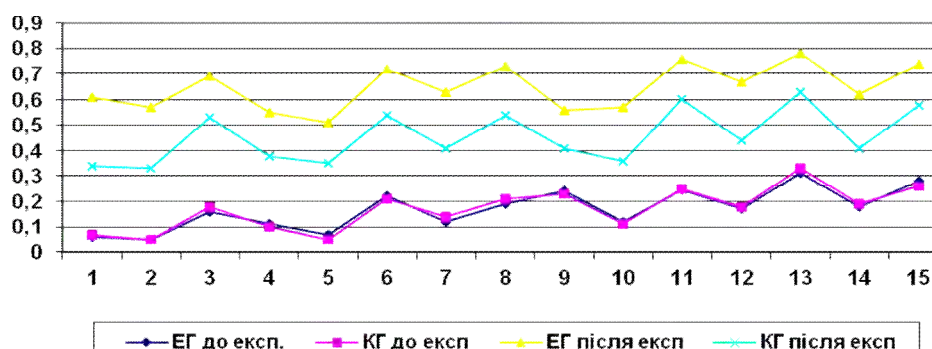


Рис.2. Результати вивчення сформованості оцінно-рефлексивного компоненту у студентів експериментальних і контрольних груп на початку та в кінці експерименту, у %

Для здійснення статистичної обробки даних експериментальної роботи щодо встановлення результатів формульованого етапу експерименту сформованості оцінно-рефлексивного компоненту сформулюємо основні статистичні гіпотези:

H_0 : кількість студентів медичного коледжу, у яких сформованість оцінно-рефлексивного компоненту, в експериментальній групі не більша, ніж у контрольній.

H_1 : кількість студентів медичного коледжу, у яких сформованість оцінно-рефлексивного компоненту, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Маємо: $f_e = 0,56$ $f_k = 0,41$
 $n_e = 133$ $n_k = 108$

$$S_{f_e} = \sqrt{\frac{0,56 \cdot (1 - 0,56)}{133}} = 0,043$$

$$S_{f_k} = \sqrt{\frac{0,41 \cdot (1 - 0,41)}{108}} = 0,047$$

$$S_{f_e - f_k} = \sqrt{0,043^2 + 0,047^2} = 0,063$$

$$t_{\text{експ.}} = \frac{0,56 - 0,41}{0,063} = 2,38$$

$$t_{\text{кр.}} = 1,97 \text{ для } p \leq 0,05$$

Отже, $t_{\text{експ.}} > t_{\text{кр.}}$. H_0 - відхиляється. Приймається H_1 . Число студентів медичного коледжу, у яких зросла сформованість оцінно-рефлексивного компоненту, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Гіпотезу про значущість розходжень в оцінці ознаки студентів контрольної та експериментальної груп ми перевіряли для самої найменшої із одержаних різниць відносних частот. Так як всі інші різниці відносних частот більші ніж 0,13, то розходження в оцінці інших ознак будуть ще більш значущими.

Розглянемо узагальнені результати готовності студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (див. табл. 3.).

Таблиця 3.

Результати діагностики рівня готовності студентів медичного коледжу до здійснення комунікативної взаємодії у професійній діяльності до і після формульального етапу експерименту

№ п/п	Рівні	До експерименту				Після експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		а.з	%	а.з	%	а.з	%	а.з	%
	Низький	73	54,9	60	55,5	24	18,0	33	30,6
	Середній	47	35,3	38	35,2	56	42,1	48	44,4
	Високий	13	9,8	10	9,3	53	39,9	27	25,0

Таким чином, загальний рівень готовності студентів медичного коледжу до здійснення комунікативної взаємодії у професійній діяльності у контрольних групах практично не змінився, в той час, як в експериментальних групах показники високого рівня зросли майже втричі (з 9,8 до 39,9%).

З рис. 3. видно, що показники контрольної групи змінилися статистично незначно, у той час, як у експериментальній групі спостерігається тенденція до переміщення студентів з низьким рівнем готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності до групи з середнім рівнем готовності (з 54,9% до 18%).

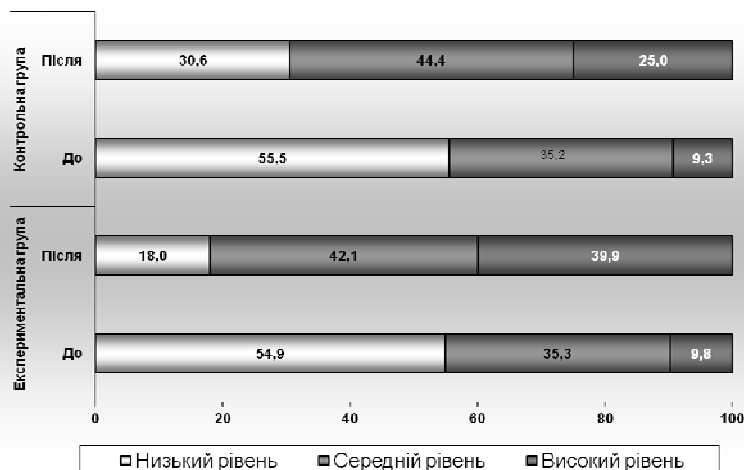


Рис. 3. Рівні готовності студентів медичного коледжу до здійснення комунікативної взаємодії у професійній діяльності до і після формульального етапу експерименту, у %

Таким чином, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту можна стверджувати, що у студентів експериментальної групи якісно і кількісно зросли показники рівня готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (42,1% на достатньому рівні, 39,9% на оптимальному рівні) за усіма виділеними структурними компонентами (мотиваційно-ціннісним, емоційно-почуттєвим, конкретно-практичним, оцінно-рефлексивним).

Отже, була сформована система особистісних та професійних якостей, знань, умінь, навичок, відносин та досвіду організації комунікативної взаємодії у професійній сфері.

Результатами констатувального етапу експерименту став висновок, що загальні показники рівня готовності студентів медичного коледжу до комунікативної взаємодії у професійній діяльності досліджуваних контрольної і експериментальної груп майже не відрізняються між собою, що створює умови для проведення формувального етапу експерименту з метою вивчення ефективності створеної моделі, а саме: 9,5% респондентів контрольної і експериментальної груп характерний високий рівень готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності; для 35,5% експериментальної і 55% контрольної групи притаманний низький рівень готовності.

Отримані результати діагностики свідчать, що після впровадження моделі формування готовності студентів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності в процес професійної підготовки експериментальних груп змінилися показники готовності студентів. Показники контрольної групи змінилися статистично незначно, в той час як у експериментальній групі спостерігається тенденція до переміщення студентів з низьким рівнем готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності до групи з середнім рівнем готовності (з 54,9% до 18%).

Отже, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту можна стверджувати, що у студентів експериментальної групи якісно і кількісно зросли показники рівня готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності (42,1% на достатньому рівні, 39,9% на оптимальному рівні) за усіма виділеними структурними компонентами (мотиваційно-ціннісним, емоційно-почуттєвим, конкретно-практичним, оцінно-рефлексивним), що свідчить про ефективність запропонованої теоретичної моделі та її практичного відображення в реальному освітньому процесі закладів медичної освіти.

УДК 37.018.46 + 37.015.311

О. А. ОРЛОВА,
викладач кафедри методики навчання гуманітарних дисциплін
(Житомирський ОІППО)

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність використання андрагогічного підходу у системі освіти дорослих. Окреслено шляхи становлення та розвитку андрагогіки як самостійної науки. Визначено сутність андрагогіки як науки про навчання й освіти дорослих. Виділено ключові позиції використання андрагогічного підходу у ході організації навчального процесу підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Раскрывается необходимость применения андрагогического подхода в системе образования взрослых. Очерчены пути становления и развития андрагогики как самостоятельной науки. Дано определение андрагогики, как науки об обучении и образования взрослых. Выделены ключевые позиции применения андрагогического подхода в ходе организации учебного процесса подготовки учителей в системе последиplomного педагогического образования.

The article explains the need andragogical approach in the education of adults. The ways of formation and development andragogical approach as an independent science. Essence andragogical approach as the science of learning and adult education. The key position of andragogical approach during the educational process of training teachers in the system of postgraduate teacher education.

В умовах суспільства, що стрімко змінюється, стає нагальною потреба в підготовці вчителя, формуванні його особистісних характеристик, що забезпечується системою післядипломної педагогічної освіти.

Питання підвищення кваліфікації педагогів розглядали В. І. Бондар, М. Ю. Красовицький, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткін, М. В. Кухарева, В. І. Маслов, В. Г. Онушкін, О. П. Тонконога, П. В. Худоминський, Т. І. Шамова. Однак, на сучасному етапі розбудови системи професійної освіти існуюча практика навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти не забезпечує соціально-економічної стабільності та перспектив розвитку суспільства в цілому й особистості фахівця зокрема. Останнє зумовлює потребу пошуку нових підходів до організації навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, а також їх теоретичного осмислення та обґрунтування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, показав, що особливо вагомими в розв'язанні завдань удосконалення післядипломної освіти педагогів є праці з андрагогіки – галузі педагогічної науки, що розкри-

ває теоретичні і практичні проблеми навчання, виховання й освіти дорослої людини протягом усього її життя [1, с. 453-467]. Наукове завдання представленої публікації полягає у розкритті ролі та потенціалу основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти.

Зазначена проблема є не новою. Думки про необхідність освіти людини не тільки у дитячому віці, але й протягом всього життя, висловлювалися з давніх часів: ідеї Сократа, Платона, Аристотеля, софістів відображають особливості й характер здобуття знань у різні періоди життя. Подібні напрацювання знаходимо у наукових працях Давнього Риму, у період гуманізму й Ренесансу. Зацікавленість питанням навчання дорослих можна відзначити й у XVII столітті у працях Я.А. Коменського. Концептуальна спадщина Я. А. Коменського дає підстави для оцінки його як засновника андрагогіки, хоча сам великий педагог цей термін не використовував [2].

Подальший розвиток андрагогіки як науки пов'язують з періодом кінця XVIII ст. – початку XIX ст.: у Великій Британії створено інститути механіки, коледжі робітників, заочні курси, інтернати, де надавалася можливість дорослим отримувати освіту. В інших країнах з'явилися освітні асоціації робітників, кореспондентські школи тощо. Цікавим є той факт, що навчання дорослих походить від руху робітників як економічного, політичного й освітнього фактора XIX ст. та перших десятиліть XX ст. Зусилля багатьох дослідників того часу були спрямовані на виявлення особливостей навчання дорослих і вивчення відмінностей їх навчання від навчання дітей. Андрагогічні ідеї у теорії навчання дорослих з'явилися й в інших країнах, насамперед у Польщі та Росії [3].

Попередні роботи дали можливість мислителям XIX ст. увести в обіг термін "андрагогіка", утворений за аналогією до терміна "педагогіка" (від грецьк. *anag, andros* – доросла людина + *ago* – веду), для позначення особливого розділу педагогіки, в якому досліджуються проблеми навчання та освіти дорослих (уперше використаний німецьким вчителем О. Каппом у 1833 році) [2].

Однак лише з середини XX століття він набув широкого вжитку в науковій практиці для позначення самостійної галузі знань. С. Зміюв відзначає, що у цей період у роботах югославських учених Д. Павичева, М. Огризовича та Б. Самоловчева, німецького вченого Ф. Пеггелера, швейцарського теоретика Г. Хансельмана, польських учених М. Семенські та Л. Турора обґрунтовувалася необхідність поіншому, ніж у педагогіці, підходити до навчання й освіти дорослих [2, с. 90].

Початок формуванню теоретичних основ андрагогіки як самостійної науки було покладено в 70-80-і роки XX ст. у роботах видатного американського андрагога, теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза, англійця П. Джарвіса, американця Р. Сміта і групи англійських вчених з Ноттингемського університету, в яких визначалися деякі вихідні посилки андрагогічного підходу до навчання і пропонувалися андрагогічні моделі навчання [2, с. 91]. Андрагогічні дослідження на початку 80-х років активізували вчені Китаю, а з 90-х років XX ст. відповідні наукові розвідки активно проводяться науковцями США, Великої Британії, Угорщини, Польщі, Росії, Чехії, Фінляндії.

Уперше в російській періодиці термін "андрагогіка" було використано професором Київського університету М. Олесницьким 1885 року. Вчений уживав цей термін у контексті розвитку освіти в межах періодів розвитку людини: дитинство, молодість, зрілість і старший (старий) вік. Спираючись на оптимістичний підхід до людського розвитку, М. Олесницький вважав, що особистість може навчатися протягом життя. У той час як фізична сила зменшується з віком, енергія інтелекту у зрілому і старшому віці залишається активною [4].

У перші два десятиліття XX ст. вітчизняний розвиток освіти дорослих отримав своє осмислення в концепції позашкільної освіти, розробленій видатним російським вченим Є. Мединським (1885-1957). Виходячи з уявлення про позашкільну освіту як про складову неперервної освіти (у сучасному розумінні), Є. Мединський, як зазначає С. Зміюв, пропонував назвати науку про "виховання людини" протягом всього її життя антропагогікою (від грецьк. *antropos* – людина + *ago* – веду), але не дав чіткого визначення її співвідношення з педагогікою або іншими науками про людину. Проте саме він порушив питання щодо розширення меж наук про освіту з метою дослідження процесів навчання людини, не обмежуючись шкільним віком [5, с. 89-100].

У Радянському Союзі домінуючою концепцією освіти дорослих була концепція педагогіки дорослих, що є частиною педагогіки як всебічної науки про освіту. Протягом довгого часу радянські автори відмовлялися схвалити концепцію андрагогіки внаслідок ідеологічних упереджень, оскільки концепція андрагогіки розвилася на ідеологічних засадах, що не визнавалися у радянській педагогіці. Проте ряд радянських учених виокремлював дисципліну, предметом вивчення якої було дослідження навчання та освіти дорослих. Наприклад, А. Даринський, вважав, що педагогіка дорослих є невід'ємною складовою педагогіки як інтегративної науки про освіту. А. Даринський визначав специфіку педагогіки дорослих, яка, насамперед, відображена в об'єкті освіти. Межі дослідження педагогіки дорослих, на думку А. Даринського, набагато ширші, ніж педагогіки взагалі [6;7].

Сьогодні, згідно з принципами андрагогіки, дорослій людині належить ведуча роль у процесі навчання. Оскільки дорослі у процесі свого навчання мають свої яскраво виражені специфічні особливості,

які радикально відрізняють їх від недорослих. Виділимо передумови, які обґрунтовують наш вибір на користь андрагогіки як теоретичного підходу у контексті удосконалення навчального процесу у системі післядипломної педагогічної освіти:

- тому, хто навчається належить ведуча роль в процесі навчання (тому, він той, хто навчається, а не той кого навчають);
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, до самоуправління і визнає себе таким;
- дорослий, хто навчається, має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливий елемент навчання для самої людини, так і для його колег;
- доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми у досягненні конкретної цілі;
- дорослий, який навчається, розраховує на швидке використання отриманих в ході навчання умінь, навичок, знань, особистісних якостей;
- навчальна діяльність дорослого, що навчається, значною мірою де термінується часом, простором, професійними, соціальними факторами, які чи обмежують, чи спонукають до процесу навчання;
- процес навчання дорослої людини організований у вигляді спільної діяльності того хто навчається і навчає на всіх його етапах: діагностики, планування, створення умов, реалізації, оцінювання, та певною мірою, корекції [2, с. 96].

Як і кожна галузь педагогічної науки, яка розкриває теоретичні і практичні проблеми навчання, андрагогіка підпорядковується основним принципам, які дають змогу їй належно функціонувати в системі післядипломної педагогічної освіти. Серед них:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо самостійну організацію тими, хто навчається, процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності, що забезпечує єдність діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими, які навчаються, щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається, згідно з яким досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого слухача та його колег.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими курсантами, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби й цілі навчання та враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання та оцінювання його результатів.

6. Контекстність навчання спрямована на визначення конкретних, життєво важливих для того, хто навчається, цілей, орієнтованих на виконання ними соціальних ролей або вдосконалення особистості з урахуванням умов професійної, соціальної, побутової діяльності.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Означає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, результати навчання оцінюються виявленням реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначенням того обсягу знань, без засвоєння якого неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання спрямовується на формування в тих, хто навчається, нових освітніх потреб, які конкретизуються після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання. Означає усвідомлення тими, хто навчається, й тими, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо його організації [2, с. 111-112].

Істотна відмінність наведених принципів андрагогіки від загальновідомих педагогічних принципів полягає в тому, що вони визначають діяльність насамперед тих, хто навчається, тоді як педагогічні принципи головним чином регламентують діяльність того, хто навчає. Це наштовхує на необхідність побудови освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей курсантів.

У контексті андрагогічної ідеї слід розглядати диференціацію та індивідуалізацію в системі післядипломної педагогічної освіти, спиратися на професійний досвід фахівців, рейтингову систему оцінювання, модульний підхід до навчання, побудову навчального процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації та ін.

Звідси одна з найважливіших умов забезпечення результативності післядипломної педагогічної

освіти – сприяння розвитку та збагаченню кожної особистості, тобто просування з однієї стадії розвитку на іншу шляхом створення сприятливого клімату, гуманної атмосфери в процесі навчання. Наявність атмосфери, що націлює на ефективне навчання, є одним з головних елементів андрагогічного планування освітнього процесу на відміну від традиційного навчання, де цим проблемам приділялася незначна увага.

Таким чином, у публікації доведено необхідність впровадження андрагогічного підходу у систему післядипломної освіти; розкрито потенціал основних положень освіти дорослих у зазначеному контексті. Звичайно, запропонований аналіз не вичерпує актуальних питань дослідженої проблеми. Поза увагою залишилися актуальні на сьогодні питання підготовки викладача з основами знань андрагогіки. Такі фахівці в подальшому можуть ефективно й надійно реалізувати андрагогічний підхід у процесі становлення і розвитку професійно-педагогічних кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область /Ред. рада. вид.: В.Г. Кремень (гол) [та ін.]. – К.: Знання України, 2009. – 491с.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
3. Прийма С.М. Андрагогіка в системі наук про навчання і освіту людини: етапи становлення та перспективи розвитку / Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vipysku/9/statti/priyma.htm>
4. Олесницький М. Полный курс педагогики: руководство для занимающихся воспитанием и обучением. Вып. 1: Теория воспитания /М. Олесницький. – 2-е изд. – К., 1985. – 341 с.
5. Змеев С.И. Тенденции развития наук об образовании в XXI веке / С.И. Змеев //Психологические и педагогические проблемы развития образования: Весник МГЛУ. – 2004. – Вып. – С. 89-100.
6. Даринский А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых //Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 61-64.
7. Даринский А.В. Непрерывное образование // Советская педагогіка. – 1975. – № 1. – С. 17.

УДК 378.1/09

О. О. ДЕМ'ЯНЧУК,

психолог, психотерапевт, дійсний член Європейської асоціації психотерапевтів
(Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Аналізується процес професійного становлення педагога в контексті формування його як професіонала. Наголошується на тому, що професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де знаходить повну реалізацію особистість учителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності.

Анализируется процесс профессионального становления педагога в контексте формирования его как профессионала. Ударение делается на том, что профессиональным компетентным является такой труд педагога, где на высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность и общение, где находит полную реализацию личность учителя в контексте ее самоусовершенствования, учебно-воспитательной деятельности.

The process of professional becoming the a teacher as a professional are examined. It is emphasized that such labour of a teacher is a professionally competent one, where at a high level the pedagogical activity and intercourse are realized, where personality of a teacher finds complete realization in the context of its self-perfection, studying and upbringing activity.

Проблема професійного становлення педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Це знаходить відображення у низці державних документах (як-от: Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), “Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті”, Проект Закону “Про внесення змін до Закону України « Про вищу освіту”.. В них визначено пріоритетні завдання вищої школи щодо підготовки студентської молоді до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, виховання майбутніх спеціалістів як найвищої цінності суспільства, розвиток їх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей. Це вимагає від системи післядипломної освіти, зокрема педагогічної, розробки дієвих моделей і технологій професійного становлення за галузями підготовки фахівців на основі сучасного теоретико-методологічного підґрунтя; підбору відповідного змісту післядипломної педагогічної освіти, збереження традиційних і апробування інноваційних методів і форм професійного становлення тощо.

У науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток

творчого педагогічного мислення (В.І. Загв'язинський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін С.Д. Максименко, Р.П. Скульський, Л.М. Фрідман та інші), становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.І. Боришевський, В.М. Галузяк, М.М. Заброцький, В.О. Кан-Калік, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А. Абдулліна, С.Л. Братченко, В.В. Каплінський, О.С. Карпов, Г.О. Нагорна, С.І. Ніколенко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, та інші), професійна адаптація молодих вчителів (С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, Т.Д. Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С.Б. Єлканов, Є.Г. Костяшкін, Ю.М. Кулюткін М.М. Поташнік, І.П. Радченко та інші) тощо.

Виходячи із зазначеного вище, можна диференціювати певні **концепції професійного становлення педагога**. Серед таких концепцій доречно виділити концепцію С. Г. Вершловського, де він надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, які покладаються в основу портрета компетентного учителя: соціальна активність вчителя (наріжна властивість особистості); гуманістична орієнтація (яка віддзеркалює глобальні зміни, які відбуваються у сучасному світі); рефлексивність, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення (як прояв аналітичного підходу до когнітивних процесів, адекватна оцінки соціокультурних феноменів); цільова спрямованість на розвиток особистості вихованця (спрямованість на формування в учня потреби у самовдосконаленні); залучення вчителя до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне включення педагога у життєдіяльність [2].

Суттєво, що, як вважає А.К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де знаходить повну реалізацію особистість учителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності [Маркова, с. 8-9].

Відтак, професіоналізм вчителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і дитячих життєвих функцій [4]. Відповідно, деякі дослідники (Є.В. Андрушівська, М.К. Кабардов, А.І. Панарик, С.О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів вмінь, необхідних для самовдосконалення.

Суттєво, що професійна компетентність педагога має орієнтуватися на характеристики-особливості педагогічної діяльності, які ми знаходимо у праці В. А. Семиченко *"Психологія педагогічної діяльності"* [7]. На основі зіставлення ознак педагогічної діяльності та діяльності студентів автор наводить такі переконливі характеристики:

- педагогічній діяльності притаманна поліфункціональність. Перед учителем стоїть завдання: в кожній події шкільної діяльності знаходити множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний). Реалізація цих функцій відбувається одночасно, кожна з них імпліцитно втілюється у безпосередній педагогічній події, які становлять безліч постійно розв'язуваних учителем завдань;

- характерною ознакою педагогічної діяльності є варіативність, відсутність звичної жорсткої детермінованості подій. Досвідчені вчителі знають, що не завжди можна впевнено прогнозувати, як пройде урок, адже безліч не передбачуваних обставин можуть внести свої істотні зміни. Тому вчитель завжди має бути готовим до будь-яких несподіванок, до перебудови "на ходу" всього ретельно обміркованого сценарію уроку або бесіди з учнем, до творчої імпровізації;

- учитель постійно має діяти водночас у кількох "вимірах": прогнозуванні подальших подій, точному спонтанному реагуванні, співвіднесенні прогнозу з фактичним перебігом подій, внесенні корективів, ретроспективному аналізі;

- для педагогічної діяльності характерна така істотна ознака, як інтегративність. Кожна подія шкільного життя є проекцією багатьох систем, адже вирвати дитину з контексту всіх її життєво важливих відносин неможливо. Тому, приймаючи будь-яке педагогічне рішення, вчитель має здійснити інтегральну оцінку безпосереднього стану учня як результату взаємодії життєво важливих та значущих для нього систем (специфіки сімейних відносин, впливу неформальної групи поза школою, його місця в шкільному та класному колективі);

- будь-яка подія педагогічної діяльності потребує багаторівневої взаємодії, у процесі якої вчитель повинен мобілізувати учня на спільні дії, стимулювати його активність, контролювати якість виконання, оцінювати результати, співвідносити свої дії з діями колег, вчасно вносити корективи, прогнозувати подальший розвиток подій та ін.;

- діяльність педагога – це постійне пізнання: ситуації, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії. Відсутність такого пізнання призводить до роботи наосліп, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження яке здійснює вчитель, він може знайти адекватні засоби впливу, конструктивно розв'язати наявні конфлікти, забезпечити педагогічно доцільний розвиток подій;

- професійна педагогічна діяльність ставить виконавця перед необхідністю обмежувати багатоглибкість відносин і поведінки. В очах дитини (або студента) людина, яка виконує педагогічні функції, часто має статус "морально вищої", тому до неї висувуються особливі вимоги [7, с. 52-53].

Зазначене вище дозволяє говорити про проблему формування *акмеологічної моделі сучасного педагога*, яка знаходить висвітлення у дослідженнях Г.С. Данилової, Г.І.Кримської, В.В.Панчук, В. Н. Максимової, В.В.Ягупова та ін. Так, у книзі В.Н. Максимової "*Акмеологія: нова якість освіти*", що певним чином стала вихідною основою для подібних вітчизняних розробок [5], наводиться модель педагога, що складається із таких аспектів, як його *професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція педагога*.

Професійна зрілість – це готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. У структуру її входять:

- 1) професійна компетентність як система знань і умінь педагога;
- 2) педагогічна майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань;
- 3) педагогічна спрямованість професійної діяльності як система домінуючих мотивів роботи у школі, стійка мотивація педагогічної діяльності.

Важливо, що відповідно до зазначеної моделі В.Н. Максимова пропонує для педагогів-акмеологів *алгоритм самоудосконалення і корекції якості знань, рис характеру і якостей особистості*, який включає 5 ступенів:

- 1) самоаналіз діяльності (ціль: а) виявити причини невдач і успіхів, б) визначити, які риси характеру, якості особистості, способи діяльності необхідно усунути, а які удосконалити);
- 2) уточнення, порада, тест;
- 3) уточнення списку того, що треба усунути, а що удосконалити;
- 4) програма діяльності на місяць (наприклад: щоденний тренінг, режим дня, робота над мовленням, контроль над своїми діями;
- 5) визначення термінів, відслідковування результатів, відпрацювання однієї риси чи якості (щоденний підрахунок балів).

Духовну зрілість педагога В.Н. Максимова розглядає як готовність до духовного саморозвитку, як домінування вищих потреб і цінностей у структурі ціннісної свідомості педагога, яка регулює його поведінку і діяльність. При цьому на перетині процесів духовного, особистісного і професійного розвитку педагога формується його акмеологічна позиція, що реалізується в гуманістичній орієнтації педагога на забезпечення успіху і здоров'я кожного школяра, на високі результати і досягнення своєї педагогічної праці, на розвиток творчої продуктивної діяльності, на оволодіння новітніми методиками та технологіями навчання. Зазначена позиція, як відмічає С.С. Пальчевський, стимулює розвиток рівнів продуктивності педагогічної діяльності: від репродуктивного до системно-моделюючого знання і системно-моделюючого розвитку особистості (за Н.В.Кузьміною). Зважаючи на це, В.Н. Максимова виділяє ще вищий акмеологічний рівень розвитку педагога, а, відповідно, і продуктивності його діяльності – *системно-моделюючий цілісний розвиток підростаючої людини*. Цей рівень вимагає від учителя високої майстерності, здатності конструювати багаторівневі стратегії педагогічної діяльності; високих показників професіоналізму, які б відображалися у професійній позиції.

При цьому професіоналізм педагога-акмеолога покликаний тісно співвідноситися з його духовно-моральною, *акмеологічною позицією*, яка виявляється у таких *показниках*:

- усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості учня;
- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєво значимих для учня подій, як процесу оволодіння соціальним досвідом вирішення особистих проблем;
- переборення пасивності учнів шляхом оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;
- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, заміна ситуативної поведінки педагога на концептуальну;
- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, які стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічний комфорт у спілкуванні;
- застосування методу "акмеологічної дії" як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень (А.В.Кириченко).

Відтак, вчитель акмеологічної школи – це педагог-дослідник, педагог-новатор, вільний від догм і стереотипів, який має високий рівень морального обов'язку та відповідальності за результати своєї діяльності перед кожною дитиною, її батьками, усім суспільством.

Важливою для нас є також і *акмеологічна модель педагога*, розроблена вітчизняною дослідницею Г.С. Даниловою, включає у себе такі компоненти [3]:

1) компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

2) особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі "Я-концепція" в динаміці від "Я-реальний" до "Я-перспективний (ідеальний)");

3) морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки).

При цьому професійна компетентність, на думку Г.С. Данилової, передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються та стають мобільними, оперативними, адаптованими тощо. Спочатку професійна діяльність сприймається педагогом як нормативно-схвалений спосіб діяльності, який він поступово "розречевляє", перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Таким чином, педагогічна майстерність виявляється в здатності педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати "розречевлення" культури й "уречевлення" себе в діях.

Суттєво, що акмеологічна модель учителя Г.С. Данилової передбачає розвиток основних здібностей педагога згідно класифікації, запропонованої В.А. Крутецьким. Зокрема таких, як: *дидактичних, академічних, перцептивних, організаторських, сугестивних* (емоційно-вольовий вплив на учнів за наявності таких якостей, як: рішучість, витримка, вимогливість, відповідальність, наполегливість, упевненість), *комунікативних, педагогічної уяви, здатності до розподілу уваги, особистісних* (інтелігентність, правдивість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, наполегливість, самовідданість, самоорганізація, науково-педагогічне мислення, педагогічний такт).

У процесі обґрунтування зазначеної моделі розвитку творчого потенціалу педагога (вчитель → вчитель II категорії → вчитель I категорії → вчитель вищої категорії → вчитель-методист) Г.С. Данилова використовує поняття "методична культура" вчителя, вважаючи, що саме вона відіграє провідну роль у формуванні професійної майстерності. У зв'язку з цим визначаються кваліфікаційні характеристики для кожної категорії педагогів. Наприклад, для вчителя вищої категорії вони є такими: викладання предмета, проведення експериментальних робіт на високому науково-методичному рівні; здійснення самоаналізу результатів діяльності, прогнозування перспектив навчально-виховного процесу, проектування напрямів професійного самовдосконалення; розробка альтернативних програм факультативних занять, участь у роботі над рекомендаціями, підручниками, посібниками; опанування методики педагогічних досліджень; узагальнення власного досвіду роботи та захист на засіданні творчої групи районного методоб'єднання, науково-практичній конференції, засіданні кафедри Інституту післядипломної освіти тощо.

Суттєво, що процес самореалізації особистості педагога Г.С. Данилова схематично представляє як пірамідоподібну спіраль з відповідними витками від нижньої до верхньої рівня кваліфікації, коли один виток відповідає цілеспрямованому самовдосконаленню за певний період часу, а кожний наступний виявляється зумовленим мобілізацією суб'єктом своїх потенційних можливостей. При цьому спрямована й свідомо самореалізація особистості починається із проєктованої педагогом концепції самовдосконалення шляхом управління власною діяльністю. Такий підхід дозволяє Г.С. Данилової диференціювати *такі ступені послідовних висхідних витків спіралі процесу самоосвіти:*

1) елементарна (низька), безсистемна, спонтанна самоосвіта, зумовлена переважно впливом зовнішніх чинників, їй властиві періодичний характер і недостатньо усвідомлена особистістю потреба в розвитку творчих здібностей (потенціалу);

2) допустима (середня) самоосвіта, що базується на осмисленні особистістю багатогранної педагогічної технології, врахуванні внутрішніх резервів, усвідомленні тактичної мети діяльності, самоаналізі її результатів та виявленні прагнення вдосконалювати свою професійну майстерність;

3) оптимальна (висока) систематична, цілеспрямована самоосвіта, що зумовлена набуттям суб'єктом професійних знань на методологічному, теоретичному та технологічному рівнях, а також здатністю їх синтезувати у процесі досягнення стратегічної професійної мети та власного самоствердження;

4) ідеальна (найвища) самоосвіта, що стала для суб'єкта постійною, життєво необхідною потребою і характеризується самопізнанням, самореалізацією, самопрогнозуванням пошукової педагогічної роботи. У результаті формується певна акмеологічна професійна позиція і виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності.

Для нас важливою є також і акмесинергетична модель професіоналізму педагогічної діяльності, представлена в дослідженні І.Д. Багаєвої. Вона включає такі структурні елементи:

1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму в цілому);

2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до уміння використовувати систему знань на практиці;

3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи "професіоналізм педагогічної діяльності" шляхом адекватного самооцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях [1].

Відтак, розвиток професіоналізму педагога передбачає формування в нього відповідних професійних знань, умінь та навичок, які у їх інтегральному вигляді постають як певні компетенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис...д-ра. пед. наук. 14.00.14.– Л., 1991. – 36 с.
2. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности.– Л.: НИИ ООВ, 1977.– 203 с.
3. Данилова Г. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті // Рідна школа. –2003. – №6. – С.6-9.
4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 20с.
5. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования. - СПб., 2002. – 324 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
7. Семиченко В.А. Психология педагогической деятельности: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.

УДК 378.1/09

З. П. ШАРЛОВИЧ,

здобувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету ім. І.Франка

НАУКОВИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СІМЕЙНИХ МЕДСЕСТЕР В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ТА НЕПЕРЕРВНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

В статті висвітлені основні підходи та вимоги до переходу до надання первинної медико-санітарної допомоги населенню, основні функції та роль медичної сестри загальної практики сімейної медицини в задоволенні потреб пацієнтів та необхідності формування її професійно-педагогічної компетентності як основи етико-деонтологічної та професійної діяльності.

В статье освещены основные подходы и требования к переходу к предоставлению первичной медико-санитарной помощи населению, основные функции и роль медицинской сестры общей практики семейной медицины в удовлетворении потребностей пациентов и необходимости формирования ее профессионально-педагогической компетентности как основы этического-деонтологической и профессиональной деятельности.

In the article outlines the basic approaches and requirements to passing to the giving the primary medical and sanitary help to the population, basic functions and role of medical sister of general practice of the native medical sphere in satisfaction of patients' needs and the necessity of forming her professional and pedagogical competence as the bases of ethical and deontological as well as the professional activity.

*Якщо ви хочете досягти успіху в своїй діяльності... ви мусите всією душею прагнути до зцілення хворого, ви не повинні зрікатися своїх хворих, навіть якщо приплатите своїм життям...
(Чарака – I-II ст.н.е. давньоіндійський лікар класичного періоду)*

Для забезпечення здоров'я людини необхідно враховувати всі чинники впливу на його стан, а для цього розроблена, і постійно вдосконалюється, нормативно-правова база на рівні держави та заходи і заходи для контролю та регулювання. Важливим важелем, який формує здоров'я населення, впливає на перебіг захворювань, відновлює стан здоров'я людини, пропагує здоровий спосіб життя, долучається до розробки заходів, спрямованих на фактори, що можуть негативно позначитись на здоров'ї, забезпечивши тим самим попередження і зниження захворюваності, поліпшення спадковості, гармонійний розвиток населення України є медична сестра. І це не повний перелік їх діяльності.

Складовими медичної допомоги є лікарська й медсестринська справа. За визначенням ВООЗ, сестринська справа – це наука, спрямована на вирішення існуючих і потенційних проблем пацієнта в умовах оточуючого середовища, що змінюється». Міжнародною радою медсестер (Нова Зеландія, Народа національних представників, 1877р.) сформульовано визначення сестринської справи як «складової частини системи охорони здоров'я, що включає в себе діяльність по зміцненню здоров'я, профілактиці захворювань, наданню психо-соціальної допомоги за особами, які мають фізичні та психічні захворювання, а також непрацездатними всіх вікових груп. Така допомога надається медсестрами як у лікувальних, так і в інших установах, а також у дома – всюди, де є в ній потреба» [1].

Поетапний план переходу до організації первинної медико-санітарної допомоги на основі сімейної медицини (ПМСД) розроблено та затверджено Постановою Кабінету Міністрів України № 989 "Про комплексні заходи щодо впровадження сімейної медицини систему охорони здоров'я" від 20.06.2000р. Умови організації відділень сімейної медицини, їхню структуру, основні напрямки діяльності визначено в наказах МОЗ України № 72 від 23.02.2001р. "Про затвердження окремих документів з питань сімейної медицини" та № 303 від 23.07.2001 р. "Про організацію роботи закладів загальної практики – сімейної медицини (ЗПСМ)" [2].

Згідно Закону про охорону здоров'я медичні працівники зобов'язані: «сприяти охороні та зміцненню здоров'я людей, запобіганню і лікуванню захворювань, подавати своєчасну та кваліфіковану медичну і лікарську допомогу; безплатно надавати першу невідкладну допомогу громадянам у разі нещасного випадку та в інших екстремальних ситуаціях; поширювати наукові та медичні знання серед населення, пропагувати, в тому числі власним прикладом, здоровий спосіб життя; дотримувати вимог професійної етики і деонтології, зберігати лікарську таємницю; постійно підвищувати рівень професійних знань та майстерності; подавати консультативну допомогу своїм колегам та іншим працівникам охорони здоров'я» [3], а, відтак, повинні мати відповідну кваліфікацію, що базується на професійно-педагогічній компетентності, яку можна здобути в процесі фахової та неперервної медичної освіти.

Відповідно до вимог Болонської декларації формується нова філософія освітньої діяльності та організації навчального процесу, що визначає новий тип відносин викладача і студента, які базуються на новітніх технологіях, з метою забезпечення опанування знань та впровадження їх у практичну діяльність майбутнього спеціаліста медсестринської галузі. Діяльність вищих медичних навчальних закладів регламентується законодавчими та нормативними актами.

Концепція освітньої діяльності вищих медичних навчальних закладів ґрунтується на концептуальних засадах Національної Доктрини розвитку освіти та науки, Закону України "Про освіту", Закону України "Про вищу освіту", інших чинних законодавчих актів, які регламентують діяльність вищих навчальних закладів, включаючи організацію навчального процесу на медсестринських відділеннях. Набір на навчання та підготовки спеціалістів на 2010-2011н. р. проводився згідно наказу МОН України № 225 від 22.03.2010р. «Про затвердження примірного положення про приймальну комісію вищого навчального закладу України», який проводився в межах ліцензованих напрямів і спеціальностей. Покращити рівень підготовки можна за рахунок вдосконалення матеріально-технічної бази, кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, його методичного забезпечення, удосконалення форм і методів навчальної роботи.

Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ», затвердженого Міністерством освіти України, навчальний процес здійснюється у таких формах: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота студентів, науково-дослідницька робота. На основі державних галузевих стандартів вищої освіти розробляється та створюється навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців зі спеціальності і в, першу чергу, це комплекси методичного забезпечення всіх циклів, дидактичні матеріали, мультимедійні програми, електронні підручники, оснащення та обладнання кабінетів доклінічної та клінічної практики.

Тривалість навчання визначається навчальним планом, освітньо-навчальними програмами, робочими навчальними планами викладачів. Кількість освітньо-навчальних програм у вищому медичному навчальному закладі повинно відповідати кількості навчальних дисциплін.

Невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів є практика студентів. «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів» (наказ № 93 від 08.04.1993р. МОН України, наказ МОЗ №690 від 07.12.2005р.) медичних і фармацевтичних вищих навчальних закладів І-ІІІ рівнів акредитації, регламентується організація та проведення навчальних, виробничих та переддипломної практик, згідно навчальних планів та інструкцій про проведення практики студентами.

Час не стоїть на місці і з його зміною, змінюються і підходи у навчанні медичної сестри. Науковці, викладачі, навчальні частини закладів медсестринської освіти шукають нові форми доступного викладу та засвоєння теоретичного матеріалу та використання його для формування професійних умінь та навичок в процесі практичної підготовки. Використовуючи сучасні наукові підходи до розвитку медсестринства, як окремої науки, узагальнивши загальні надбання науковців та свій досвід, систематизувавши, компонуєть у нові літературні, теоретичні, практичні, методичні джерела. Так, лише за останні 5 років, значно поновився бібліотечний фонд сучасною медсестринською літературою, якою повинні користуватися медичні сестри як в процесі фахової, так і неперервної медичної освіти. Для формування професійно-педагогічної компетентності медичної сестри в клінічному медсестринстві вийшли з друку в новій редакції, відповідно до вимог навчальних програм, які затверджуються Департаментом кадрової політики, освіти і науки за погодженням з Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України, підручники, посібники, практикуми створені авторами В.С. Тарасюком, А.О.Новицьким, Л.А.Новицькою, Г.Б.Кучанською, І.М. Щупіленко, І.Ю. Андрієвським, В.В.Титаренко, С.К.Ткаченко, Р.І.Пацюрко, К.М.Амосовою, Б.Г.Безродним, О.А.Бур'яновим, Б.М.Венцківським, Ф.С.Глумчером, В.Ф.Москаленком, В.Й. Шатило, Є.Д. Щербанюком, Н.В.Титаренко, С.В.Хмілем, З.П. Кучмою, Л.І. Романчуком, В.І.Грищенком, М.О.Щербиною, Т.О. Антроповою, Н.М. Касевич, В.І.Литвиненко. Із перерахованих джерел, це лише мізерна частка від загальної кількості випущених підручників, посібників, практикумів, за допомогою яких формуються професійна та педагогічна компетентності медичної сестри.

Кожен з цих предметів не тільки дає знання з етіології, патогенезу, клініки, лікування, профілактики захворювань, але і формує поведінку та діяльність медичної сестри при роботі з хворими та їх родинами в різних типових ситуаціях, відповідно до специфіки предмету, особливостей потреб пацієнта конкретного медичного профілю, застосування медсестринського процесу з метою виявлення і розв'язання проблем та

задоволення потреб пацієнта. Знання та вміння, засвоєні в межах економічно-гуманітарних, природничо-наукових та клінічних дисциплін сприяють формуванню відповідності кваліфікаційній характеристиці медичної сестри. Велике значення для корекції власної поведінки та діяльності медичної сестри за вимогами психограми, сприяють основи психології та міжособового спілкування, медсестринська етика та деонтологія.

Для надання висококваліфікованих медичних послуг в умовах підвищення стандартів якості життя та інтеграції в Європейський освітній та науковий простір, потребують кардинальних змін та нових підходів і напрямків підготовки медичних сестер загальної практики – сімейної медицини на засадах високого професіоналізму, різнопланової компетентності, застосування на практиці знань, умінь та навичок з метою ефективного виконання медсестринських функцій та завдань. Саме формуванням різносторонніх компетенцій та прищеплення їх майбутнім спеціалістам медсестринства і покликані займатись вищі медичні навчальні заклади під час фахової підготовки медичних сестер, а також у процесі неперервної медичної освіти.

Основні засади в діяльності медичної сестри ЗПСМ регламентує наказ МОЗ України від 23.02.01 за № 72. Згідно його положень медична сестра загальної практики - сімейної медицини є помічником лікаря у наданні первинної лікувально-профілактичної допомоги прикріпленому за сімейно-територіальним принципом населенню в обсязі спеціальності "загальна практика – сімейна медицина" в умовах амбулаторно-поліклінічного закладу і вдома [2]. А отримати відповідне посвідчення можна лише за умови проходження спеціалізації та кожні наступні п'ять років підвищення кваліфікації з обраної спеціальності. Стаття 47. Закону України Про освіту «Післядипломна освіта (спеціалізація, стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів)» регламентує цю сферу діяльності вищих навчальних закладів: 1. Післядипломна освіта - спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. 2. Форми, терміни і зміст навчання, методичної та науково-дослідної діяльності визначаються закладами післядипломної освіти за погодженням із замовником [4].

До закладів післядипломної освіти, згідно статті 48. «Заклади післядипломної освіти» належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсів комбінати; підрозділи вищих навчальних закладів (філіали, факультети, відділення та інші); професійно-технічні навчальні заклади; науково-методичні центри професійно-технічної освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах. Заклади післядипломної освіти можуть працювати заочною, вечірньою, заочною формами навчання, мати філіали і вести науково-дослідну роботу[4]. Оскільки мова іде про медичні заклади, то навчання проводиться тільки очною формою кафедрами післядипломної підготовки «Загальна практика – сімейна медицина».

Рівень професіоналізму сімейної медичної сестри формується як за рахунок фахової підготовки, так і за рахунок неперервної медичної освіти, адже вдосконалення повинно тривати впродовж всього життя, як перманентний процес поглиблення фахової та загальноосвітньої підготовки.

Добре налагоджена система післядипломної підготовки та перепідготовки сприяє піднесенню медсестринської освіти до загальноєвропейських стандартів, що передбачає досягнення високого професіоналізму і вміння працювати в умовах ринкової економіки, забезпечуючи високий рівень надання медичної допомоги населенню. Зберегти напрацювання і постійно їх модернізувати можна лише за умови ефективної організації і проведення післядипломного навчання в системі охорони здоров'я, яка повинна вдосконалюватись із розвитком медсестринської справи.

Медична сестра ЗПСМ зобов'язана виконувати діагностичні та лікувальні призначення лікаря в обсязі своєї кваліфікаційної характеристики, надавати долікарську допомогу хворим при невідкладних станах, травмах і отруєннях, брати участь у проведенні диспансеризації населення дільниці, у профілактичній та санітарно-протиепідемічній роботі на дільниці (в тому числі проведення щеплень, участь у ранньому виявленні СНІДу, туберкульозу, онкозахворювань), проводити санітарно-освітню роботу та пропаганду здорового способу життя серед населення дільниці, консультування серед населення з медико-соціальних та медико-психологічних питань, планування сім'ї, надавати медичну допомогу в екстремальних ситуаціях, заповнювати відповідні обліково-звітні статистичні форми, підвищувати свій кваліфікаційний рівень [2].

Функції сімейної медсестри мають свою специфіку і дещо відмінні від роботи медичної сестри стаціонару, адже її робота самостійніша і відповідальніша. Знаючи основні принципи сімейної медицини, володіючи основами методик оцінювання здорової, нездорової сім'ї або сім'ї з медичними ризиками, сімейна медсестра повинна своєчасно повідомляти лікаря про взаємини в них, ставленні до здоров'я та життя, умови праці та проживання, часові зміни у родині та проблеми, пов'язані з вагітністю, народженням, безробіттям, виходом на пенсію, старінням, самотністю тощо.

Важливо враховувати різносторонні аспекти життя сім'ї (соціальні, економічні, релігійні, культурні, поведінкові та ін.). Ось чому так потрібне бездоганне оволодіння знаннями основ організації охорони здо-

ров'я, медичної психології, етики, деонтології, медичної педагогіки, медичної інформатики, загальної гігієни, фахових знань клінічного медсестринства та маніпуляційної техніки в потрібному обсязі, питань диспансеризації, санітарно-освітньої та профілактичної роботи[5]». Сімейна медсестра допомагає пацієнту та його родині долати всі труднощі та перешкоди на шляху до одужання, залучаючи до цього процесу всю родину, формуючи їх ставлення до власного здоров'я. Вона повинна вчасно надати невідкладну допомогу, організувати відповідно до потреб догляд за пацієнтом, спрогнозувати можливі потенційні проблеми та своєчасно попередити їх появу, проводити санітарно-освітню роботу, допомагати сімейному лікарю під час амбулаторного прийому та асистувати при лікарських втручаннях, оформляти належним чином документацію, вести облік, широко та постійно пропагувати здоровий спосіб життя серед населення. Працюючи на дільниці з різновіковими категоріями населення, важливо володіти бездоганним теоретичним і практичним рівнем, спрямовувати свою діяльність на зниження захворюваності, а відтак впроваджувати профілактичні заходи.

Професія медичної сестри належить до системи професій "людина – людина", тому свій робочий час вона повинна віддавати вмінню зібрати максимальну інформацію про проблеми пацієнта, проаналізувати її, узагальнити і поставити медсестринський діагноз, спільно з родиною спланувати медсестринські втручання, переконати пацієнта в їх доцільності та необхідності пояснити суть маніпуляції, отримати згоду на проведення втручань, провести їх та проаналізувати результати, а при необхідності провести корекцію і повторні втручання для досягнення бажаного ефекту.

Важливим у роботі сімейної медсестри є навчання пацієнта та його родини елементам догляду, що сприятиме забезпеченню постійного піклування про хворого пацієнта та вирішить його проблеми. З цією метою медична сестра має володіти педагогічною майстерністю, вміти доступно передати свої знання, вміння і навички родичам хворого та самому пацієнту. Тому в процесі навчання студенти медсестринського відділення повинні оволодіти як професійною так і педагогічною компетентностями.

Основою професійної компетенції сімейної медсестри є чітке знання всіх завдань та видів діяльності згідно її функціональних обов'язків та кваліфікаційної характеристики. Основне місце в успішному досягненні мети догляду є посилання на його стандарти та їх дотримання. Саме послідовність виконання маніпуляцій згідно стандартів дозволяє уникнути помилок, організувати злагоджено та послідовно процес підготовки до виконання маніпуляції та догляду, зокрема: підібрати необхідне оснащення, підготувати пацієнта та виконати маніпуляцію, спостерігати за пацієнтом під час та після втручань тощо.

Відтак вибудовується ціла система компетенцій та цінностей, яким сімейна медсестра повинна слідувати, та на які має спиратися. Чіткість, злагодженість її діяльності досягається за умови дотримання послідовності дій, що базуються на етапах медсестринського процесу. Всі дані, що стосуються вирішення проблем пацієнтів, медична сестра заносить до медсестринської історії хвороби.

Проте слід зазначити, що на практиці трапляються випадки, коли фактично діяльність медичної сестри зводиться лише до технічної сторони, а саме: лікар сказав – медсестра виконала. Коли йдеться про нові підходи в діяльності медичної сестри, передбачається висока компетентність медичної сестри не тільки в технічному виконанні маніпуляції, а й у знанні впливу цієї маніпуляції, позитивних чи негативних реакцій організму пацієнта на неї, до яких вона має бути готовою, очікуваних результатів одужання. Саме здатність вийти за межі ситуації, спрогнозувати та провадити її, а у випадку непередбачуваних ускладнень, бути готовою координувати діяльність на всіх етапах медсестринського процесу та тримати її під контролем свідчить про високу професійну компетентність, яка, безумовно, базується на знаннях, уміннях і навичках, що підкріплюються досвідом.

У жодному разі медична сестра сімейної медицини не повинна припускатися недбалості, розраховувати на випадок. Всі дії мають бути виваженими, злагодженими, контрольованими. Щоб досягти необхідного рівня сформованості професійної компетентності, вона має постійно вдосконалювати власні особистісні якості організованості, зібраності, акуратності, наполегливості, відповідальності, вимогливості до себе, витривалості, стійкості своїх поглядів та переконань, колегіальності, а також можливість контролювати свої емоції та почуття.

У процесі навчання у медичних сестер важливо виховати позитивну мотивацію в досягненні мети, як рушійну силу діяльності. Усвідомлення студентом установок: "я хочу працювати", "мені це потрібно і це потрібно не тільки мені", "я досягну досконалості" сприятиме формуванню необхідних компетентностей. Проте, процес підготовки до маніпуляції чи процедури по догляду, їх виконання та підведення підсумків здійснюється у тісній співпраці з пацієнтом та його родиною. І тут важливою умовою досягнення бажаного результату є злагоджена співпраця на умовах довіри, впевненості в успіху процесу одужання. Тут неабияке значення має вміння медичної сестри сімейної медицини скористатися своєю комунікативною компетентністю, що передбачає використання вербальних та невербальних засобів впливу на пацієнта.

Враховуючи вищезазначене, розуміємо, що для успішної діяльності в сучасних умовах медичній сестрі сімейної медицини недостатньо лише добрих знань із питань догляду за пацієнтами, роботи по роздаванню ліків, вимірюванні температури тіла, виконанні маніпуляцій, тому при організації післядиплом-

ної підготовки та перепідготовки сімейних медичних сестер слід вводити не тільки предмети, які забезпечать бездоганне володіння маніпуляційної технікою, але і предмети, що дадуть можливість вдосконалити етико-деонтологічні механізми взаємодії з пацієнтами та їх родинами, а провадження етапів медсестринського процесу, сприятиме вирішенню існуючих та потенційних проблем та задоволенню потреб пацієнта та його родини та сприятиме відповідності кваліфікаційним характеристикам медичних сестер.

Проте, стало очевидним, що в медсестринській галузі теж існують певні проблеми, відбитком яких є зміни в суспільстві. Низький соціальний статус медсестри спонукає відтоку кваліфікованих медсестринських кадрів в інші галузі народного господарства, що збільшує навантаження на середній медичний персонал і породжує невдоволеність медичного персоналу та викликає соціальну напругу, а, відтак, існує дисбаланс між лікарями і середнім медичним персоналом. Медичні сестри та інші фахівці середнього медичного персоналу не беруть активної участі в розвитку своєї професії. Підготовка і післядипломна освіта медичних сестер не відповідає рівню європейських стандартів. Потребує кардинальних змін атестація середнього медичного персоналу. Відсутність системи розробки та запровадження професійних стандартів діяльності медичних сестер не сприяє покращанню надання безпечного та кваліфікованого медсестринського догляду населенню. Для вирішення цих та інших проблемних питань у медсестринстві проведено низку реформ, зокрема у медсестринській освіті [6].

Але якими б не були прогресивними реформи, як би правильно, своєчасно вони не впроваджувались, ефекту не досягнемо, якщо не навчимо медичну сестру виробити і засвоїти свою власну філософію медсестринства, переконання в необхідності мислити і сприймати світ по новому, а за для цього обирати професію медсестри не шукаючи де ближче або дешевше, де вигідніше або зручніше, де більше платять або пропонують казкові умови, а йти свідомо, долаючи труднощі за покликом серця, віддаватись улюбленій справі до останку. Тому потрібна профорієнтація, виховання майбутньої медичної сестри ще з шкільної парти, що в подальшому сприятиме кадровому забезпеченню галузі, а це означає, що підбір, навчання, виховання кадрів повинно базуватись на плановому підході, а не на хаотичному рівні.

Вивчення міжнародного досвіду з питань розвитку медсестринства засвідчує, що раціональне використання сестринських кадрів сприяє значному покращанню якості, доступності та економічності надання медичної допомоги населенню, ефективному використанню ресурсів в охороні здоров'я, профілактиці захворювань [7].

Підписання Україною Болонської угоди покладає на вищі медичні закладів значні завдання по впровадженню основних засад Болонського процесу у вищу медичну школу. Основним із них є перехід на кредитно-модульний принцип викладання та запровадження багатобальної рейтингової шкали оцінювання знань і вмінь студентів, що збільшить мотивацію учасників навчального процесу для досягнення високої якості підготовки фахівців за рахунок поглиблення впровадження новітніх педагогічних технологій.

Використання ширшої шкали рейтингової оцінки знань посилює об'єктивність. Гнучкість програм навчання та можливості навчання студента за індивідуальними навчальними планами, посилять роль самостійної роботи студентів. Запровадження здорової конкуренції в навчанні, забезпечення стабільного психологічного стану студентів завдяки проведенню наскрізного контролю знань, сприятиме можливості студентів-медику отримати професійну кваліфікацію відповідно до його потреб та вимог ринку праці. Саме в цьому і полягає суть адаптації ідей Європейської кредитної трансферної системи (ECTS) до системи вищої медичної освіти України [7], а, відтак не викликає сумніву те, що в Україні необхідно реформувати існуючу систему медсестринської освіти, щоб підняття рівень вітчизняної медсестринської справи до світових стандартів, бо справжні реформи в системі охорони здоров'я повинні розпочатися з медсестринської справи, з перебудови в системі підготовки медичної сестри. Першими кроками в напрямку євроінтеграції у медичній освіті стало запровадження нового навчального плану підготовки медичних сестер на основі кредитно-модульної системи. Зменшивши педагогічне навантаження на викладачів та студентів, запроваджено рейтинговий принцип оцінювання знань студентів. Велика роль при запровадженні кредитно-модульної системи надається самостійній роботі студента. Досвід зарубіжних вищих навчальних закладів показує, що студенти європейських ВНЗ повинні виконувати напружені індивідуальні завдання в ході самостійного опрацювання навчального матеріалу (підготовка рефератів, доповідей, есе, і виконання робіт розрахункового характеру, опрацьовувати публікацій з тих чи інших проблемних питань шляхом реферативних повідомлень), які підлягають перевірці і захисту під час індивідуально-консультативної роботи викладача зі студентом. В Україні теж переглядається практика організації самостійної роботи у навчальних закладах, в напрямку наповнення реальним змістом індивідуальної роботи викладача зі студентом. Не дивлячись на наші економічні негаразди, в країні вже розпочато підготовку медичних сестер, спроможних працювати по-новому, підняти на міжнародний рівень медсестринську справу. А для цього, навчання й освіта повинні сприяти та вдосконалювати постійний розвиток особистості, формуючи особистісну, соціальну, професійну орієнтацію, співзвучну до змін в суспільстві, основою основ у навчанні повинні бути міцні знання, основані на науковому підґрунті та інформаційних підходах. Медична сестра повинна бути відповідальною за свою діяльність, а розвиток її логічного, критичного, творчого і, загалом, професійного мислення, допоможе в реалізації головного її призначення. Завдяки розвитку міжнародно-

го співробітництва, в медсестринстві України швидко і перспективно крокують позитивні тенденції, адже відбувається інтенсивний розвиток вищої медсестринської освіти, інтегруючи українську вищу школу в єдиний європейський освітній простір, а це, в свою чергу, змінює, адаптує і покращує навчальний процес та виявляє великі потенційні можливості українських навчальних закладів медичної освіти, вимагаючи перегляду вітчизняних навчальних програм із метою адаптації до світових стандартів. Підготовка медичних сестер за медсестринською моделлю, включає перелік абсолютно нових дисциплін в медсестринській освіті: теорія розвитку медицини і медсестринства, обстеження та визначення стану здоров'я пацієнта, медсестринство в сімейній медицині, медсестринська теорія, медсестринський процес, клінічне медсестринство, міжособове спілкування. І це не тільки нова назва предметів, а і новий зміст навчального плану, який формує медичну сестру нового покоління, здатну вирішувати існуючі і потенційні проблеми пацієнта та задовольняти його потреби. Науковий підхід розуміння суті, мети, змісту й предмету медсестринства, його основного базису, зв'язок теоретичних основ і практичну його реалізацію, пошук нових шляхів і засобів власного вдосконалення, усвідомлення потреби узагальнювати свій власний досвід, аналізувати і співставляти його з досвідом інших медичних сестер не тільки України, але і інших країн, сприятиме творчості, постійній різносторонній обізнаності, стимулюватиме до поповнення багажу знань на протязі життя, усвідомлення власної значущості у можливості внесення змін до теоретичної і практичної системи медсестринства в освітньому і професійному сенсі, забезпечує появу медичних сестер нової прогресивної формації, відповідальних за розвиток, обраної на все життя, галузі.

Базова частина спеціальних медсестринських знань повинна постійно розвиватися і оцінюватися шляхом проведення досліджень (Grippando (1986) [9,10]. Опираючись на систематичний дослідницький процес, медсестринство, як наука, повинно використовувати наукову базу всіх дисциплін, адже дослідження представляють собою системний метод відкриттів, описань, тлумачень, виявлення феноменів, встановлення зв'язків, або їхнього впливу один на одного [9,11,12]. Початком цього процесу для медичної сестри може стати використання міжпредметної (за допомогою забезпечуючих – гуманітарно-економічних та природничо-наукових дисциплін та забезпечуваних – клінічних дисциплін), а також внутрішньопредметної інтеграції, пов'язуючи вивчення та практичного застосування різних тем одного предмету, досягаючи розуміння його цілісності. Такий підхід до навчального процесу сприяє розвитку клінічного мислення медичної сестри. Постановка проблеми є пріоритетним методом організації навчальних занять. Умінню висловлювати свою думку, наводити вагомі аргументи, рахуватись з думкою колег, шукати спільні точки дотику в плануванні та вирішенні поставлених завдань, сприяють активні методи навчання: проблемні лекції, лекції-диспути, клінічні лекції, прогностичні лекції, практичні заняття з елементами рольових та ділових ігор, медсестринські консилиуми, прес-конференції, науково-практичні конференції, застосування на заняттях методичного та мультимедійного забезпечення, технічного оснащення муляжами й фантомами, медичним інструментарієм, розробки та впровадження комп'ютерних програм, електронних підручників, як в межах занять, так і під час виконання самостійної роботи студентами, що забезпечить формування професійної компетентності медичної сестри загальної практики – сімейної медицини.

Усвідомлення суспільством, що здоров'я – є найбільшим надбанням людини, породжує сподівання на отримання якісної медичної допомоги, а, відтак, завдання, які ставить перед собою вища медсестринська школа, повинні бути реалістичними, конкретними, близькими до потреб населення, спрямованими на збереження, відновлення здоров'я, подовження тривалості життя.

Медична сестра загальної практики сімейної медицини, згідно функціональних обов'язків і кваліфікаційної характеристики, працюючи в сім'ї, буде надавати допомогу різновіковим категоріям населення, тому так важливе засвоєння знань, практичних умінь і навичок по догляду за дорослим населенням, дітьми та людьми похилого і старечого віку. Саме діти та люди похилого і старечого віку є самими незахищеними верствами населення, які потребують уваги держави, суспільства, родин, медсестринства. Засвоїти потрібні знання слід за допомогою педіатрії з курсом інфекційних хвороб та імунопрофілактики, медсестринства в геронтології та геріатрії. Якщо діти все ще в більшій мірі знаходяться під опікою родини або органів опіки, то складною, на наш погляд, є проблеми, пов'язані зі старістю, немічністю похилих людей, не здатних забезпечити свої фізіологічні, соціальні потреби, потреби в безпеці, самопомозі та допомозі оточуючих, самовиразі. Залишаючись наодинці із своїми проблемами, не маючи близьких та рідних, вони, як ніхто, потребують опіки, підтримки, догляду, доброго слова, що допоможе подолати самотність та всилить віру в життя. Головна роль медичного обслуговування цієї категорії населення лягає на дільничного терапевта та служби загальної практики – сімейної медицини та переорієнтації сучасних систем надання медичної допомоги населенню літнього віку на позалікарняні форми обслуговування. Поліпшити якість надання медичної допомоги літнім людям можна лише за умови підвищення рівня знань і практичних навичок з лікування та реабілітації літніх хворих медичним персоналом первинної ланки охорони здоров'я (... медичних сестер загальної практики – сімейної медицини, працівників ФАПів) шляхом розширення геріатричної післядипломної дисциплінарної підготовки з урахуванням сучасних європейських вимог [13].

Перебуваючи в постійному оточенні пацієнтів зі своїми проблемами, їх родин, де реакція як тих, так і інших не завжди буває адекватною ситуації під впливом хвороби, бо поява хвороби – це завжди стрес, важливим і актуальним є збереження особистості медичної сестри, вмінні володіти своїми емоціями, докласти вольових зусиль, щоб тримати ситуацію під контролем, координувати її і направляти в правильне русло, яке б забезпечило спокійну обстановку навколо пацієнта, сприяло формуванню в нього віри в одужання, що забезпечить успіх у лікуванні хворого пацієнта. Вміння розпочати розмову, всім своїм «я» показати своє бажання допомогти йому, навчити елементам само- та взаємодогляду як в межах лікувального закладу, так і за його межами, потребує від медичної сестри знань психології, міжособового спілкування, медсестринської етики та деонтології, медсестринської педагогіки, що сприятиме її педагогічній компетентності.

Дослідження даної теми спонукало нас детально розглянути поняття компетентність та, провівши експериментальний аналіз, запропонувати шляхи вдосконалення її формування в процесі фахової та неперервної медичної освіти як основи етико-деонтологічної та професійно-педагогічної діяльності медичної сестри загальної практики сімейної медицини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Губенко І.Я., Шевченко О.Т., Бразалій Л.П., Апшай В.Г. Медсестринський процес: Основи сестринської справи та клінічного медсестринства. – К.: Здоров'я. – 2001. – 208 с.
 2. Нормативно-правове та кадрове забезпечення розвитку інституту сімейної медицини // Латишев Є.С., Марчук Н.В., Михальчук В.М. – К.: ТОВ "ДСГ ЛТД", 2004. – 87 с.
 3. Закону України Основи законодавства України про охорону здоров'я від 19.11.92 № 2801-ХІІ зі змінами та доповненнями Декрету КМУ від 25.03.2005р. № 2801- ХІІ.
 4. Закон України про освіту № 1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008р.
 5. Медсестринство в сімейній медицині / Є.Х. Заремба, Г.Ф. Левченко, В.М. Михальчук, В.І. Пирогова, В.С. Заремба та ін. / За ред. Є.Х. Заремби. – К.: "Здоров'я", 2001. – 312 с.
 6. Поляченко Ю.В. Наказ Міністра охорони здоров'я України №585 від 08.11.2005 Про затвердження "Програми розвитку медсестринства України на 2005-2010 роки".
 7. Чернишенко Т.І. Міжнародне співробітництво у медсестринській справі // Медсестринство в Україні. – 2000. - №1. – С.2-8.
 8. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 384с.
 9. Губенко І. Я., Бразалій Л. П., Шевченко О. Т. Розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основа вдосконалення медсестринської допомоги// Магістр медсестринства. – 2008. – №1 – С. 28 – 32.
 10. Taylor C. Fundamentals of Nursing / C. Taylor, C. Lillis. – The USA: Priscilla Lemore. – 2003. – 1000 p.
 11. Hudak C. Critical Care Nursing / C. Hudak, B. Gallo, J. Benz. – Philadelphia: B. Lippincott Company. – 2001. – 900 p.
 12. Potter Perry. Basic Nursing / Perry Potter. – The USA: Mortsby Year Book. – 2002. – 1050 p.
- Чайковська В.В., Стаднюк В.А., Єгорова Л.В., Павлюченко В.О. Перспективи вдосконалення медичної допомоги населенню літнього віку в Україні // Україна. Здоров'я нації. – 2008. – №3-4 (7-8). – С.155–159.

УДК 371.2 (09)
ББК 63.3(4)

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету ім. Івана Франка (протокол № 9 від 22.05.2011 р.)

Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю /за ред. І.А. Зязюна, О.А.Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 236 с.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Барбіна Є.С., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету;

Гузій Н.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Плахотнік О.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

У збірнику вміщені матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", яка відбулася 20-21 травня 2011 у м. Житомирі.

У статтях збірника висвітлено науковий і практичний досвід педагогів, науковців. Представлено матеріали за напрямками: теоретико-методологічні проблеми реалізації педагогічної дії в умовах модернізації сучасної освіти; інновації у підготовці майбутніх учителів до педагогічної дії; психолого-педагогічне проектування освітнього простору в умовах педагогічної дії та її психологічні особливості; управління освітою та громадянський розвиток особистості професіонала у контексті педагогічної дії; концептуально-методологічні та методичні засади освіти дорослих.

Для керівників загальноосвітніх навчальних закладів, методистів, педагогів, науковців, студентів.