

348 (05)
П 86



ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

ТОМ I

Рівне 2010

Інститут вищої освіти НАПН України

Свідоцтво
про державну

реєстрацію
серія KB № 5049

від 11 квітня 2001 р.

**ВИЩА
ОСВІТА
УКРАЇНИ**

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

Теоретичний та науково-методичний часопис

3(38)' 2010

Засновники:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти НАПН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки та психології вищої школи НАПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Національної Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік, віце-президент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України (заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК,
доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного гірничого університету України

Валерій СМОЛІЙ,
доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО,
кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України

Петро ТАЛАНЧУК,
доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Василь ТАЦІЙ,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО,
доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,
доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ,
доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки - **Надія БІБІК**, **Наталія ДЕМ'ЯНСЬКО**, **Леонід КАНІЩЕНКО**,
Галина КОЗЛАКОВА, **Ельвіра ЛУЗИК**, **Тамара ЯЦЕНКО**
психології - **Іван БЄХ**, **В'ячеслав КАЗМІРЕНКО**, **Сергій МАКСИМЕНКО**,
Віталій ТАТЕНКО, **Ірина МАНОХА**
філософії - **Петро ГНАТЕНКО**, **Леонід ГУБЕРСЬКИЙ**, **Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ**,
Валентин КРИСАЧЕНКО, **Володимир ЯРОШОВЕЦЬ**
політології - **Микола ГОЛОВАТИЙ**, **Володимир ГОРБАТЕНКО**, **Федір КИРИЛЮК**,
Віктор ПАЗЕНОК, **Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ**
економічної теорії - **Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ**, **Юрій НІКОЛЕНКО**, **Антон ФІЛІПЕНКО**, **Дмитро ЧЕРВАНЬОВ**

Відповідальний секретар
МАРИЧЕВСЬКА Алла

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 9 від 30 вересня 2010 року

© «Вища освіта України». 2010

© Інститут вищої освіти НАПН України. 2010

© «Педагогічна преса». 2010



*До 85-річчя з ДНН народження
доктора педагогічних наук,
професора, академіка.
Степана Ускрмовича Юем'янчука
присвячується.*

Тематичний випуск

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ

Том 1

Тематичні рубрики випуску:

- o ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСІЇ СЬОГОДЕННЯ
- o ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ - ДУХОВНА ПАРАДИГМА МОДЕРНІЗАЦІЇ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ
- o ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА, ПРАКТИКА,
НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА
- o ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ІДЕЯХ
МИРУ

**ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ:
РЕФЛЕКСІЇ СЬОГОДЕННЯ**

ВІКТОР АНДРУЩЕНКО

*ректор Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова, член-кореспондент НАН України,
дійсний член НАГІН України, д.філос.н., проф.*

ЦІННІСНО-ІДЕОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ОБ'ЄДНАНОЇ ЄВРОПИ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ще донедавна, в умовах протистояння двох політичних систем, учитель, школа і університет здійснювали навчально-виховний процес за шкалою цінностей, визначених ідеологією, яка панувала в цей час у країні. В навчальних закладах, як і в суспільстві загалом країн колишньої соціалістичної співдружності й в СРСР безроздільно панувала в той час марксистсько-ленінська ідеологія. Вплив ідеології мав всеохоплюючий характер. Навчальний процес, зміст навчальних дисциплін, позанавчальна діяльність, виховна робота в гуртожитках, виробнича і культурологічна практики та інші форми діяльності учителя і учня, школи і вузу були наскрізь пронизані ідеологічним впливом і контролем. Вихід за межі останнього нещадно карався. Найбільш яскраві особистості, які несли в учнівську чи студентську аудиторію відмінні від визначених пануючою ідеологією цінності, піддавались жорстоким репресіям. Історія тодішнього радянського шкільництва знає десятки і сотні прикладів заборони здійснювати навчально-виховний процес тим чи іншим учителям; виключення з університетів вільнодумних студентів; репресій, спрямованих проти керівництва тих чи інших навчальних підрозділів, ректорів університетів, директорів інститутів.

І все ж, ідеологічний контроль не міг бути цілком і повністю всеосяжним; ідеологія домінувала далеко не скрізь, не в кожному класі і не в кожній школі. В країні були педагоги, які наперекір їй формували в своїх учнях науковий світогляд і картину світу, виховували систему ціннісних орієнтацій, що виходили далеко за межі пануючої ідеології. Базовими цінностями для такого виходу були національні, народні і загальнолюдські пріоритети.

З другого боку, сама ідеологія нерідко прямо або побічно підштовхувала суб'єкта навчально-виховного процесу до "виходу за її власні межі". І це зрозуміло. Марксистсько-ленінська (комуністична) ідеологія сформувалась (й відповідно утримувала в своєму змісті) не тільки як узагальнення вузько-класових інтересів, але й як відлуння історично кристалізованих національних і загальнолюдських пріоритетів. Й не залежно від того, що останнє в ній існувало в згорнутому вигляді, час від часу воно виходило в зовнішній простір зразками щирості спілкування учителя і учня, відвертої розмови про наболіле, тверезими оцінками здійсненого й постановкою цілком реалістичних завдань підготовки до життя нового покоління молоді.

Яскравим прикладом останнього була творчість видатного педагога і вченого Василя Сухомлинського. Не зважаючи на "комуністичну риторику", яка у буквальному розумінні пронизувала його теоретичну і практичну діяльність, вчений і практик ратував за розбудову школи, навчально-виховного процесу, які б базувались на органічному поєднанні національних й загальнолюдських пріоритетів, одвічно історичних гуманістичних і демократичних традиціях. Він навчав любити і поважати рідну землю і батьків, малу й велику Батьківщину, шанувати працю, матеріальну і духовну культуру народу, спілкуватись з іншими народами і культурами світу, поважати їх, бути Людиною в прямому розумінні цього слова.

Не випадково творчість В.Сухомлинського сьогодні вивчають в Японії і Китаї, Італії і Канаді, Росії і інших країнах світу. Вчений вийшов за межі своєї епохи. Він

обігнав час. Переосмислив і “переріс” комуністичні ідеологічні настанови й утвердив у педагогічному полі цілком зрозумілі і прийнятні для всього світу пріоритети добра і справедливості, “відкритості душі” й “авторитету праці”, “виховання почуттів” й “ідеалу щастя і радості”, “виховання без покарань” і “батьківської педагогіки”, “моральних цінностей сім’ї” і “гармонії трьох начал - віри, надії і любові”, “чистоти і благородства” і педагогіки серця, яке щоденно і щочасно віддається дітям.

Слід мати на увазі, що учитель, школа й частково університети так званого Західного світу також відчували на собі тиск домінуючої в ньому ідеології, повністю або частково вибудовували навчально-виховний процес у душі її домінантних настанов та цінностей.

Ідеологічна доктрина Західного світу (країн Німеччини, Великої Британії, Італії, США тощо) мала подібну ж конфронтаційну природу. Вона формувалась не тільки у протилежному, відмінному від марксистського ключі, але й парадигмі неприйняття останньої як доктрини цілком утопічної, облудної, не здійсненої в жодній країні й ні при яких обставинах. На противагу марксистсько-ленінській ідеології вона виставляла концепцію стабільності і зростання, вибудовану на домінантних опорах недоторканості приватної власності, вільного підприємництва, свободи слова тощо. В роки холодної війни провідними в її змісті стали положення про СРСР як “імперію зла”, “джерело можливої агресії”, чинник “протистояння двох світів і культур”, “сталінізм як тоталітаризм” тощо. Головною підставою неприйняття Західним світом комуністичної доктрини стало ототожнення “сталінізму” і “фашизму”. Цілком зрозумілим є те, що більшість з цих положень домінували в змісті навчально-виховного процесу у школах і вузах Великої Британії, Франції, Німеччина, США ряду інших країн Європи і світу. Попри деклараціям про виховання людини в душі загальнолюдських цінностей, вони відтворювали людину конфронтаційну, нетерпиму і не контактну з громадянами “іншого” (соціалістичного) світу. Вони бачили в нас своєрідний витвір історії-“homo soveticus” й ставились до нас як до людей “меншої вартості”, джерела ворожості і зла. Справа дійшла, навіть, до прямого підбурювання - заклику до “хрестового походу” проти комунізму. Про розгалужені міжнародні контакти, заснування спільної справи, співпрацю в галузі науки, техніки, освіти і виробництва в той час не могло бути й мови.

Зрозуміло, не всі і не повною мірою ці ідеологічні настанови проникали в школу й університети, втілювались у навчальну й виховну практику. Західні академічні установи, освіта загалом ставились до них досить скептично, намагались відмежуватись від ідеології. Однак, загальне ідеологічне й політичне протистояння двох систем все ж таки давалось визнавати. Не зважаючи на спробу деяких учених і політиків впровадити модель “деідеологізації” суспільного життя, і в першу чергу - науки, культури і освіти, ідеологічне протистояння довгий час залишалось головним вектором організації навчання і виховання молоді по обидві сторони славновісної Берлінської стіни.

Зміна координат соціокультурної динаміки в Європі і світі актуалізувала процес взаємного пізнання народів і культур. Загальне розуміння необхідності подолання глобальних загроз, породжених протистоянням двох систем, сформувало нове політичне мислення. Народи і країни, насамперед, європейського простору, все більш рельєфно переконались у перевагах “життєдіяльності співробітництва” над “життєдіяльністю конфронтації”. В духовному, виробничому та політичному просторі Європи все більш рельєфно визвучувались домінанти демократії і гуманізму, нового політичного мислення і співпраці, перспектив миру і співробіт-

ництва, авторитету Людини як самоцінності тощо. Останню крапку над "І" поставив процес руйнації СРСР і так званого соціалістичного табору. Перед Європою відкрилась нова сторінка історії - сторінка порозумінні, поваги, об'єднання і співпраці. Останнє потребує навчання і виховання нового суб'єкта життєдіяльності. Першим і головним провідником цього процесу стає новий європейський учитель, підготовлений, вихований, сформований на найвишій шкалі ціннісних пріоритетів. Її домінантними цінностями є людиноцентризм, демократія, миролюбство, толерантність, екологічна безпека. Перебудова педагогічного процесу на основі означених цінностей є актуальним завданням для всіх країн європейського простору.

УДК 378 (1-87)

ЛУГОВИЙ В.І.

*директор Інституту вищої освіти НАПН України,
віце-президент НАПН України, д.пед.н., проф.*

ТАЛАНОВА Ж.В.

*докторант Інституту вищої освіти НАПН України,
кандидат наук з державного управління*

ЗАПРОВАДЖЕННЯ РАМОК КВАЛІФІКАЦІЙ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Анотація: У статті аналізуються рамки кваліфікацій вищої освіти (FHEQ) та кваліфікацій і кредитів (QCF) в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, а також Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій (SCQF). Обґрунтовується, що провідну роль у забезпеченні актуальних кваліфікацій громадян Сполученого Королівства відіграє вища школа, особливо підготовка на найвищих (докторському і постдокторському) рівнях (етапах, циклах), яка орієнтується на відповідні кваліфікаційні рамки.

Ключові слова: рамки кваліфікацій, рівні і кредити кваліфікацій, дескриптори кваліфікацій, вища освіта, докторська і постдокторська підготовка.

Анотация: В статье анализируются рамки квалификаций высшего образования (FHEQ) и квалификаций и кредитов (QCF) в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, а также Шотландская рамка кредитов и квалификаций (SCQF). Обосновывается, что ведущую роль в обеспечении актуальных квалификаций граждан Соединённого Королевства играет высшая школа, особенно подготовка на наивысших (докторском и постдокторском) уровнях (этапах, циклах), которая ориентируется на соответствующие квалификационные рамки.

Ключевые слова: рамки квалификаций, уровни и кредиты квалификаций, дескрипторы квалификаций, высшее образование, докторская и постдокторская подготовка.

Annotation: Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ) and Qualifications and Credit Framework (QCF) in England, Wales and Northern Ireland as well as Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) is analyzed in the article. It is grounded that higher school, and particularly education on the highest (doctoral and postdoctoral) levels (stages, cycles), which is guided by appropriate qualifications frameworks, plays a leading role in providing actual qualifications for UK citizens.

Key words: qualifications frameworks, levels and credits of qualifications, qualifications descriptors, higher education, doctoral and postdoctoral education.

Процес європейської інтеграції України актуалізував проблему розроблення національної рамки кваліфікацій, сумісної з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (*англ.* Qualifications Framework of European Higher Education Area, QF EHEA) [6; 10; 19; 22; 28] та Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (*англ.* European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF LLL) [18; 24]. У розв'язанні цієї проблеми в пригоді може стати приклад Сполученого Королівства (далі - СК), яке разом з Австралією, Канадою, Новою Зеландією має піонерський досвід (з його сильними і слабкими сторонами) створення та функціонування національних кваліфікаційних рамок [1; 9; 14; 15; 20; 21; 27; 30]. Дана стаття підготовлена, зокрема, з використанням матеріалів круглого столу за участю авторів 5 березня 2010 р. у м. Києві [14; 15; 25—27; 29] та навчального візиту В.І. Лугового в складі української делегації до м.м. Лондона і Глазго 5-11 вересня цього року [9; 11; 16; 17; 20; 21]. Обидва заходи організовані Британською Радою з метою сприяння розробленню національної кваліфікаційної рамки в Україні. СК поміж небагатьох країн Європи, які заявили про створення національних рамок кваліфікацій, сумісних з QF EHEA [10].

Посилена увага протягом останніх двох десятиліть до вдосконалення національних кваліфікацій в СК викликана потребою в підвищенні конкурентноздатності глобалізованому світі [9; 15]. Нині за обсягом ВВП (2,1 трлн доларів США в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності) країна посідає шосте місце у світі (після США, Китаю, Японії, Індії, Німеччини) і четверте (після США, Японії та Німеччини) серед країн Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) [12]. Проте порівняно з 2008 р. країна за індексом конкурентноздатності у світі перемістилася з дев'ятого на 13-тє місце, що не влаштовує суспільство і уряд. При цьому за останню декаду років число осіб, які досягли високого рівня кваліфікацій, збільшилося на 44 %, а без будь-якої кваліфікації - зменшилося на 26 % [9]. Це загалом відповідає загальній світовій тенденції щодо зростання кваліфікації населення взагалі, робочої сили зокрема [7]. Крім того, за індексом людського розвитку СК знаходиться на 21 місці поміж 182 країн, що неадекватне відносно більш високому економічному рівню країни [12]. Відтак ключовими параметрами сталого розвитку в країні визначено зайнятість, продуктивність праці, самореалізацію особи, підвищення її реалізаційної здатності, тобто компетентності [9].

Серед практичних проблем, що загострилися останнім часом у СК - утруднене працевлаштування молоді, дефіцит висококваліфікованої робочої сили, збільшення в перспективі до 2020 р. потреби у високій кваліфікації працівників, відсутність певних кваліфікацій. Відтак зростає відповідальність уряду, роботодавців і, головне, освітньої системи за підвищення в країні конкурентоспроможності, економічної ефективності, професіоналізму. Для розв'язання цих та інших проблем в СК із залученням та на основі взаємодії урядовців, роботодавців, освітян створено і вдосконалюється цілісна система, що спрямована на формування середовища із забезпечення високої кваліфікації працівників на основі компетентнісно-результатного підходу [9, 15].

Цілісне уявлення про національний механізм забезпечення кваліфікацій в СК неможливо досягнути без з'ясування ролі вищої школи в побудові, функціонуванні, вдосконаленні такого механізму. Отже, вища школа, яка відіграє провідну роль у наданні як загальних (для подальшого навчання), так і професійних (для ринку праці) освітніх кваліфікацій, у забезпеченні потреб як суспільства,

економіки в цілому, так і окремих громадян, заслуговує спеціального розгляду. Тим більше це важливо з огляду на кілька обставин. По-перше, вища освіта надає кваліфікації, особливо на найвищому її рівні (у термінах Міжнародної стандартної класифікації освіти, МСКО [13]) або циклі (за Болонською термінологією [10]), що не просто підтримують функціонування суспільства, економіки, а забезпечують їх розвиток, виступають локомотивом суспільного прогресу, що реально здійснює революційні зміни в цивілізаційному розвитку, включаючи економіку. По-друге, вища школа насамперед на її найвищому рівні (циклі) готує не просто професійного функціонера - досконалого експлуататора наявного, а інтелектуального інноватора - творця нового, формує можливості для дослідницько-ціннісно-інноваційної самореалізації особистості, що важливо для сучасного типу прогресу людства взагалі, кожної нації зокрема. По-третє, суспільний розвиток у глобальному, регіональному, локальному вимірах, який супроводжується загостренням конкуренції в умовах глобалізації, характеризується тенденцією стрімкого зростання частки населення, зокрема працездатного віку, з вищою освітою, що особливо помітно для найвищого освітнього рівня (циклу вищої школи) [8].

СК у цьому плані характеризується такими даними [7; 8].

Серед населення віком *25-64 років* особи з вищою освітою у 2007 р. становили 32 % (у середньому по країнах ОЕСР - 28 %, країнах ЄС, що є членами ОЕСР, - 24 %), зокрема найвищого освітнього рівня (циклу) - 1 % (для порівняння: 3 % у Швейцарії).

Для молодого населення віком *25-34 років* ці показники більші і відповідно дорівнюють - 37 % (34 %, 31 %). Порівняно з 1997 р. збільшення частки населення вікової групи 25-64 років з вищою освітою (23 %) склало 1,4 раза, або 3,9 % на рік (1,35 раза для країн ОЕСР та 1,4 раза для країн ЄС-ОЕСР).

Що стосується *випускників* з вищою освітою як частки населення відповідного випуску віку, то ця частка для СК у 2007 р. становила приблизно 56 % (для порівняння: випускники вищої середньої освіти - 89 %), зокрема з найвищого освітнього рівня (циклу) - 2,1 %. Для країн ОЕСР відповідно 50 % (82 %) і 1,5 %, країн ЄС (ОЕСР) - 46 % (85 %) і 1,7 %. Ці частки за циклами з урахуванням типів (професійний - В, академічний - А) вищої освіти дорівнюють: перший цикл типу В - 15 %, перший цикл типу А - 39 %, другий цикл типу А - 22 %, третій цикл - 2 %. Для країн ОЕСР - відповідно 12 %, 39 %, 10 % і 1,5 %, країн ЄС (ОЕСР) - 11 %, 38 %, 9 % і 1,7 %. Структура випуску з вищої школи за групами освітніх галузей (охорона здоров'я і соціальна допомога; науки про життя, природничі науки та агрономія; математика і комп'ютерні науки; гуманітарні науки, мистецтво і освіта; соціальні науки, бізнес, право і послуги; інженерія, виробництво і будівництво; інші неідентифіковані, рівнями (циклами) та типами (А, В) вищої освіти дещо (інколи дуже сильно) відрізняється від пересічного галузевого розподілу для країн ОЕСР і ЄС (ОЕСР). Як результат, частка випускників науково базованих освітніх галузей (науки про життя, природничі науки, математика, комп'ютерні науки, інженерія, виробництво, будівництво) у 1,4 раза перевершує аналогічні частки в середньому по країнах ОЕСР і ЄС (ОЕСР). Порівняно з 2000 р. у 1,5 раза збільшилася частка випускників найвищого рівня (циклу) освіти (у країнах ОЕСР, ЄС - членах ОЕСР так само у 1,5 раза).

Щодо *вступників* вищої школи СК, то їх зростаюча інтегральна частка серед населення свідчить про посилення ролі вищої освіти (особливо її вищих циклів)

у формуванні кваліфікаційної структури суспільства: у 2007 р. близько 87 %, у тому числі 2,5 % на найвищому рівні (циклі). Для порівняння: у країнах ОЕСР відповідно - 74 % і 2,8 %, країнах ЄС (ОЕСР) - 70 % і 3,4 %. При цьому вступ на програми першого циклу вищої освіти типу В у країні стабілізувався на рівні 30 % (29 % у 2000 р.), натомість на програми першого і другого циклів типу А підвищився з 47 % (у 2000 р.) до 55 %. Схожа ситуація і в середньому по країнах ОЕСР (відповідно 15 % та 47 % і 56 %) та ЄС - ОЕСР (12 (11%) та 46 % і 55 %). У разі вступників їх структура за групами освітніх галузей краще, ніж для випускників, відповідає структурному розподілу в середньому по країнах ОЕСР і ЄС (ОЕСР).

Протягом останнього десятиліття в СК відбувалися і фактичні зміни кваліфікаційної структури населення працездатного віку з огляду на Міжнародну стандартну класифікацію професій версій 1988 і 2008 рр. Частка працівників першої групи професій (законодавці, вищі державні службовці, менеджери), що потребують вищої освіти, протягом 1998-2006 рр. залишилася без змін на рівні 15 %, другої групи (професіонали), для якої також зазвичай потрібна вища освіта, - дещо зменшилася з 16 % до 14 %, потім інтегрально в цих двох групах залишається високою - 29 %. Це співпадає з тенденцією для країн ОЕСР у разі першої групи (збереження на рівні 8 %) та суперечить змінам у другій групі (збільшення з 13 % до 15 %), разом зростання 21 % до 23 %. Для третьої групи (фахівці), де велика частка працівників також має вищу освіту, тенденції в СК і країнах ОЕСР співпали: збільшення у першому випадку з 9 % до 13 %, у другому - з 15 % до 17 %. Сумарно по перших трьох групах (так званих висококваліфікованих професій) зростання становило з 39 % до 42 % у СК та з 36 % до 40 % у країнах ОЕСР. Розгляд змін для інших (4-9) професійних груп (середньокваліфікованих та низькокваліфікованих професій) робить зрозумілою увагу в ОК до кваліфікацій нижчих і середніх рівнів: частки працівників 9-ї групи (найпростіші професії) та 5-ї (обслуговуючі працівники) збільшилися відповідно з 8 % до 11 % та з 15 % до 17 % (що разом охоплюють 28 % працівників). Натомість у країнах ОЕСР частка працівників лише 5-ї групи із 4-9 груп збільшилася з 14 % до 15 %. Серед населення віку 25-64 років частка працівників трьох перших груп висококваліфікованих професій дещо більша і в СК дорівнює 44 % та в країнах ОЕСР - 43 % [7]. Зрозуміло, що реальний внесок висококваліфікованого працездатного (зокрема віком 25-64 років) населення в суспільний прогрес суттєво більший, ніж фактична частка таких осіб. Це зумовлює зростання потреби у фахівцях з вищою освітою.

Поміж основних складових елементів кваліфікаційної системи СК - рамки кваліфікацій. Оскільки питання освіти, що насамперед відповідає за надання кваліфікацій, перебуває у віданні країн-членів СК, остільки зазначені рамки мають певні відмінності, особливо в Шотландії (рамки в Англії, Уельсі та Північній Ірландії подібні). Наприклад, три вказані країни створили Національну рамку кваліфікацій (*англ.* National Qualifications Framework, NQF) для середньої і професійної освіти та підготовки, Рамку для кваліфікацій вищої освіти (*англ.* Framework for Higher Education Qualifications, FHEQ). У 2008 р. цими країнами формально запроваджено Рамку кваліфікацій і кредитів (*англ.* Qualifications and Credit Framework, QCF), що покликане інтегрувати перші дві рамки. У Шотландії існує одна Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій (*англ.* Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF) [20; 25; 26; 30].

Національна рамка кваліфікацій вищої освіти уперше була запропонована в 1997 р. у доповіді Національної комісії з досліджень вищої освіти (*англ.* National Committee of Inquiry into Higher Education). Уперше рамка опублікована в 2001 р. і підтримується Агенцією гарантування якості вищої освіти (*англ.* Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) [25, с. 4; 29]. У зв'язку з цим провайдери вищої освіти зобов'язувалися продемонструвати, що всі студенти, приступаючи до навчання після початку 2003/2004 академічного року, опанують при успішному завершенні навчання кваліфікації, які присуджуються згідно з FHEQ. У 2008 р. підготовлена друга вдосконалена версія рекомендацій щодо реалізації рамки в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, що, однак, не зумовлює принципів зміни в діяльності вищої школи [25, с. 4].

Рамка є важливим контрольним механізмом для провайдерів вищої освіти та разом з відповідними рекомендаціями з впровадження слугує підтриманню академічних стандартів, сприянню їх міжнародного порівняння та конкурентноздатності, мобільності студентів і випускників. Серед імперативних засад рамки - присудження кваліфікацій на підставі досягнень та здобутків, а не кількості років навчання. Відтак ключову роль у цьому відіграють дескриптори (описувачі) кваліфікацій. Рамка також використовується як контрольний механізм в інституційному аудиті або перевірці, інших зовнішніх експертизах. При цьому передбачається розгляд наявності та належного використання потрібних засобів для гарантування досягнення стандартів якості, адекватної діяльності з установами академічних стандартів та управління ними [25, с. 2-3, 6].

Цілі рамки визначаються необхідністю підвищення впевненості суспільства в академічних стандартах, що потребує суспільного розуміння представлених кваліфікацій вищої освіти. Основними цілями є такі: - надання важливих еталонів для встановлення та оцінювання академічних стандартів провайдерів вищої освіти та їхніх зовнішніх експертів; - допомога у визначенні потенційних шляхів розвитку, зокрема в контексті навчання впродовж життя; - сприяння загальному узгодженому розумінню очікувань, пов'язаних з типовими кваліфікаціями, із використанням найменувань кваліфікацій в усьому секторі вищої освіти [25, с. 6].

Рамка має надати можливість закладам вищої освіти довести до відома всіх зацікавлених сторін навчальні результати та відмінності, що презентовані типовими кваліфікаціями.

Вибираючи відповідний рівень для кваліфікації, провайдер вищої освіти має враховувати таке:

- співвідношення між передбачуваними результатами програми та очікуваннями, викладеними в кваліфікаційних дескрипторах;
- достатність обсягу оціненого навчання для демонстрації досягнення навчальних результатів;
- спроможність розробленого навчального плану та оцінювання дати змогу студентам опанувати і показати результати навчання [25, с. 12].

У СК, як і в Ірландії, кожний етап у межах будь-якої рамки кваліфікацій, чи то середня, професійна, продовжена або вища освіта зазвичай називається "рівнем". На практиці більшість таких рівнів являють собою зв'язки кваліфікацій, що об'єднані схожими очікуваннями стосовно досягнень. FHEQ має п'ять рівнів, три з яких доступеневі (*англ.* undergraduate) і два - ступеневі (*англ.* graduate). Ці рівні пронумеровані як 4-8 і слідують за 1-3 рівнями, що передують вищій освіті в NQF та QCF [25, с. 7].

FHEQ сумісна з QF ENEA, що показано в *табл. 1*.

Таблиця 1

Типові кваліфікації вищої освіти (з прикладами) за рівнями FHEQ та їх відповідність циклам QF ENEA [25. с. 10]

Типові кваліфікації вищої освіти в межах рівнів	Рівень FHEQ	Відповідний цикл QF ENEA
Докторські ступені (наприклад, PhD/DPhil, включаючи PhD нового маршруту, EdD, DBA, DCLinPsy)*	8	Кваліфікації третього циклу (кінець циклу)
Магістерські ступені (наприклад, MPhil, MLitt, MRes, MA інтегровані магістерські ступені (наприклад, MEng, MChem, MPhys, MPharm)	7	Кваліфікації другого циклу (кінець циклу)
Післяступеневі дипломи		
Післяступеневі сертис іткати в освіті (PGCE)		
Післяступеневі сертис ікати		
Бакалаврські ступені з відзнакою (наприклад, BA/BSc Hons)	6	Кваліфікації першого циклу (кінець циклу)
Бакалаврські ступені		
Професійні ступеневі сертифікати в освіті (PGCE)		
Ступеневі дипломи		
Ступеневі сертифікати		
Базові ступені (наприклад, FdA, FdSc)		
Дипломи вищої освіти (DipHE)	5	Кваліфікації короткого циклу (у межах або прив'язаних до першого циклу)
Вищі національні дипломи (HND)		
Вищі національні сертифікати (HNC)	4	
Сертифікати вищої освіти (CertHE)		

*Примітка: * Професійні докторські програми містять певні навчальні елементи на додаток до дослідницької дисертації: На практиці існують відмінності, однак типово професійні докторанти включають післяступеневе навчання, еквівалентне як мінімум трьом календарним рокам за денною формою, не більше однієї третини якого складає навчання на 7-му рівні [25, с. 11].*

Як видно з табл. 1, FHEQ не включає почесні ступені та не охоплює вищі докторські ступені [25, с. 2].

Подібно до QF ENEA, FHEQ має загальні описувачі кваліфікацій для кожного циклу, відомі як “Дублінські дескриптори”. Вони ілюструють типові здатності та досягнення, пов’язані з кваліфікаціями, які означають завершення кожного циклу. Дескриптори кваліфікацій FHEQ відображують п’ять чітких рівнів інтелектуальних досягнень, асоційованих з типовими кваліфікаціями вищої освіти, що надаються вищими навчальними закладами відповідно до їх (закладів) спроможності присуджувати ступені в Англії, Уельсі та Північній Ірландії [25, с. 7, 8].

Отже, не всі кваліфікації вищої освіти повністю відповідають дескрипторам кваліфікацій. Справа в тому, що дескриптори пояснюють особливості та характерні ознаки основної кваліфікації на кожному рівні та описують навчальні результати, які охоплюють більшу частину існуючих кваліфікацій. Це забезпечує гнучкість рамки, що відкриває шлях до різноманіття та інновацій, дає змогу включати кваліфікації в міру виникнення в них потреби. Кожний дескриптор викладає навчальні результати для типової кваліфікації на певному рівні (для рівнів 6, 7, 8 - це зазвичай ступінь). На одному рівні можна отримати кілька кваліфікацій [25, с. 13, 14].

У цих країнах, як і багатьох інших європейських країнах, низка кваліфікацій вищої освіти доступна студентам, що почали навчання на першому циклі QF ENEA,

однак не показали повний обсяг досягнень для цього циклу. Зазначені кваліфікації як короткі (у межах першого циклу) можуть одночасно підготувати студентів до трудової діяльності та доступу до навчання для завершення першого циклу [25, с. 9].

Водночас у зв'язку із зростанням в суспільному розвитку ролі вищих кваліфікацій представляє інтерес детальний розгляд дескриптора найвищого 8-го рівня FHEQ [25, с. 23-25].

Дескриптор зазначеного рівня призначений для будь-якого докторського ступеня. Цей ступінь присуджується студентам, які продемонстрували:

- створення та інтерпретацію нового знання через оригінальне дослідження або інше поглиблене пізнання такої якості, що може задовольнити зовнішніх експертів, розширити передовий край дисципліни і заслуговує на опублікування;
- систематичне опанування та осмислення значного обсягу знання на передньому краї академічної дисципліни або сфери професійної практики;
- загальну здатність концептуалізації, створення і виконання проекту для генерації нового знання, застосування або досягнення на передньому краї дисципліни та регулювати розроблення проекту в разі непередбачених проблем;
- досконале розуміння застосовних методів досліджень та передових академічних пошуків.

У типових випадках володарі докторських кваліфікацій будуть здатні:

- робити інформовані судження щодо складних питань у спеціальних галузях, часто за відсутності повних даних, і бути здатним повідомити свої ідеї і висновки ясно та ефективно як фахівцям, так і нефаківцям;
- продовжувати теоретичні та/або прикладні дослідження і розробки на підвищеному рівні, вносячи суттєвий вклад у розвиток нових методів, ідей чи підходів.

Будь-які володарі будуть мати якості та міждисциплінарні уміння, потрібні для професійної діяльності, що потребує прояву особистої відповідальності та значної самостійної ініціативи в складних і непередбачуваних ситуаціях, у професійному та еквівалентному середовищі.

Отже, докторські ступені присуджуються за створення, інтерпретацію, побудову та/або представлення знань, які розширюють передовий край дисципліни, зазвичай через оригінальні дослідження. Отримувачі докторського ступеня будуть здатні запропонувати концепцію, накреслити та реалізувати дослідницький проект для продукування нових значних знань та/або розуміння та мати якості, необхідні для професійної діяльності, що потребує як спроможності робити обґрунтовані судження із складних питань у спеціальних галузях, так й інноваційного підходу при розв'язанні проблем.

Докторські програми, які включають дослідницьку компоненту, але при цьому мають значний елемент навчання з викладачем (наприклад, у разі професійних докторських ступенів) зазвичай ведуть до присудження ступенів, які містять назви дисципліни (наприклад, EdD-доктор освіти або DClinPsy-доктор клінічної психології). Тому їх ще називають профільними докторськими ступенями (докторськими ступенями за профілем) [4; 5]. Професійні докторські ступені мають на меті розвивати професійну практику індивіда і підтримувати його внесок у (професійні) знання. Натомість назви PhD і DPhil пересічно використовуються для докторських ступенів, які присуджуються на підставі оригінального дослідження. Досягнення результатів освіти, що узгоджуються з кваліфікаційними дескрипторами для докторських ступенів, як правило, потребує навчання за денною формою, еквівалентного трьом календарним рокам.

Хоча FHEQ формально не охоплює вищі докторські ступені (*англ.* higher doctorates [3]), разом з тим у рекомендаціях зазначається: "Вищі докторські сту-

пені можуть присуджуватися як визнання значного обсягу оригінальних досліджень, здійснених упродовж багатьох років. Типово портфоліо роботи, яка була раніше опублікована в експертно-перевірочному контексті, подається для оцінювання. Більшість органів з присудження ступенів вищої освіти обмежує кандидатів випускниками або викладачами, які обіймають свої посади кілька років" [25, с. 25]. Також зауважується, що почесні докторські ступені (англ. *honorary doctoral degrees*) не є академічними кваліфікаціями [там само].

Кваліфікаційна реформа в СК спрямована на створення заснованої на модулях та кредитах кваліфікаційної системи. Програма реформування, зокрема в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, передбачає зміни, орієнтовані на створення системи, що: - враховує потреби тих, хто навчається, і роботодавців; - має більшу ясність і гнучкість та варіаційність; - заохочує до підвищення компетентності та продуктивності трудових ресурсів; - покращує можливості для реалізації особистісного потенціалу; - підтримує більшу соціальну справедливість та можливості. Поміж цілей реформи такі: - більше охоплення рамки; - її чутливість до потреб роботодавців та індивідів; - гнучкість у забезпеченні різноманітних потреб; - поліпшення просування (прогресу); - краща ясність; - більша віддача [21].

Нова Рамка кваліфікацій і кредитів (QCF) для Англії, Уельсу та Північної Ірландії [21] реформує NQF. QCF розподіляє кваліфікації за складністю за 9-ма рівнями (вхідний, перший - восьмий) та за величиною, або шириною, (обсягом умінь, компетентностей) поміж трьома категоріями (мала, середня, велика) і здатна підтримувати накопичення і перенесення кредитних досягнень з часом. Величина кваліфікації виражається в кредитах (одиницях виміру навчального навантаження в годинах - 1 кредит дорівнює 10 годинам): 1-12 кредитів (мала кваліфікація - видається посвідчення), 13-36 кредитів (середня - сертифікат) та 37 і більше кредитів (велика - диплом). Рамка регулюється регуляторами кваліфікацій (*англ. скор. Ofqual* в Англії, DCELLS в Уельсі, CCEA в Північній Ірландії) [26, с. 5] відтак, усі модулі, кваліфікації та організації із визнання в межах рамки якісно гарантовані.

Співвіднесення рівнів QCF і NQF (англійської) виглядає так: рівні E1 і E2 першої рамки не мають аналогів у другій рамці, E3 відповідає 1,1 -2,2-3,3-4,4/5-5, 6 - 6, 7 - 7, 8 - 8 [21]. QCF не замінює FHEQ, хоча рівні для кваліфікацій вищої освіти еквівалентні. Звичайні кваліфікації такі, як бакалаврські, магістерські і докторські ступені, залишаються частиною FHEQ, водночас професійні кваліфікації високого рівня можуть бути віднесені (акредитовані) до QCF [26, с. 4]. Співвідношення рівнів SCQF та QCF таке: рівні 1 і 2 першої рамки не мають аналогів у другій рамці, 3 відповідає 1,4 - 2, 5 - 3, 6 - 4, 7/8 - 5, 9/10-6, 11 - 7, 12-8 [21].

У Шотландії система забезпечення кваліфікацій на всіх рівнях виглядає більш цілісною, ніж в інших частинах СК, хоча так само, як і скрізь по всій країні, вища школа є специфічною автономною підсистемою [17].

Первісно шотландська кваліфікаційна рамка була розроблена для вищої освіти й має багаторічну історію. Сучасна Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій SCQF створена у 2001 р. Мета рамки - по-перше, допомогти людям будь-якого віку та будь-яких обставин мати доступ до відповідної освіти і підготовки впродовж життя для реалізації їх особистого, соціального та економічного потенціалу, по-друге, дати можливість роботодавцям, учням і громадянам загалом зрозуміти повну номенклатуру шотландських кваліфікацій, а також те, як вони співвідносяться одна з одною [17; 30].

SCQF характеризується такими ключовими рисами: - базується на результатах навчання; - визнає модулі, - має 12 рівнів; - використовує кредити (1 кредит дорівнює 10 астрономічним годинам); - формально оцінює навчання; - гарантує

перського підходу. Співпрацюючими сторонами щодо рамки є Шотландська кваліфікаційна служба, Асоціація шотландських коледжів, Агенція гарантування якості вищої освіти, університети, міністерства [там само].

Шотландська рамка має інтегрований характер, включає відповідні професійні та академічні кваліфікації, ураховується в політиці освіти і підготовки, розвитку трудових ресурсів. Рамка використовує єдиний набір рівневих дескрипторів, передбачає визначення і трансфер кредитів, заохочує учнів і провайдерів усвідомлювати вигоди від реального навчання впродовж життя, а також роботодавців до визнання їхніх навчальних програм. У 2008 р. для рамки утворена наглядова група за участю міжнародних експертів. Звіт про рамку в грудні 2009 р. надано Європейській Комісії. Стосовно кваліфікацій, то в рамках їх визначено п'ять видів, що розподілені за трьома групами. Перша група академічних і професійних кваліфікацій, які надаються навчальними закладами, а саме: - академічні (1-7 кваліфікаційні рівні) - школами; - професійні (2-8 рівні) - коледжами подальшої освіти; - професійні (2-12 рівні) - іншими навчальними провайдерами. Ці кваліфікації та їх провайдери знаходяться у сфері відповідальності Шотландської служби кваліфікацій. Друга група академічних і професійних кваліфікацій (7-12 рівні) надається в закладах вищої освіти, а саме: у коледжах вищої освіти (7-11 рівні), а також університетами (7-12 рівні), які незалежні. Третя група суто професійних кваліфікацій (4-9 та 11 рівні), які надаються роботодавцями і здобуваються на робочому місці в процесі трудової діяльності за наглядом Шотландської служби кваліфікацій [там само].

Шотландська рамка сумісна з QF ENEA, значною мірою узгоджується із FHEQ (табл. 2).

Таблиця 2
Співставлений типових кваліфікацій вищої освіти
за півнями FHEQ G251 та SCQF G21: 30ї

FHEQ		SCQF	
Типові кваліфікації в межах рівнів	Рівні FHEQ	Типові кваліфікації в межах рівнів	Рівні SCQF
Докторські ступені	8	Докторські ступені	~TT~
Магістерські ступені	7	Магістерські ступені	11
Інтегровані магістерські ступені		Інтегровані магістерські ступені	
Післяступеневі дипломи		Післяступеневі дипломи	
Післяступеневі сертифікати в освіті			
Післяступеневі сертифікати	6	Післяступеневі сертифікати	10
Бакалаврські ступені з відзнакою		Бакалаврські ступені з відзнакою	
		Ступеневі дипломи з відзнакою	
		Ступеневі сертифікати з відзнакою	
		Бакалаврські (звичайні) ступені	
Бакалаврські ступені	6		9
Професійні ступеневі сертифікати в освіті			
Ступеневіц и пл о м и		Ступеневі дипломи	
Ступеневі сертифікати		Ступеневі сертифікати	
Базові ступені	5		8
Дипломи вищої ОСВІТИ		Дипломи вищої освіти	
Вищі національні дипломи		(Не віднесено до вищої освіти)	
Вищі національні сертифікати	4	Сертифікати вищої освіти	
Сертифікати вищої освіти		(Не віднесено до вищої освіти)	

УШотландії41 коледж, які надають кваліфікації на 2-11 рівнях SCQF, мають навчальний контингент понад 450 тис. осіб та більш як 25 тис. викладачів. Коледжі об'єднані в Асоціацію шотландських коледжів (*англ.* Scotland's Colleges) вносять свій внесок в економічний і соціальний розвиток Шотландії, слугують задоволенню потреб учнів і роботодавців [11]. Отже, шотландські коледжі є крупними й інституційно спроможними утвореннями.

Потужними є й шість університетів Шотландії, населення якої становить трохи більше 5 млн. Тобто на один університет у середньому припадає близько 850 тис. громадян [11: 17]. Проілюструвати застосування SCQF у шотландській вищій школі доцільно на прикладі найбільш високореєтингового університету цієї країни - столичного Університету Единбургу, який надає кваліфікації згідно з цією рамкою. За рейтингами Тайме і Шанхайський заклад у 2009 р. посідав відповідно 20 і 53 місця, за Шанхайським рейтингом у цьому році - 54 позицію у світі.

Університет Единбургу засновано в 1583 р. Візія (наміри) університету: "Формувати майбутнє шляхом залучення і розвитку найбільш перспективних у світі студентів та видатних викладачів", місія (покликання) - "створення, поширення та збереження знань" [32]. У зв'язку з цим цілями університету визначено:

- підвищувати позицію закладу як одного із провідних у світі навчальних і дослідницьких університетів та вимірювати власну діяльність за найвищими міжнародними стандартами;
- забезпечувати навчальне та викладацьке середовище найвищої якості заради блага студентів та надавати значущий перелік освітніх послуг;
- продукувати випускників, повною мірою готових досягати найвищих особистих та професійних стандартів;
- робити значний, стабільний та соціально відповідальний внесок у Шотландію, СК і світ, сприяти здоров'ю і економіці та культурному благополуччю [32].

Річні видатки університету становлять 950 млн доларів США, що важливо для ресурсного гарантування якості вищої освіти [32]. Уряд виділяє кошти Шотландській раді з фінансування (*англ.* Scottish Funding Council, SFC), яка зокрема фінансує університети, коледжі, Агенцію гарантування якості вищої освіти [11; 17].

У закладі навчається 2.7 тис. студентів, з них 30 % за ступеневими навчальними і дослідницькими програмами. Контингент студентів з інших країн нараховує 4.2 тис., з них найбільше (37 %) із США. Для навчання пропонується понад 600 доступневих та більш як 160 навчальних і 130 дослідницьких ступеневих програм. На найвищому докторському рівні присуджуються ступені доктора філософії (PhD) та професійного доктора (DClinPsychol, EdD, EngD) [31; 32].

Крім того, як і в інших університетах СК, в Університеті Единбургу здійснюється постдокторська підготовка на дослідницьких посадах. Наприклад, школа права університету пропонує постдокторські посади дослідників (*англ.* postdoctoral fellowships) для осіб, які успішно завершують або щойно завершили навчання в докторантурі. Посада передбачає дослідження на основі докторської роботи, здійснення публікацій, поширення дослідницьких здобутків та вдосконалення дослідницьких умінь під наглядом керівника (*англ.* mentor), яким не може бути консультант у докторантурі [33].

Наявність цього інституту формалізованої післядокторської освіти, що покликана підготувати випускника із звичайним докторським ступенем для зайняття посад самостійного дослідника або постійного викладача університету, указує на певну недостатність типових докторських кваліфікацій 12 рівня SCQF (або 8 рівня FHEQ) для забезпечення висококваліфікованої діяльності. Отже, мають рацію ті країни, зокрема Росія, які такий найвищий кваліфікаційний рівень до-

повнюють ще одним або вважають його принаймні двоетапним (двоцикловим) на кшталт: перший (нижчий) рівень - типова кваліфікація "кандидат наук", другий (вищий) - "доктор наук" [2; 4]. Але з огляду на значну різницю в складності кандидатської (або еквівалентної їй доктора філософії, професійного доктора) та докторської з наук (або еквівалентної їй вищого чи габілітованого доктора) кваліфікації та з урахуванням формування безперервної освіти, а також беручи до уваги, що запроваджені рамки кваліфікацій проголошуються гнучкими і такими, що можуть доповнюватися в разі потреби новими кваліфікаціями і не є "гамівними сорочками" [25, с. 3, 14], логічно мати дворівневу/двоетапну/двоциклову ("кандидатсько-докторську") структуру найвищих кваліфікацій.

Постдокторську підготовку активно підтримує Британська академія (англ. British Academy) - національна організація СК з гуманітарних та соціальних наук [23]. Академія заснована у 1902 р., є незалежною, самоврядною організацією вчених, обраних за їх досягнення і визнання, яка щороку поповнюється 38-ма новими видатними вченими СК. Щороку академія отримує від уряду 25 млн фунтів, а також 0,5 млн фунтів з інших джерел, для підтримання досліджень і дослідників. Близько 38 % коштів інвестує в дослідницькі кар'єри, 24 % - університети Оксфорда, Кембриджа, Лондона, 85 % припадає на Англію, 8 % - Шотландію, 3 % - Уельс та 4 % - Північну Ірландію. Мета інвестицій у післядокторські дослідницькі посади полягає в наданні можливості кращим дослідникам на початку їх академічної кар'єри збагатити дослідницький та викладацький досвід в університетському середовищі, поліпшити особисті кар'єрні історії (CV) та покращити перспективи отримання постійних викладацьких посад до кінця терміну дослідницької стипендії (гранту). Грант надається (як правило, на початку навчального року) на три роки для роботи в режимі повної зайнятості під керівництвом ментора [там само].

Отже, провідну роль у забезпеченні актуальних кваліфікацій громадян СК відіграє вища школа, особливо вища освіта найвищого (докторського і постдокторського) рівня (етапів, циклів), що орієнтується на рамки кваліфікацій вищої освіти (FHEQ) та кваліфікацій і кредитів (QCF) в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, а також на Шотландську рамку кредитів і кваліфікацій (SCQF).

У даній статті аналіз місця і ролі найвищого рівня освіти (третього циклу вищої школи) у формуванні кваліфікаційної структури суспільства та реалізації відповідних національних рамок кваліфікацій в СК належать Ж.В. Талановій.

Список використаної літератури:

1. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. - М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. - 220 с.
2. Гоебнев Л.С., Гоишанова НА., Максимов Н.И. и др. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: Аналитический доклад / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. Изд. 2-е, перер. и доп. - М.: Исслед. центр пробл. кач-ва подгот. спец., 2009. - 244 с.
3. Селінджер Д. Програми підготовки PhD в Англії // Докторські програми в Європі та Україні: Матеріали міжнар. конф. "Впровадж. принципів третього циклу виш., освіти Європ. простору в Україні"/Нац. ун-т "Києво-Могилян. акад."; Наук, ред., упоряд. В. Моринець. - К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. -98 с.,- С. 25-37.
4. Таланова Ж. Болонська інтеграція докторської підготовки: редукція чи розвиток для України?/Ж. В. Таланова // Вища школа. - 2010. - Ns 7-8. - С. 96-107.
5. Таланова Ж.В. Реалізація докторської підготовки у вищій школі пострадянського Казахстану // Вища освіта України. - Додаток № 4, том 11.(14). - 2009. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору - 556 с. - С. 147-156.

6. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010 - Режим доступа: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/20W_conference/documents/.
7. Education at a Glance: OECD Indicators - 2008 Edition. - Paris: OECD Publications, 2008. - Режим доступа: <http://www.oecd.org/document>.
8. Education at a Glance: OECD Indicators - 2009 Edition. - Paris: OECD Publications, 2009. - Режим доступа: <http://www.oecd.org/document>.
9. Ferrier T. Overview of the UK TVET system. - Режим доступа: <http://britishcouncil.org>.
10. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission. - Режим доступа: <http://www.eurydice.org>.
11. Harris R. Scotland's Colleges. - Режим доступа: www.scotlandscollleges.ac.uk.
12. Human Development Report, 2009. - New York, USA, 2009. - Режим доступа: <http://www.hdr.undp.org>.
13. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. - Режим доступа: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
14. McKerracher M. NQF Stakeholder Roles and Responsibilities - experiences from the UK. - Режим доступа: www.ukces.org.uk.
15. McKerracher M. The UK Skills Agenda - from evidence to action. - Режим доступа: www.ukces.org.uk.
16. Ofqual. Office of Qualifications and Examinations Regulation. The second report of the Chief Regulator. December 2009. - Режим доступа: www.ofqual.gov.uk.
17. Ponton A., Cameron M. Overview of the SCQF - 9 September 2010. - Режим доступа: www.scqf.org.uk.
18. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance) // Official Journal of the European Union, 6.5.2008. - C 111/1-7.
19. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. - Режим доступа: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf.
20. Stott C Introduction to the National Qualifications Framework. - Режим доступа: www.creditworks.org.uk.
21. Stott C. Qualifications and Credit Framework: a framework for all? Credit Works. - Режим доступа: www.creditworks.org.uk.
22. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiquu of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.bologna2009benelux.org>.
23. The British Academy. - Режим доступа: <http://www.britac.ac.uk>.
24. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. - Режим доступа: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
25. The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland. QAA. - 2008. - Режим доступа: www.qaa.ac.uk.
26. The Qualifications and Credit Framework: an introduction for higher education institutions. Qualifications & Credit Framework. - UK: Qualifications and Curriculum Authority, 2009. - Режим доступа: www.qcda.gov.uk.
27. The Qualifications and Credit Framework: an introduction. Qualifications & Credit Framework. - UK: Qualifications and Curriculum Authority, 2009. - Режим доступа: www.qcda.gov.uk.
28. The Qualifications Framework of European Higher Education Area. - Режим доступа: <http://www.ond.vlaanderen.be/>, <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>.
29. The Quality Assurance Agency for Higher Education. - Режим доступа: www.qaa.ac.uk.
30. The Scottish Credit and Qualifications Framework. - Режим доступа: www.scqf.org.uk.
31. The University of Edinburgh. - Режим доступа: www.ed.ac.uk/.
32. The University of Edinburgh. Annual Review 2008/2009. - Режим доступа: www.ed.ac.uk/annualreview/.
33. The University of Edinburgh. School of Law. - Режим доступа: www.law.ed.ac.uk/research/.

СТЕПАН ЯКИМОВИЧ ДЕМ'ЯНЧУК - ОСНОВОПОЛОЖНИК ПЕДАГОГІКИ МИРУ

Анотація. У статті розкриті шляхи реалізації миролюбних ідей «Педагогіки Миру» академіка Степана Якимовича Дем'янчука. Проаналізована, створена ним, система виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру, яку успішно впроваджують його вихованці, викладачі Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Ключові слова: миролюбні ідеї «Педагогіки Миру», система виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру, Музей Миру, учнівські громадські читання «Я голосую за мир».

Аннотация. В статье раскрыты пути реализации миролюбивых идей «Педагогика Мира» академика Степана Якимовича Демьянчука. Проанализирована созданная им система воспитания ученической и студенческой молодежи на идеях мира, которую успешно внедряют его воспитанники, преподаватели Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука.

Ключевые слова: миролюбивые идеи «Педагогика Мира», система воспитания ученической и студенческой молодежи на идеях мира, Музей мира, общественные чтения «Я голосую за мир!».

Annotation. In the article the ways of peaceful ideas of the academician Stepan Demianchuk "The Pedagogy of Peace" realization are described. The system of students and pupils education, made by the academician and that is fulfilled by the students and teachers of the International University of Economics and Humanities named after academician Stepan Demianchuk is analyzed.

Key words: peaceful ideas of the "Pedagogy of Peace", the system of students and pupils education on the ideas of peace, the Museum of Peace, pupil's social activities "I Vote for the Peace".

Проблема миру - споконвічна. Для кожного з нас мир - це свобода, безпека, злагода, добробут, взаєморозуміння, доброзичливість. На сучасному етапі складного і бурхливого життя нашого суспільства, яке породило громадянські війни, жорстокість, втрату духовних цінностей, людяності і милосердя, збереження миру - одне з головних завдань педагогічної науки.

Проблема виховання молоді на ідеях миру знайшла своє відображення у ряді робіт таких учених, як А. С. Макаренко, Ю. К. Бабанського, В. С. Заслуженюка, О. В. Сухомлинської та інших. Однак основоположником «Педагогіки миру» можна вважати Степана Якимовича Дем'янчука - педагога, новатора та теоретика, практика, засновника, першого проректора Міжнародного економіко-гуманітарного університету, завідувача кафедри педагогіки, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Міжнародної педагогічної академії та академії педагогічних і соціальних наук, Відмінника народної освіти УРСР, Відмінника народної освіти СРСР.

Він був педагогом від Бога і все своє довге творче життя присвятив благородній справі, навчання і виховання молодого покоління. Тисячі людей нині згадують його, з вдячністю говорять про свого мудрого наставника і вихователя.

Степан Якимович створив свою наукову школу з проблем педагогіки миру, а розроблену ним систему виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру успішно впроваджують його вихованці, викладачі Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Ідею миру ви-

датний педагог, ветеран Великої Вітчизняної війни, сповідував у своїх численних наукових працях. Він є автором 27 монографій, понад 300 наукових статей у збірниках і журналах як України, так і зарубіжжя, 600 статей у періодичній пресі.

Під його керівництвом упродовж останніх семи років життя плідно працювала на громадських засадах наукова лабораторія «Виховання учнівської молоді на ідеях миру в навчально-виховному процесі школи і вузу». В рамках роботи лабораторії на базі університету, з часу його заснування, за участю провідних учених України, Білорусії, Угорщини, Польщі, щорічно організовуються Всеукраїнські та Міжнародні науково-практичні конференції, присвячені проблемі збереження миру на Землі. Зокрема, «Педагогіка єдиного і цілісного миру: сутність, завдання і основні напрями наукової роботи шкіл і вузів», «Педагогіка миру в навчально-виховному процесі школи і вузу», «Школа за мир, взаєморозуміння і соціальний розвиток» та інші. За матеріалами конференцій було видано збірники виступів учасників конференцій. Співробітники цієї лабораторії підготували ряд посібників із даної проблеми для вчителів, вихователів, викладачів, батьків та студентів: «Педагогіка миру», «Студентам про мир», «Батькам про мирну політику суверенної незалежної України», «Заради миру на Землі» та інші.

Реалізуючи програму роботи лабораторії, під керівництвом професора Дем'янчука С. Я. 10 викладачів працювали над дисертаційними дослідженнями по проблемі миротворчої діяльності школи і вузу. Зокрема, Петрук А. П. захистив дисертацію на тему: «Виховання старшокласників на ідеях миру в позакласній роботі», Петрук О.М. - «Виховання старших дошкільників на ідеях миру в умовах національного дитячого садка», Пагута Т. І. - «Співробітництво вихователів дошкільних закладів з сім'єю по вихованню дошкільників у дусі миру», Колупаєва Т. Є. - «Педагогічні умови виховання учнів початкової школи в дусі миру у позакласній роботі», Коржова О.В.

«Виховання підлітків на ідеях миру в позакласній роботі» та інші. Всього із наукової школи видатного педагога вийшли два доктори наук та 28 кандидатів наук.

Працюючи над проблемою виховання учнів і студентів на ідеях миру, вчені університету готують навчально-методичні посібники, керують науковими дослідженнями студентів при виконанні курсових, дипломних і магістерських робіт, організовують роботу проблемних груп та наукових товариств.

Лабораторія проводить значну наукову роботу зі студентами. Молодь із різних вузів України виступає з доповідями на науково-практичних конференціях, публікує свої статті в наукових збірниках, отримує кваліфіковані консультації науковців і т.д. Зокрема, було проведено цікаву міжвузівську науково-практичну студентську конференцію на тему: «Християнське виховання молоді на ідеях миру та милосердя», у якій брали участь студенти Рівного, Острога, Львова, Москви, Києва та інших міст.

Підсумком цих ґрунтовних досліджень С. Я. Дем'янчука та його послідовників є створений 29 квітня 1999 року в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука Музей Миру, де проводяться засідання лабораторії та заняття із студентами по проблемах миротворчої діяльності вчителів у сучасних умовах. Він прагнув до того, щоб цей музей став великим науковим центром, в якому велася б не тільки наукова робота викладачів і студентів, а й здійснювалася б пропаганда миру і миролюбної політики України.

За одинадцять років цей унікальний, єдиний в Україні музей відвідало дуже багато екскурсантів. У книзі відгуків почесних відвідувачів нерідко можна зустріти такі записи: «З повагою до людини-легенди українського Полісся - Степана Якимовича Дем'янчука - науковця і творця мирного виховання підростаючого покоління, з вдячністю за створення центру миру і науки»; «Вітаю створення Музею Миру. Це сприятиме миротворчій діяльності академіка С.Я. Дем'янчука, поширенню наукових ідей педагогіки миру».

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука - єдиний вуз України, де проводяться щорічні учнівські громадські читання «Я голосую за мир», які стали однією із активних форм виховання у школярів гуманності, чуйності, доброти, миролюбства, патріотизму. Виступи та доповіді школярів друкуються та видаються як перші наукові праці дітей, що сприяє формуванню в них активної громадянської позиції. Ці читання - це добра традиція, яку започаткував у 1997 році засновник університету доктор педагогічних наук, професор, академік Степан Якимович Дем'янчук. Адже, як стверджував видатний академік, що доля миру між народами залежить не тільки від політиків та військових. У розв'язанні цих актуальних питань дуже важливу роль відіграють школи, головним завданням яких є виховання школярів у дусі миру, милосердя, формування в них почуття патріотизму, довіри і дружби. Його прагнення творити добро живить і зобов'язує нас продовжувати започатковані ним справи. Високу оцінку читанням дав голова Ради миру України, перший президент держави Л. М. Кравчук.

Упродовж усіх років своєї плідної праці С.Я. Дем'янчук активно співпрацював із освітянськими органами з підготовки інструктивно-нормативних документів, посібників для вчителів і студентів, а також методичних матеріалів із питань виховної роботи в умовах демократизації і гуманізації національної школи, розвитку шкільного та вузівського самоврядування. Степан Якимович був ініціатором організації руху «Педагоги за мир та взаєморозуміння».

Він у всьому намагався бути першим, прагнув, щоб навчальний заклад займав передові позиції і в спорті, і в художній самодіяльності, і в наукових досягненнях. Він завжди підтримував молодь, але, разом з тим, був суворим для неї екзаменатором і вимогливим педагогом. Для всіх, хто мав нагоду спілкуватися зі Степаном Якимовичем, він і досі є Учителем, наставником, порадиником, взірцем гуманності і чесності.

Але найбільшим, найвагомим досягненням вченого і педагога став університет. Степан Якимович завжди замислювався над необхідністю змін у системі вищої освіти. Ідея створення вищого навчального закладу народилася власне несподівано, безсонної довгої ночі, коли мучили болі в прострелених німецьким кулеметом руках, під монотонний перегук вагонних коліс, коли згадувалося важке повоєнне учителювання й виникали мрії про вищий навчальний заклад нового типу. В рік бурхливих перетворень і перших розчарувань, зусиллями викладачів-ентузіастів, 1 вересня 1993 р., відповідно до рішення Міжнародної педагогічної академії, розпочав свою діяльність Рівненський науково-консультаційний центр - філія МПА, зареєстрований Міністерством освіти України як заклад із правом підготовки фахівців із вищою освітою. Від нього бере початок історія Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Сьогодні, коли розв'язано багато старих проблем, пов'язаних із базою, кадрами, зміцнилися наші потенціальні можливості, створився імідж перспективного, визнаного вузу, що потребує вирішення вже нових завдань. Нині ректорат університету продовжує успішно розвивати ідеї гуманізації та гуманітаризації закладені С.Я. Дем'янчуком.

Саме том, 27 червня 2001 року рішенням сесії Рівненської міської ради за вагомих внесок у розвиток педагогічної науки, розбудову вищої школи та активну громадську позицію в житті міста Рівне одну з вулиць названо іменем академіка Степана Дем'янчука. За клопотанням Ради ректорів Рівненської області депутати увіковічили пам'ять про нього в назві Міжнародного економіко-гуманітарного університету. Його іменем названі вулиці на батьківщині в селі Орепи та в селі Гірки, де він

Життя і праця Степана Якимовича Дем'янчука були не даремні. Полишені ним зерна проросли і щедро плодоносять. Ідеї його не забуті, а продовжують сьогодні реалізовуватись його учнями, його послідовниками, а їх, повірте, чимало. Продовжуючи себе в своїх вихованцях, Степан Якимович зумів не тільки творити людину, а й творити сам час, якому немає і не буде кінця.

Список використаної літератури:

1. Дем'янчук С.Я. Виховання учнівської молоді на ідеях миру/ Дем'янчук С.Я., Дем'янчук А.С. //Збірник матеріалів Міжнародної науково - практичної конференції «Школа за мир, взаєморозуміння і соціальний розвиток» . - Рівне: РЕП, 1996. - 120 с
 2. Дем'янчук С.Я. Виховання старшокласників на ідеях миру в позакласній роботі: Монографія/ Дем'янчук С.Я., Дем'янчук А.С., Петрук А.П. - Львів, 1995. - 120 с.
- Я голосую за мир /ред. коп. Дем'янчук А.С., Петрук О.М., Пагула ТІ// Матеріали XIII громадських учнівських читань. - Рівне, 2009,- 200 с.

УДК 929:378(477.8)

Ю. С. ДЕМ'ЯНЧУК

*проректор з питань економічного розвитку
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.і.н., доц.*

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ С. Я. ДЕМ'ЯНЧУКА КРИЗЬ ПРИЗМУ ЖИТТЄВОГО ВИМІРУ

Анотація. У статті відображено життєвий і творчий шлях вченого, педагога-практика, новатора і організатора, засновника Міжнародного економіко-гуманітарного університету, академіка Степана Якимовича Дем'янчука.

Наводяться маловідомі дані із його життя та діяльності. Викладені оригінальні підходи із педагогічного досвіду і наукових розробок вченого, які були вперше реалізовані у навчально-виховній діяльності загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів, історії педагогіки.

Ключові слова: педагог, педагогічна діяльність, наукові дослідження, педагогіка миру.

Аннотация. В статье отображен жизненный и творческий путь ученого, педагога-практика, новатора и организатора, основателя Международного экономико-гуманитарного университета, академика Степана Якимовича Демьянчука.

Приводятся малоизвестные данные из его жизни и деятельности. Изложены оригинальные подходы из педагогического опыта и научных разработок ученого, которые были впервые реализованы в учебно-воспитательной деятельности общеобразовательных школ и высших учебных заведений, истории педагогики.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, научные исследования, педагогика мира.

Annotation. In the article the biography and the creative way of the scientist, teacher, innovator and organizer, founder of International University of Economics and Humanities, the scholar Stepan Yakimovych Demianchuk are reflected.

The unknown facts of his life and work are given. The original approaches, based on the teaching experience and scientific researches of scholar, and that were implemented in the educational activity of the secondary schools and higher educational establishments, in the history of pedagogy are outlined.

Key words: teacher, pedagogical activity, scientific research, pedagogy of piece.

Так швидко плине час. З'являється все більше сивини на скронях дорогих для тебе людей. Як невпинний рок вибиває із життя людей, з якими ти прожив не один рік, або навіть мав щастя в твоєму житті хоч на декілька миттєвостей зустрісь. Їх всіх і кожного мені сьогодні не вистачає.

Особливе місце серед них посідає незмірно дорога для мене людина - це мій батько, Дем'янчук Степан Якимович. Вважаю, що мої почуття зрозумілі кожному. Але ще більше тим, хто його знав особисто.

І коли хтось з останніх говорить, що йому пощастило разом працювати з Степаном Якимовичем, чи просто знати його, говорять вони про це щиро. Тому, що вони згадують не людину, яка обіймала високі посади і вони були його підлеглими, а просто з його іменем вони пов'язують спільні звершення, спільні справи, що, не завжди в сприятливих умовах, чогось разом добивались.

Сьогодні переді мною стоїть завдання розповісти про С. Я. Дем'янчука. З одного боку, це завдання складне, адже в рамках конференції, непросто висвітлити життя неординарної людини, яка пройшла великий шлях, насичений багатьма історичними та життєвими подіями.

В його особі поєднувалися такі риси, як педагога-практика, науковця, новатора і організатора. Спробую зупинитись і на характерних для нього людських рисах.

Педагогічна діяльність Дем'янчука Степана Якимовича розпочалася в 1946 році, коли прийшовши з фронту, він став працювати вчителем у Орепівській семирічній школі Ярунського (нині Новоград-Волинського) району Житомирської області. Всього 25 років свого життя він віддав школі. Понад 35 років працював у вищих навчальних закладах. Погодьтеся - це не мало.

Особливо активна діяльність його як педагога розпочалася у середині 50-х років минулого століття, коли був призначений директором Кам'янської восьмирічної, а пізніше - Токарівської та Ярунської середніх шкіл.

Будні сільського життя педагогічного і учнівського колективу школи він постійно намагався урізноманітнити, прикрасити новаторством, дослідницько-пошуковою роботою, до якої залучав усіх - учителів і учнів. На великій шкільній кролефермі виводили породи рідкісних кролів. У теплиці - напівземлянці цілий рік росли квіти та інші дивовижні рослини. Шкільні ділянки були дійсно дослідними. Під керівництвом учителів учні виростили великий рідкісний вазон, за що шкільний колектив був нагороджений медаллю Всесоюзної виставки досягнень народного господарства. Подібні нагороди за успіхи в дослідницькій роботі школа отримувала досить часто. Учнівська виробнича бригада збирала по 100 цн/га кукурудзи, по 500 цн/га цукрових буряків. На той час це були значні показники.

Директора школи можна було побачити на кролефермі, в теплицях, на шкільних ділянках, заготовлі торфу для опалення теплиці, за виготовленням торф'яних горщиків на станках, які він сам ремонтував. Він працював на полях учнівської виробничої бригади під час внесення купромету. Разом з учнями виготовляв та розставляв дерев'яні щити для снігозатримання. Обмолочував зернові біля комбайну та молотарки. Одним словом - без нього не обходилась жодна справа. Більш того, саме він був їх ініціатором.

Нові ідеї, напрями досліджень і новаторства йому підказувало життя, яке він не просто спостерігав, а аналізував, шукав шляхи розв'язання актуальних, злободенних проблем. І ці пошуки завжди увінчувались конкретними позитивними результатами.

Сьогодні нікого не здивує відключення села від світла. У зв'язку з цим, пригадується мені така історія. В с. Кам'янка, де ми проживали в 50-і роки, електричного світла взагалі не було. Передати ту радість, з якою односельчани зустріли

появу першої освітленої вулиці, не просто. А почалось все з того, що батько десь розшукав старий дизель. Разом із вчителем В. М. Погольським, його відремонтували і освітили школу й село. На електростанції чергували учні та вчителі, які безпосередньо й обслуговували агрегати.

Він був педагогом-новатором. Немало його ідей і педагогічних впроваджень були першими в педагогічній та освітній практиці. Всі вони були життєздатні. Багато з них користувалися неймовірною популярністю серед школярів та студентства. Назву тільки декілька, залишивши всі його напрацювання для дослідження вченим та педагогам. Уроки Миру, залучення спортсменів-старшокласників до проведення занять з фізкультури в молодших класах, учнівське читання «Я голосую за мир!», створення Музею Миру. Або взяти таку цікаву форму виховної роботи, як шкільний «Табір на колесах». Суть якого полягала в тому, що влітку кожного року група із 25 кращих учнів на спеціально обладнаному самими школярами автомобілі подорожувала територією всього Союзу. Подорож тривала один місяць. Маршрут здебільшого пролягав по Західній Україні, Білорусії, Прибалтиці, Росії. Можна уявити, скільки цікавих зустрічей, екскурсій, спортивних змагань відбувалось за час подорожі! Як збагачувалися сільські діти.

Деякі форми виховної роботи, які він практикував, переходили зі школи в технікуми і вищі навчальні заклади. Так трапилося вже із названим «Табором на колесах», який в Житомирському сільськогосподарському технікумі очолив викладач Сільман В.С. - один із послідовників Степана Якимовича.

Він також переніс проведення батьківських зборів зі шкіл в інститути. Чого в останніх раніше не було. І що, понині, стало практикуватись у ВНЗ.

Згадується, що в період, коли він працював, час від часу велися розрекламовані компанії на весь Союз по схваленню досвіду «штаталовського» та ін. Проходив рік чи менше, і цей шум затихав. Навколо того, що реалізував Дем'янчук Степан Якимович, не було галасливості. Він самостійно, настирливо це робив. Але в ідеях він був першим. До речі, взяти такий напрямок, як виховання на ідеях миру. Зараз він набуває все більшу популярність і його «авторство» переходить від одного до іншого. І це не дивно. Бо він включає не тільки педагогічні, але і багато інших. Юридичні, філософські, правові, моральні, політичні та ін.

Згадаймо, як в МEGУ щороку проходять читання школярів «Я голосую за мир!». Саме він був ініціатором і організатором їх проведення. Не можна без хвилювання тримати в руках перші збірники дитячих творів. З якою радістю діти отримували свої перші нагороди! На сьогодні вже відбулися читання. З кожним роком коло їх учасників збільшується. У них беруть участь школярі з багатьох областей України. Вони викликають інтерес вже не тільки на Україні.

Характерним для нього була неймовірна одержимість, коли він приступав до впровадження своїх ідей. Для цього необхідно було вишукати матеріальні кошти. Що завжди було не просто. Запалити ними колектив, в якому він працював. Часто «нейтралізувати» керівництво, щоб не заважали організовувати щось нове. Бо нововведення зустрічали завжди насторожено. Продумати реальний план в їх реалізації.

В одному із своїх виступів, у присутності керівників Міністерства освіти він обґрунтував необхідність переходу від семирічної освіти до восьмирічної, як одного із ступенів переходу до повної середньої освіти. Так в практиці його роботи Кам'янська семирічна школа стала восьмирічною, а Токарівська - середньою.

Середніх шкіл в Новоград-Волинському районі на той час було небагато. А тому в Токарівській СШ, з ініціативи її директора С. Я. Дем'янчука, було організовано гуртожиток, де діти з віддалених сіл могли проживати в ньому для того, щоб навчатись. Налагоджено було і харчування. Для післявоєнного часу, таке ново-

введення було суттєвим, адже воно давало можливість найбільш дітям здобувати освіту. Набагато пізніше, коли країна піднялася з руїн, аналогічні гуртожитки-інтернати були створені в багатьох школах Союзу.

Скрізь, де працював Степан Якимович, особлива увага приділялась позакласній та позашкільній роботі. На мою думку, найбільш вдалі форми виховання школярів, а пізніше й студентів, він знаходив саме на цьому педагогічному напрямку. Не дивно, що даній проблемі була присвячена одна з перших його публікацій у всесоюзному журналі.

Цікавого в нашій школі було немало. На той час шкільна кіностудія була рідкістю. А в нас вона працювала. Більше того, кінофільми, які знімали й створювали самі учні, займали досить високі місця на кінофестивалях.

До всіх експериментів батько безпосередньо залучав школярів. Один з таких досвідів Токарівської та Ярунської середніх шкіл знайшов схвалення на всесоюзному рівні. Суть його полягала в тому, що учні старших класів - кращі спортсмени, разом з вчителькою, проводили уроки фізкультури в молодших класах. Вони проходили живо, активно. Цим знімалась одна з серйозних проблем: учитель початкових класів, особливо старшого віку, не міг задовольнити потреб рухливих учнів.

Степан Якимович постійно шукав нові форми роботи з дітьми. Як тільки перша людина полетіла в космос - було організовано гру, яка називалась «Зоряний рейс». В її фіналі відбулась зустріч учнів Ярунської середньої школи з космонавтами В. Терешковою та В. Биковським.

Така енергійна творчо-пошукова діяльність батька закономірно привела його до необхідності узагальнити набутий досвід, тобто - до наукової роботи.

Добре пам'ятаю, коли в 1959 році він, щасливий, повернувся з Москви і сказав, що його зараховано до аспірантури. Як завжди, привіз дітям і мамі подарунки. Серед них були надувні кульки з зображенням ракети, яка щойно облетіла навколо Місяця і сфотографувала зворотний бік супутника Землі. В одночасному досягненні радянською наукою і технікою значних успіхів у галузі космонавтики та у виході батька на професійний шлях науки я вбачаю певний символ.

Потрапити до аспірантури було не просто. Як він розповідав, на одне вакантне місце претендувало близько 30 чоловік. Хоч усі наступні іспити батько склав на «п'ятірки», його зарахування було під питанням. Підтримки зі сторони він не мав. Та один учений, прізвище його - Степанов, колишній фронтовик, звернув увагу на батька. Особливо на те, що цей кандидат в аспіранти мав не одну публікацію в журналах, був весь прострілений на війні. Саме завдяки підтримці бойового побратима, Степан Якимович став на професійний шлях зайняття науковою роботою.

Це був другий перевал, який він подолав у своєму житті. Першим було те, що він, зранений, бідний, голодний, повернувшись із фронту, знайшов в собі сили здобути належну освіту і знайти своє місце в житті.

Вступ до аспірантури був логічним продовженням життєвого шляху, обраного ним. Батько несамовито рвався до знань. Всі інститути, в яких навчався, він закінчував достроково. Це стосується і аспірантури, навчання в якій він скоротив усімним захистом дисертації.

Створювалось враження, що ті роки, які забрала в нього війна, прискорювали батька. За рахунок несамовитої праці, природних здібностей, постійного потягу до знань, до нового він наздоганяв, навіть скорочував час.

Жорсткі умови післявоєнного життя не могли його стримати. Якимось разом з батьком згадували, як вони весною 1947 року, коли в східних областях України лютував голод, для того, щоб вижити, ходили удвох по полях колгоспу і шукали підмерзлу картоплю. Були й інші труднощі, як-от: студентська сесія ще

не закінчилась, а їсти вже було нічого, тому вони, молоді студенти, змушені були їхати в іншу область за сотні кілометрів, щоб запасти їжею і не померти з голоду. Так, завдяки підтримці рідні, вони й закінчили навчання, отримали дипломи.

Можливо, саме це пояснює особливе ставлення батька до своєї родини, до земляків: усім, хто у важку годину підтримував його, був поруч з ним, він віддячив сповна, вивчивши їхніх дітей та онуків.

Не завжди найкращим чином складалися в нього стосунки з владними структурами. Не всім чиновникам подобаються ті, хто гостро може виступити з трибуни (а Степан Якимович робив це тільки так), хто за своїм інтелектом помітно вивищується над тими, які тримають кермо влади. Такі чиновники терплять розумнішого за себе лише доти, поки інтелектуальна різниця між ними не стане очевидною для всіх. Так трапилось і з моїм батьком.

У 1965 році він успішно захищає в Москві кандидатську дисертацію. Подія неординарна. Її незвичайність в тому, що у такій великій країні, якою був Радянський Союз, директор сільської провінційної школи здобув вчене звання. Та ще й в столиці держави. Саме про це писала тоді всесоюзна преса. Якось у розмові з батьком я запитав, чи є ще в країні директори шкіл - кандидати наук. Він відповів, що є: це директор однієї з міських шкіл (на жаль, я його прізвище забув).

І ось повернувся Степан Якимович у Новоград-Волинський район, а тут його, кандидата наук, зустрічають з прохолодою. Ведуть інтриги, все роблять для того, щоб він не повернувся на попереднє місце роботи, не став директором Ярунської школи, яку він вивів у передові.

Пояснення такої ситуації я знайшов для себе через багато років, коли довелося працювати в районних керівних ланках: не могли деякі недоучки, що керували тоді в Новоград-Волинському районі, дозволити, щоб поруч з ними працювала така неординарна особистість.

Батько не став робити трагедії з ситуації, що склалася, махнув рукою і пішов працювати директором Андріївської середньої школи Червоноармійського району Житомирської області, де відразу почав згуртовувати навколо себе однодумців. В результаті - через деякий час завуч цієї школи Наталія Антонівна П'ятківська також стала кандидатом наук.

Скрізь, де б не працював, він залучав до наукового пошуку людей, які мали до цього певний хист. Розмови з такими людьми він проводив дуже часто, енергійно й аргументовано. Чим змушував кожного повірити в свої можливості, і не тільки інтелектуальні, але й людські та професійні. З часом учні та колеги Степана Якимовича, досягнувши вершин науки, ставали кандидатами, докторами наук, доцентами, професорами, деканами, завідувачами кафедр, директорами.

Для Степана Якимовича головним було не стільки, які оцінки студент отримував в інституті, з яким дипломом, червоним чи синім, його закінчив, а як він ставився до життя, до наукових досліджень. Саме тому серед його знайомих і колег завжди були ті люди, які в свій час в силу різних обставин не отримали червоних дипломів, але мали знання і хотіли працювати. З характерними для нього людяністю, проникливістю, відчуттям, він умів розгледіти таких людей. Отримавши від батька заряд впевненості в своїх можливостях, вони починали займатись наукою і згодом ставали справжніми науковцями. Безумовно, тих студентів, які навчалися на «відмінно», він цінував особливо.

Він залучити до наукової роботи людей будь-якого віку, досвіду, з будь-яким стажем роботи. Серед його аспірантів, учнів були сивочолі і юні.

На сьогодні вже відбулися читання. З кожним роком коло їх учасників збільшується. В них приймають участь школярі з багатьох областей України.

Особливо цінував Степан Якимович вчителів-практиків, тих, хто після інституту працював в школі, педучилищі, коледжі і намагався безпосередньо займатися науковою роботою. З ними він підтримував постійні наукові зв'язки, допомагав, підказував. Серед них були й такі, які не ставили за мету написання дисертації, а мали насолоду від того, що проводили наукові дослідження, що їхня праця знаходила визнання, відображалася в публікаціях. Пригадуються чудові стосунки з вчителем Деражнівської середньої школи Костопільського району Ярославом Омеляновичем Войцешком, поетом-гумористом Краськом із Сарненської району, директором Вербської школи-інтернату, Героєм соціалістичної праці Ганною Дмитрівною Нестеренко та багатьма іншими.

Він не любив людей інертних, лінивих, тих, хто бачив в науці тільки солодкий, а не солодко-гіркий плід. Зате активних, працелюбних поважав, всіляко допомагав їм, підсаджував на дерево науки, щоб зривали його плід. Саме тому, багато з його учнів досягли вагомих наукових результатів, причому не тільки в галузі педагогіки, але й психології, фізики, економіки, у військовій справі...

Займаючись науковою роботою, Степан Якимович не залишався осторонь від буденних справ. Де б не працював, він будував нові школи, стадіони, спортивні майданчики та ін. Як особистість, поєднував у собі якості практичного педагога, проектувальника, будівельника.

Тільки став директором Ярунської середньої школи, відразу ж разом з колективом учнів та вчителів розпочав будівництво дамби. Під час розливу р. Церем вона давала можливість учням значно скоротити шлях до школи. Та й жителям села створювала немало зручностей.

Батько був класичним представником трудової інтелігенції. Не в тому розумінні, яке було закладено в Конституції СРСР, де говорилося, що соціально-політичну основу радянського суспільства складає союз робітничого класу, колгоспного селянства і трудової інтелігенції, а зовсім іншому: будучи високоосвітленою людиною, він ніколи не цурався так званої «чорнової роботи». Цьому можна навести багато прикладів. Згадується така історія.

Наша тітка, Євдокія Михайлівна, працювала викладачем одного технікуму, який знаходився в Новоград-Волинському районі. Підходить якось вона схвилювана до мами і розповідає, що у вчительській дехто говорив: «Видел вчера директора Токаревской школы. Шёл по грязи и на исковерканной шее нёс рамки для картин. Станный он какой-то человек...»

Не міг цей горе «інтелігент» зрозуміти чому на зраненій фашистським осколком шиї та руках, переступаючи простріленими ногами 12 км по бездоріжжю, Степан Якимович ніс рамки для картинної галереї, яка створювалась у школі.

Скільки за своє життя він витримав ударів недоброзичників, заздрісників! Але намагався не звертати на це уваги. Вони бомбардували листами різні інстанції, а він йшов вперед і тільки вперед. Ніколи, як і на фронті, не відсиджувався в окопі.

Батько не любив нездорової кон'юнктури. За радянських часів поширеним явищем були так звані «анонімки». Він ненавидів тих, хто заочно і підло зводив рахунки. Сам був прикладом для інших. Всі, хто його знав, пам'ятають, що він завжди вів полеміку відкрито, надзвичайно гостро, емоційно. Ніколи не боявся заслужено когось зачіпати, яку б посаду ця людина не обіймала. Критикуючи, ніколи не вдавався до «заборонених», як кажуть спортсмени, прийомів. Навпаки, швидко відходив, і своєму вчорашньому опоненту намагався всіляко допомогти.

У декого може виникнути питання: «Чому Степан Якимович поїхав до Москви шукати наукову істину?» Як пояснював він мені, на той час, в столиці Союзу була менша корупція, ніж в Україні. До того ж у Москві зосереджувався найсиль-

ніший науковий потенціал. Думаю, не останню роль відіграло й те, що батько був у всьому максималістом. Та й перші публікації батька з'явилися саме у Москві.

Його обурювало те, що деякі представники владних структур говорили про необхідність керуватися науковими методами в управлінні суспільством, а в дійсності робили навпаки, науку використовували як щирму для прикриття своїх дій. Не рахувались з об'єктивними законами розвитку. Батько не терпів лицемірства чиновників, подвійних стандартів, ігнорування науки.

Для заняття науковою роботою були труднощі й об'єктивного характеру. Існувала величезна різниця в умовах життя міського й сільського населення. Не випадково, що однією з головних доктрин недалекого минулого було стирання різниці між містом, і селом. Батькові доводилося займатися веденням підсобного господарства, думати про воду, опалення квартир вчителів і приміщення школи. Словом, вирішувати безліч господарських справ. Директорам шкіл це дуже відомо.

Віддаленість від бібліотек, наукових центрів компенсував значною кількістю періодичних видань, які він випишував. Постійно слідкував за пресою і багато сам публікувався в різних газетах та журналах. Був завжди в курсі нового. Знав що де робиться в науці, світі. Пропускав через себе величезний обсяг інформації. Причому різнопланової, не тільки педагогічної. Це відчували його співрозмовники. Він міг на достатньо компетентному рівні вести розмову з істориком, фізиком, психологом, педагогом, біологом і людьми інших професій.

Багато науковців Москви, Києва, Мінська та ін. міст колишнього Союзу з нетерпінням чекали його неординарних виступів на наукових конференціях і засіданнях Академій Наук. Він не боявся полеміки. Був завжди впевнений в собі й цьому вчив своїх учнів.

Не раз бувало, що перед захистом тієї чи іншої дисертації, керівником якої він був, з'являлись на неї необгрунтовані зауваження. З якої б боку вони не надходили, яку б посаду опонент чи рецензент не обіймав, але якщо думка не поділялась Степаном Якимовичем та його однодумцями, вони завжди відстоювали свою позицію. Батько ґрунтовно володів науковим методом переконання. Багато науковців можуть підтвердити, що ніде він не був таким безкомпромісним, як у науці. У вистоянні своєї позиції він завжди був настирливим і впертим в доброму розумінні цих слів.

Ці риси характеру, разом з іншими, були тими складовими, які давали можливість досягати здавалось би неймовірних цілей, спрямованих, як завжди, на творення добра. Це відмічали всі, хто батька знав.

Наукові інтереси С.Я.Дем'янчука виходили за межі району, міста, республіки.

Взяти хоча б географію його публікацій. Він підтримував зв'язки з багатьма науковими центрами, школами. Точніше, не тільки підтримував, але й справляв вплив на їх становлення та розвиток. Відбувався взаємообмін ідеями. Немає такої області в Україні, якої б не торкнулась його наукова школа, де б не працювали його послідовники, учні, однодумці.

Як тут не згадати відомих людей в науці та на освітянській ниві: Героя України, доктора психологічних наук, ректора Острозької Національної академії Ігоря Демидовича Пасічника; Вченого секретаря Національної академії педагогічних наук, академіка Миколу Борисовича Євтуха; доктора педагогічних наук, професора Волинського державного університету Андрія Сергійовича Несімчука; директора інституту педагогічної освіти, доктора педагогічних наук Світлану Валеріївну Лісову; керівника одного з Одеських ВНЗ доктора педагогічних наук, професора Аллу Михайлівну Богуш та багато ін.

За своїм характером він був доброю і відвертою людиною. Щедро ділився своїми ідеями, планами. Радів, якщо інші науковці їх реалізовували. Але коли його ідеї привласнювались іншими - це його обурювало.

Батько був генератором нових ідей. Він добре бачив, відчував суть будь-якої проблеми, вмів помітити найактуальніші серед них. Мало хто міг так точно сформулювати найзлогороденішу тему дисертаційної роботи. Всі вони, як правило, координувались, знаходили визнання на вчених радах.

Мати С. Я. Дем'янука своїм науковим керівником бажало чимало людей. Однією з причин цього була та конкретна суттєва допомога, яку він завжди надавав своїм учням. Вмів захистити слабшого. Це особливо цінували його учні і колеги.

Про якість роботи батька як наукового керівника говорить те, що жодного разу не було зривів у захисті дисертацій його аспірантами. І це при тому, що відбувалися вони в різних містах, за таємним голосуванням. Його учні пройшли десятки вчених рад, витримали непрості іспити перед сотнями професорів, докторів, академіків.

Всім відомо, які жорсткі вимоги ставляться ВАКом що до оформлення дисертації, а також публікацій та рукописів. Перебільшення та часті зміни, які йшли зі сторони цього грізного органу, його завжди обурювали. Він вважав, що часто за формою наукової роботи втрачається її зміст, відволікається увага від наукової думки. Але, незважаючи на це, Степан Якимович ретельно ставився до оформлення наукових робіт. Він завжди першим дізнавався про зміни у вимогах ВАКу. Кожен, хто працював поруч з ним знав, як серйозно він опрацьовував бюлетені ВАКу. Лише у нього колеги могли дізнатись про всі нововведення Вищої атестаційної комісії. Взагалі все, що він писав, було без помилок, відзначалось грамотністю.

Батько завжди намагався першим дізнатися про успішний захист дисертації своїм колегою. Відразу ж повідомляв про це родину, незважаючи на пізній час, телефонував іншим. Радів за інших по-дитячому широко.

Виявляв велику моральність у науці. Це підтверджує навіть тематика його досліджень, розробок його учнів. Взяти хоча б проблему виховання на ідеях миру. Цей спалах в науці вже не загасити. Хоч спочатку дехто із заздрісників іронічно сприймав цю проблему. Але вона все більше і більше поширювалась, знаходила все більше послідовників. І не тільки в педагогічному, а й в багатьох інших колах. Народившись в педагогічному середовищі, вона давно вже вийшла за рамки однієї науки.

Особливо теплим було ставлення батька до колег, співробітників, студентів, учнів.

На кожне свято ми отримували сотні вітальних листівок, телеграм. Це свідчило про величезну повагу до Степана Якимовича його колег, друзів, знайомих, учнів. Та й він, в свою чергу, заздалегідь направляв вітання всім рідним, близьким, знайомим. Нікого не забував. До того ж, завжди підраховував, скільки днів буде йти пошта, щоб людина отримала вітання вчасно. Кожен конверт, листівку, він не просто підписував, а, я б сказав, вимальовував. Робив це повільно, вдумливо, ніби виражаючи своє ставлення до людини. На написання вітань він витрачав не один вечір - так багато їх було. І все це при його зайнятості.

Він поважав кожну людину.

Коли будь-хто вислав ту чи іншу наукову роботу, яка мала йти на захист чи до друку, завжди ретельно її рецензував, писав відгук і вчасно відправляв поштою. Нікому ніколи не відмовляв, незважаючи на свою зайнятість. В хорошому розумінні він був дуже в цьому педантичним. А можливо, навіть і педагогічним, бо своїм прикладом показував, як колега повинен ставитись до колеги.

Степан Якимович постійно дбав про зміцнення наукового потенціалу інститутів, в яких він працював. Це стосується і педагогічного, і економіко-гуманітарного інститутів. Багато його вихованців працює зараз у різних вищих навчальних закладах України. Що ж стосується РЕП, то варто зазначити, що ніде він стільки, уваги не приділяв науковим проблемам, як у цьому інституті. А скільки людей, відо-

мих в наукових колах й не тільки України, прийшло працювати сюди завдяки йому. За короткий період, у МЕГУ було захищено багато дисертацій. Виступи вчених інституту знаходили схвалення в різних країнах світу: Японії, США, Ізраїлі, Росії, Словаччині, Польщі, Німеччині, Бельгії та ін. До всього цього доклав він чимало зусиль.

Одним із найголовніших запитань, що стосується його життєдіяльності, творчості, є те як йому вдалося започаткувати створення ВНЗ нового типу, який на сьогодні носить назву Міжнародного економіко-гуманітарного університету і став знаним, відомим не тільки на Україні, а також в Європейських та інших країнах. Зовсім не випадково, логічним стало присвоєння його імені цьому університету.

Тоді, коли Степан Якимович приступив до реалізації свого задуму мало хто вірив в його здійснення. Не мало було скептиків, які знали скільки бюрократичних перепон необхідно подолати на цьому шляху. Були відкриті і скриті недружелюбці. Вони злораділи, що на кінець Дем'янчук «зламає шию», як говориться. Але такого «щастя» він такій категорії не дарував.

Насамперед, чому? На мою думку, тому, що де б він не працював в школі, інституті чи інших колективах Степан Якимович умів, по перше, зарядити своїми ідеями неординарних людей, які мали науковий потенціал, були здібними педагогами, вже проявляли себе в конкретних справах і просто були бійцями за характерами - рисою, яка була найхарактернішою для Степана Якимовича.

Це були люди різні за професіями, за життєвим досвідом. Серед них були фізики, математики, природознавці, педагоги, мовознавці, літератори, економісти, психологи і керівники підприємств, які працювали в різних галузях.

Як тут не згадати імена тих, хто став цементуючим фактором в створенні колективу університету. Це, насамперед, фізик Беднарчук Д.Й., психолог Ямницький М.Н., педагог Мітюров Б.Н., математик Джунь Й.В., керівник підприємства всесоюзного значення Кушнір В.І., майбутні проректори університету Тадеєв П.О., Пелех Ю.В., і, звичайно, його син, ректор університету, Заслужений працівник Вищої школи України, доктор педагогічних наук, професор Дем'янчук А.С.

По-друге, думаю це було найголовнішим в створенні МЕГУ. Це те, що **люди в нього вірили**. І тому за ним пішли. Такий крок вони зробили б не за кожним...

Люди в нього вірили. Бо жодну справу, яку б він не починав, він доводив до кінця. Не зважаючи на всі складності в її реалізації. Завжди це робив енергійно, вкладаючи в справу всю свою професійну майстерність, втягуючи у вир справи своїх однодумців. Думаю, що на сьогодні без цього колектив МЕГУ не став би багатотисячним колективом.

І це при тому, що цей своєрідний фенікс з'явився на розвалинах бувшої радянської країни. На початку 90-х років, в умовах занепаду народного господарства, інших негативних процесів. Він дав роботу тисячам сімей. За 17 років в університеті здобули освіту понад 30 тисяч молодих людей. Він об'єднав творчими ідеями, роботою тисячі долей. В державну казну поступали мільйонні кошти. І це при тому, що цей ВНЗ ніколи жодної копійки не отримував з бюджету.

Хто знав батька ближче, пам'ятає, що він виписував велику кількість журналів і газет. Думаю, що ніхто їх стільки не читав, як він. Поштова скринька часто не могла вмістити всіх. Якщо ж виявляв, що той чи інший номер газети або журналу не надійшов, ходив на поштове відділення вияснити, чому. Пресою починався і закінчувався, кожен його робочий день. Обід і вечерея. Перш, ніж сісти до столу, він брався за газету.

Батько мав рідкісну пам'ять. Якщо хтось неправильно називав місце чи час якоїсь події, доходило до суперечки. Переможцем з неї виходив завжди він.

Особливе було у нього ставлення до книг. Вже проживаючи в м. Рівне, він щотижня робив своєрідний обхід книжкових магазинів. Дуже ретельно ознайомлювався з новою літературою і щоразу купував декілька книжок. Сімейна бібліотека поступово зростала, і, зрештою, дійшло до того, що вже не було куди ставити книжок. Але старих книг ніколи не знищував, в іншому випадку вони перекочували на дачу. До них у батька була особлива шана і любов.

Щоліта ми говорили батьку: «Поїдь відпочинь у санаторій, чи на курорт». Та він завжди відмовлявся.

Чому батько, як інші, ніколи не їздив відпочивати, я зрозумів, коли на мою чергову пропозицію він відповів: «А як я їх заберу з собою?» - «Кого?» - запитую. Він мовчки показав рукою на книги.

Досить поглянути на бібліотеку, зібрану Степаном Якимовичем, і стане зрозумілим, як формувався його всебічний розум. Заповнені книжками всі шафи були для нього не антуражем. Він без них не міг жити. Духовно, розумово. Всі вони ним перечитувались, опрацьовувались. Тільки йому була відома система їх розташування, і якщо хтось позичав і не повертав ту чи іншу книжку, він гнівався, у нього зникав настрій.

У той же час щедро ділився з іншими тим, що мав. Саме Степан Якимович був ініціатором акції поповнення бібліотеки РЕГІ та Рівненського педагогічного інституту із власних бібліотек науковців. Його ініціативу підтримали всі, хто міг.

Батько завжди пізно лягав і рано вставав. Неймовірним було те, як він витримував такий ритм. І це було не епізодично, а постійно. Стало способом його життя. Те, що він приходив на роботу дуже рано та пізно повертався додому, бачили всі. А ось те, що сидів він ще й ночами - тільки сім'я. Важко було збагнути, де після інтенсивного робочого дня він знаходив у собі сили сідати за письмовий стіл і працювати.

Відмічу ще деякі його риси, завдяки яким він увійшов у безмежний світ науки.

Відомо, що в науку приходять найбільш допитливі та настирливі, ті, в кого є потяг не просто до знань, а й до пошуків і відкриттів. Ці риси батько мав. Крім того, його характеризувала неймовірна працелюбність, енергійність. У нього були великі розумові здібності й сильний характер. Маючи такі риси, Степан Якимович не міг не опинитися у вирі науково-дослідницького життя.

Він міг себе реалізувати не тільки в педагогіці, але й в інших галузях науки, про що мені колись казав мій товариш Олександр Кочерга - один із конструкторів добре відомої у світі космічної системи «Буран».

Він ніс неймовірне навантаження і в той же час мало відпочивав. Відпочинком вважав роботу на городі, дачі. Тут кожний кущик, деревце обласкані його руками.

На лікарняному ліжку був тільки після важких поранень у роки війни. В мирний же час, нам лише двічі, до того ж з великими зусиллями, вдалося вмовити батька лягти в лікарню. В той час у нього був інсультний стан. Але навіть у лікарні він не залишав роботи, писав.

У м. Рівному в свій час він був одним з перших науковців, які захистили докторську дисертацію. Крім нього, доктором філологічних наук став К. В. Наумов. За ними потяглися й інші. Немало дисертацій було захищено з фізики, хімії, педагогіки, інженерних дисциплін, мови.

Але ніхто так часто не публікувався в пресі, журналах, збірниках, як Степан Якимович. З часом він став одним з перших академіків у Рівному.

Величезну роль у житті Степана Якимовича як ученого відіграла наша мама - Віра Михайлівна. Вона разом з ним навчалася в інституті. Тривалий час у його школі працювала вчителькою початкових класів. В нашій сім'ї бували відомі вчені.

Мама жила життям батька. Вона, як ніхто, знала всі його проблеми. У її підтримці він знаходив сили і натхнення. Вона була йому порадицею. Батько себе ніколи не переоцінював: у всіх справах - великих чи малих - він завжди радився з членами родини, і в першу чергу - з мамою. Але й ніколи не перекладав своїх обов'язків на маму. Сім'ю батько сприймав як щось святе і все робив для благополуччя родини. Особисто я, як би не намагався, ніколи не зможу віддячити батькові за його доброту, за тепло, за розум, за все те, що він за життя дав мені як сину.

Його гостинність відчув на собі кожний, хто побував в нашій хаті. Нікого ніколи він не випустив за поріг, щоб не пригостити за столом. Гостей в нас бувало багато. Скажу вже без секрету. Мамі від такого навантаження було важкувато біля кухонної плити. Але іншим бути він просто не міг. Та й мама була гостинною.

Взагалі говорити про різнохарактерну сміливість цієї людини говорять багато епізодів його життя.

Він не боявся висловлювати свої думки та позицію в умовах жорсткої тоталітарної системи.

Пригадується, зі спогадів бувшого голови райвиконкому Яруньського району, Житомирської області Нікуткіна Івана Прохоровича. Активні виступи молодого вчителя Грківської семирічної школи Степана Дем'янчука помітило районне керівництво і запропонувало йому очолити колектив районної газети. На що він не погоджувався, мотивуючи, що його покликання - це робота вчителя. Тоді викликали його на бюро райкому партії і категорично заявили, якщо не йдеш головним редактором газети, то поклади свій партквиток. Важкими кроками він наближався до першого секретаря райкому, тримаючи у руках партійну книжку. Але напівдорозі зупинили, задавши запитання: «А директором Кам'янської семирічної школи підеш?» Він твердо відповів, що піде. «Тоді не кидайся партквитком. Іди і працюй...» сказав один із керівників району. На той час в 50-х роках, така впертість могла стати життєвим крахом.

Або що стосується його сміливості, пригадується інший непростий епізод. Збереглися документальні кадри зі спогадів професора Бориса Ільковича Степанишина, який розповів великій аудиторії в залі Рівненського педінституту бувальщину про сміливість свого колеги Степана Якимовича Дем'янчука.

Який тільки один, із всіх присутніх на парткомі, заявив про його підтримку як людини, яка належала до «Просвіти». За що професор Степанишин Б.І. був позбавлений роботи і не один рік переслідувався. Тільки авторитет батька, як декана і те, що в керівництві інституту були його вихованці, врятувало, на мою думку, від такої ж долі, яка чекала його колегу.

Особливе місце в його житті займав спорт. Що було значним фактором неймовірної працездатності, сильними рисами характеру. Він вів, як говориться, здоровий спосіб життя. Не палив, сильних спиртових напоїв ніколи не вживав. Навіть на фронті відмовлявся від ста грамів так званих «наркомівських», які перед атакою на ворожі укріплення давали для сміливості.

У молоді роки його постійно бачили на спортивних майданчиках, футбольному полі разом з учнями та студентами. Пізніше, один з його відомих вихованців-спортсменів жартував: «На старті Степан Якимович нас проводить, а на фініші кросу-вже першим зустрічає...» Він завжди був разом з молоддю у вирі спортивних змагань. За це його вони дуже любили і поважали.

На стадіоні в м. Рівному, поважаючи його як вболівальника, адміністрація виділила сивочолому прихильнику спорту постійне місце на трибуні. Адже він, за будь-якої погоди, на якому б місці футбольна команда не була, обов'язково відвідував усі матчі.

Особливою його підтримкою завжди користувалися спортсмени. А тому серед його вихованців немало відомих спортсменів - чемпіонів Європи, світу і просто гартованих людей. Скільки років немає Степана Якимовича, а вони навіть сьогодні будучи, як говориться «в літах», з вдячністю передають привіти з різних міст України до МЕГУ, який носить його ім'я.

Це була смілива людина, про що говорять його бойові нагороди, ордени та медалі: «Червоної Зірки», «Вітчизняної війни I та II ступенів», «За відвагу», «За перемогу на Німеччиною», «За взяття Кенігсберга».

Переді мною лежить повідомлення, яке надійшло до родини буквально цієї весни, 2010 року. На великий жаль, батько про нього за життя не знав.

У наказі № 22/Н від 10 липня 1944 року по 17-му Гвардійському стрілковому полку, 5-ї дивізії, 8-го гвардійського стрілкового корпусу, 11-ї гвардійської Армії, 3-го Білоруського фронту говорилось: «Від імені Президії Верховної Ради Союзу РСР» нагороджую медаллю «За відвагу» п. 7, командира відділення 6-ї стрілкової роти гвардії сержанта Дем'янчука Степана Якимовича за те, що він 26.06.1944 р. в бою за с. Високе, Оржанського району, Вітебської області взяв в полон 2-х німців...»

В цивільному житті він не завжди вписувався в нагородну систему, яка існувала при Радянському Союзі. То за віком, то за прямою в характері.

Але найвищою нагородою для нього була пам'ять про колег, земляків, громадськість, простих людей.

Пригадується 14 вересня 2009 року в с. Орепи, де він народився, зібралися тисячі жителів з Житомирщини та Рівненщини. Серед них були школярі і студенти, вчителі і викладачі ВНЗ, багато люду, які знали мого батька.

У центрі села відбулося підняття великого полотнища Державного Прапора України, виступали керівники районів, областей, учні і педагоги, бувші односельчани. Проходили спортивні змагання та концерт. Центральну вулицю села було названо іменем академіка Степана Дем'янчука. Та і в селі Гірки Новоград-Волинського району сесія сільської ради дала одній із вулиць його ім'я. У м. Рівному бережуть про нього пам'ять. На відкритті стели з зображенням С. Я. Дем'янчука тодішній заступник міського голови м. Рівного Світлани Богатирчук заявила: «Я не пам'ятаю жодного рішення, коли б депутати міської Ради проголосували б за нього одноголосно. А за присвоєння імені академіка С. Дем'янчука одній із вулиць м. Рівного та імені університету, який він заснував - одноголосно».

Одна із колишніх його учениць Ольга Денисюк так виразила свої почуття:

«Не знати, чи сам вибрав собі долю,
Чи долі обранцем став,
Та серце віддав повоєнній школі,
Усе, без останку, віддавав.
А задуми творчі важко й злічити,
Горіння - спосіб життя.
Для юні й колег він був Майстер, Учитель -
Таким і пішов в небуття».

с. Ярунь. 2001 р.

Є цілий ряд наук, які займають особливе місце в вихованні людини. Серед них - педагогіка. Наскільки С. Я. Дем'янчуку вдалося реалізувати себе в ній - говорять факти.

Коли директора Токарівської школи вирішили перевести до Ярунської, старшокласники першої - плакали. Ті, хто працював в Рівненському педагогічному Інституті, пригадують, якими бурхливими аплодисментами вітали студенти Сте-

пана Якимовича, коли в актовому залі називали його ім'я. А думки колег-науковців, які часто згадують про те, що ним зроблено. Думаю, це і є найвищою оцінкою його роботи.

Про мого батька, Степана Якимовича Дем'янчука, можна згадати багато доброго і не тільки як про науковця. Думаю, що всьому свій час. Упевнений, що не тільки в світі науки він буде жити завжди. Бо його справу продовжують учні, живуть його ідеї, університет, який він створив.

І.А. ЗЯЗЮН

*директор Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих АПН України,
дійсний член АПН України, д.філос.н., проф.*

ПРО ІЄРАРХІЮ ЦІННІСНИХ МОДАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. Узагальнено історико-філософські і філософсько-аналітичні підходи до виникнення аксіологічного розділу філософії, що має у своєму розвитку до нашого часу важливе методологічне значення для філософії освіти, педагогіки, психології, теорії і методики освітніх систем, культурології, інших гуманітарних, суспільних наук, які вивчають людську особистість у взаємовідносинах із природою, технікою, технологіями та внутрішньою духовно-фізіологічною системою «Я» («Я» зовнішнє, «Я» внутрішнє). Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали чи індивідуальні ціннісні уявлення (сенси), що виявляються в різних формах поведінки й діяльності людини, перетворюючись водночас у предметне чи соціальне середовище. Людські інтереси й потреби є віссю, навколо якої об'єднуються ціннісні реальності як системи відношень.

Ключові слова: аксіологія, цінність, система цінностей, світ цінностей, ціннісні відношення, ціннісні орієнтири, потреби, інтереси.

Аннотация. Рассматриваются историко-философские и философско-аналитические подходы к возникновению аксиологического раздела философии, имеющего в своем развитии до нашего времени важное методологическое значение для философии образования, педагогики, психологии, теории и методики образовательных систем, культурологии, других гуманитарных и естественных наук, изучающих человеческую личность во взаимоотношениях с природой, обществом, техникой, технологиями и внутренней духовно-физиологической системой «Я» («Я» внешнее, «Я» внутреннее). Ценности существуют как вещи и свойства, общественные идеалы или индивидуальные ценностные представления (смыслы), которые проявляются в разных формах поведения и деятельности человека, превращаясь в одночасье в предметную и социальную среду. Человеческие интересы и потребности представляют собой ось, вокруг которой объединяются ценностные реальности как системы отношений.

Ключевые слова: аксиология, ценность, система ценностей, мир ценностей, ценностные отношения, ценностные ориентиры, потребности, интересы.

Annotation. In the article it was generalized both historical-and-philosophical and philosophical-analytical approaches to occurrence values-centered section of philosophy having in its development the important methodological value for philosophy of formation, pedagogy, psychology, the theory and a technique of educational systems, cultural science, other humanitarian and natural sciences studying the human personality in mutual relations with the nature, a society, technics, technologies and in spiritually-physiological System «I» («I» external, «I» internal). Values exist as things

and properties, public ideals or individual valuable representations (senses) which are shown in different forms of behaviour and activity of the person, turning suddenly in the subject and social environment. Human interests and requirements represent an axis round which valuable realities as systems of relations unite.

Keywords: science of life values , value, system of values, the world of values, valuable relations, valuable reference points, requirements, interests.

Від грецької *axia* - цінність і *logos* - вчення набула життєвості філософська дисципліна аксіологія, що досліджує змістове навантаження категорії «цінність», структури і ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та онтологічний статус, а також природу і специфіку ціннісних суджень та відношень. «Цінності особистості утверджують систему її світоглядних орієнтирів, під якими розуміється сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості, які є для неї особливо значущими. Такі ціннісні орієнтації утворюють певну основу свідомості та поведінки особистості, безпосередньо впливають на її розвиток» [3,405]. Термін «цінність» уведений до вжитку в 1902 році французьким філософом П.Лапі, а в 1904 вже використовувався завдяки філософській проникливості Е. фон Гарімана в якості визначення одного із розділів філософії.

В історії філософського опанування ціннісної проблематики виокремлюється декілька епох. Починаючи з античності і завершуючи після кантівською епохою, можна говорити про звертання до неї переважно зі смисловим навантаженням «контекстного характеру». За всіх важливих досягнень філософії І.Канта ні категорія цінність, ні ціннісний світ, ні ціннісні судження ще не стають предметом спеціалізованої філософської рефлексії. В історії аксіології, як реальної філософської дисципліни, можна вирізнити принаймні три основні періоди:

Передкласичний (1806 - 1890 р.р.). Своім широким упровадженням у філософію категорія цінності зобов'язана Г.Лотце, який вводить її в дію практично в усіх своїх багато-численних творах. «Головним органом» ціннісного світо-сприймання Нотце вважає своєрідне натхнення, яке визначає відчуття цінностей і взаємовідношення останніх. При всій своїй суб'єктивності цінності не створюються суб'єктом (так міркував Кант), а лише відкриваються ним. Між цінністю в речах і здатністю суб'єкта актуалізувати її, існує кореспондентність, за яку відповідає Бог як Світовий Розум. Починаючи з Лотце, поняття цінностей - естетичних, моральних, релігійних - стають загальнозначущими одиницями філософської лексики. А. Рітцль співвідносив предмети віри, на відміну від наукових чи метафізичних, з формулюваннями ціннісних суджень. Ф. Brentano поділив психологічні феномени на класи уявлень, суджень і душевних переживань, з яких останні відповідальні за почуття задоволення і незадоволення та є основоположними для ціннісних суджень. Суттєвим загостренням інтересу до ціннісної проблематики тогочасна філософської культури зобов'язана Ф.Ніцше, який проголосив у незакінченій праці "воля до влади" знамениту афористичну вимогу «переоцінки всіх цінностей».

2 Класичний період (1890 - 1930 р.р.) ознаменований справжнім «аксіологічним бумом», коли ціннісна проблематика раптово набула перевагу європейській філософській думці. Класичну аксіологію слід розглядати як єдність аксіології «формальної» - вивчення загальних законів ціннісних відношень і «матеріальної» - вивчення структури і ієрархії наявних «емпіричних» цінностей. До цих двох «предметностей» можна додати аксіологічну «онтологію» - вивчення суб'єктивності/об'єктивності цінностей, їх буттєвої локалізації і співвідношення з існуванням, а також «гносеологію» - дослідження місця цінностей у пізнавальному про-

цесі. У «формальній» аксіології систематизувались передусім деякі аксіологічні аксіоми, зокрема: 1) існування деякої позитивної цінності = позитивна цінність; 2) існування деякої негативної цінності = негативна цінність і т.п. (Брентано); близькій реляції цінності і повинності, закон виключеного третього - одна й та ж цінність не може бути водночас і позитивною, і негативною (М. Шелер); формулювання закону «специфічного відношення цінностей» (із двох цінностей одна може бути більшою, друга - меншою; додавання $(A+B)$ цінніше, ніж A); «ціннісної інверсії», ціннісного «обміну» ($A+B = B+A$), співставлення - якщо B цінне, оскільки цінне A , то A цінніше за B (Т. Лессінг).

«Матеріальна» аксіологія відповідає способам ієрархізації основних класів цінностей. Е. фон Гартман запропонував ціннісний ряд: задоволення - доцільність - краса - моральність - релігійність, що нагадує ієрархію блага (добра) Платона, в його «Філебе». Субординації цінностей приділяв спеціальну увагу Г. Мюнстерберг. Найбільш глибоке осмислення принципів «матеріальної» аксіології знаходимо у Шелера.

Ієрархія ціннісних модальностей описується в послідовності чотирьох рядів: 1) ціннісний ряд «приємного» і «неприємного»; 2) цінності вітального почуття: всі якості, які охоплюють протилежності «благородного» й «низького», а також цінності сфери значень «благополуччя» і «добробуту»; 3) сфери духовних цінностей: «прекрасне» і «потворне» та все коло естетичних цінностей; «справедливе» і «несправедливе», тобто сфера цінностей етичних; і цінності справжнього пізнання істини, які прагне реалізувати філософія. 4) вищою ціннісною модальністю є модальність «святого» і «не святого»; основна її ознака - те, що вона виявляє себе лише в «абсолютних предметах», а всі останні цінності є її символами. Кожний із цих чотирьох ціннісних модальностей відповідають свої «чисті особистісні типи»: художник насолоди, герой чи дух-провідник, геній і святий і т.п.; відповідні співтовариства - прості форми «суспільств»; держава, правове й культурне співтовариство любові (церква). Інші значущі схеми ієрархізації цінностей розроблялися баденською школою неокантіанства (В. Віндельбанд, Г. Ріккерт), а також персоналістом В. Штерном, який розрізняв цінності-цілі, і цінності-носії: останні є засобами для попередніх, але й серед попередніх деякі можуть бути засобами для інших, вищих цінностей. Ієрархія «самоцінностей» є ієрархією особистостей різних порядків. Її завершує «самоцінність» із безмежною само-ціннісною повнотою - Божественною Всеособистістю. «Ціннісна ситуація», як і пізнавальний акт, передбачає наявність трьох необхідних компонентів: суб'єкта (у даному випадку - «оцінника»), об'єкта (у даному випадку «оцінюваного») і деякого відношення між ними (у даному випадку - «оцінювання»). Оскільки всі три компоненти утримуються в ній уже аналітично (входять в саме її поняття), то не було філософів, які могли б заперечувати бодай один із них. Розходження переважно пов'язувалися з порівняльною оцінкою їх місця в «ціннісній ситуації» і, відповідно, онтологічним статусом цінностей.

Розуміння ціннісного відношення можливе лише за умови системного підходу до людської діяльності і сутності людини. Це дозволяє не протиставляти духовні якості людини її природній основі, а синтезувати їх у слідуванні до загальних цілей. Слід враховувати при цьому важливу обставину, підкреслену М. Нікандровим: «... цілі вторинні по відношенню до цінностей і є своєрідним третім поверхом», що «вони в конкретному освітньому плані фіксують те, що склалося в житті, в менталітеті народу і/чи проголошено різними способами як норма», що «змінюються цінності - змінюються норми - змінюються цілі виховання» [1,22]. Оцінюючи навколишній світ, людина систематизує свої устремління, оптимізує

відношення з оточуючими природними і соціальними обставинами. Ціннісна культура формується всіма умовами життя людей і впливає на них з боку природи й суспільства. Цінності зумовлюються і підтримуються компетентністю індивіда. «Розвиток компетентності нерозривно пов'язаний із системою цінностей. Тому виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш глибокого їх усвідомлення, вирішення ціннісних конфліктів й оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності» [2,187]. Дякуючи універсальній людській діяльності можливим стає об'єднання в ціннісному відношенні суб'єктивно-людського й об'єктивно-природного.

Мозкові механізми - продукти розвитку предметної діяльності. Свідомість - відкрита суб'єкту картина світу, в яку включений і він сам, його дії й стани. Образ, викликаний зовнішнім впливом, із самого початку «віднесений» до зовнішньої по відношенню до мозку суб'єкта реальності, він не проектується на зовнішній світ, а вичерпується з нього. Неправильно оголошувати поняття цінності виключно нормативним і цільовим. Відношення за своєю природою процесуальне, воно є психіко-психологічною і практичною діяльністю. Орієнтація на будь-які цілі, предмети, властивості вимагає реалізації, здійснення. Цінності поєднані з дійсністю за рахунок убудованості в діяльність. Вони організують поведінку, повідомляючи їй генеральні інтенції, регулюють творення сущого. Зв'язок діяльності з цінністю взаємний. Діяльність не може визначатися без цінності. А в людській діяльності неможливий поділ світу на виключно зовнішні, чи на виключно внутрішні реальності. Суб'єктивні мотиви діяльності завжди усвідомлюються і реалізуються об'єктивно - у цілепокладаннях дії і предметних операціях. У свою чергу, діяльність, чи операції одержують свою предметну визначеність лише тоді, коли вони пов'язані єдиним внутрішнім мотивом, усвідомленою метою, чи конкретною задачею. Цінності виявляються в конкретних діях, відношеннях. Різноманітність цінностей цілком відображає різноманітність структури людської діяльності.

Людина так чи інакше оцінює все, з чим має справу, все, що її оточує. Об'єктом ціннісного відношення може бути будь-який предмет чи явище. У ціннісну реальність людини включений увесь світ. Дійсність, яку вона пізнає, перетворює, споглядає представляє собою єдність суб'єкта й об'єкта в ціннісному відношенні. Світ має широкую позитивну значущість для людини. Згідно з цим практично кожний предмет чи явище володіє ціннісними властивостями. Як частина цього світу, як річ, людина сама існує лише у відношеннях зі світом. Людину оточують речі, які є носіями ціннісних властивостей і які вона вважає цінними. Людське життя складає ланцюжок дій, змістом яких є досягнення безкінечної кількості різнобічних цілей із допомогою відповідних засобів. Усі ці речі, властивості і відношення, в яких вони виявляються, цілі й засоби є світом людських цінностей. Можна стверджувати, що вся сума наявних цінностей людства - це цілий світ. Вживання цього терміну не означає протиставлення ціннісного світу світу матеріальному, реальному. Поняття «світ» прикладне до цінностей в його загально філософському значенні, а саме як цілісної сукупності предметів і явищ, яким притаманна певна внутрішня єдність, а також розчленованість, множинність (достатній рівень складності).

Цінності існують як речі і властивості, суспільні ідеали чи індивідуальні ціннісні уявлення, що виявляються в різних формах поведінки і діяльності людини, перетворюючись водночас в предметне та соціальне середовище. Людські інтереси і потреби є тим стержнем, навколо якого об'єднуються ціннісні реальності. Сфери потреб і інтересів людини постійно поглиблюються і розширюються. Разом із тим розширюються й межі ціннісної реальності. Людина залучає всі нові явища й

предмети в ареал своєї духовної і практичної активності. Увесь цей різноманітний світ об'єктів зводить воедино телеологічний характер ціннісного відношення. Людина - істота цілісна, усебічна, універсальна. Усі існуючі відношення людини є єдиним, неперервним процесом доцільності і ціле-покладання. Вся навколишня дійсність залучається в процес досягнення мети, де цінністю стає й сама мета, і всі придатні для її досягнення речі, явища, властивості. При цьому матеріальне й духовне, суб'єктивне і об'єктивне, природне і соціальне зливаються в єдиній реальності - реальності ціннісного відношення, невіддільного від об'єктивного життєвого процесу.

існує аксіологічна система, в центрі якої знаходиться людина. Людина ніколи не протистоїть навколишньому світу, вона існує разом із ним і в ньому. Людина цілком занурена в предметну і культурну реальність. Для останньої на переконання П. Сорокіна саме «цінність слугує основою й фундаментом всякої культури» [4,429]. Із цієї позиції кожній з трьох історичних типів культурних зверх-систем (ідеаціональної, ідеалістичної і почуттєвої) «володіє власною системою істини і знання, власною філософією та зразком «святості», власними уявленнями належного і сущого, власними формами вишуканості та мистецтва, своїм мораллю, законами, кодексом поведінки, своїми домінуючими формами соціальних відносин, нарешті, власним типом особистості з притаманним лише їй менталітетом і поведінкою»¹ [4,439].

Її (людини) переживання, почуття складають внутрішній власний світ як складову світу всього людства в цілому. Будь який об'єкт може володіти ціннісними властивостями, або володів ними раніше, чи володітиме ними згодом, тобто є лише потенційною цінністю. Практично все навколо знаходиться в різному рівні втягнення в сферу життєвої активності людини, а, отже, і в ціннісні відношення. Ціннісну свідомість складає система понять і категорій, уявлень про цінності. Вона охоплює цілі й ідеали, переконання, норми і принципи, погляди на всю систему відношень людини зі світом з огляду її зацікавленості. Цінності переломлюють світ у свідомості людини. У ціннісних уявленнях уособлюється ідеальна форма предметного світу, його властивості, зв'язки і відношення, пізнавані і використовувані через призму їх значущості в сфері практичної активності людини. Норми, ідеали, ціннісні категорії взаємозв'язані, ієрархічно розміщені, представляють собою програми поведінки окремих особистостей, груп, колективів і людства в цілому.

Цінності існують як значущість, що виникає на основі потреб та інтересів людини і в предметному світі виступає в якості властивості чи речей. Але тлумачення значущості як функціональної характеристики не вичерпує її змісту. Те, що знаходиться з одним явищем у відношенні (наприклад, функціональній залежності), обов'язково знаходиться у причинно-наслідковому зв'язку з якимось іншим явищем. Функціональна залежність не має безпосереднього причинно-наслідкового змісту. Але значущість виникає як момент взаємодії об'єкта і суб'єкта. Властивості об'єкта можуть виявлятися лише у взаємодії. Взаємодія є інтегруючим чинником, із допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цінності. У зв'язку з цим ціннісне відношення можливо розглядати як систему.

Існує визначення системи як відношення, що володіє деякою заранні заданою властивістю. Система є сукупністю елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один із одним і утворюють певну цілісність, єдність. Якість системи виз-

¹Ідеаціональний принцип - це «зверхчуттєвість і зверхрозум Бога, як єдиної реальності й цінності». Ідеалістичний принцип - перехідний, згідно з яким «об'єктивна реальність частково зверх чуттєва і частково почуттєва». Почуттєвий принцип означає, що «об'єктивна дійсність і зміст її сенсорні». «Основний зміст нашої сучасної почуттєвої культури - світський і раціональний, утилітарний - відповідають цьому світу [4,432].

начається елементами і структурою, тобто їх взаємодією. У ціннісному відношенні зміст взаємодії зумовлюється природою його елементів, уданому випадку-людини і об'єктів оточуючого світу. Вся предметна і духовна реальність в якості потенційного об'єкта ціннісного відношення утворює субстратний рівень організації ціннісного відношення як системи. Така схема детермінована як особливостями сприймаючого суб'єкта, так і якісними характеристиками об'єкта - цінності.

Структурний рівень організації системи складає системо-утворювальне відношення, у даному випадку - відношення людини з навколишнім світом. Конкретні вияви цього всезагального відношення зумовлюють зміст певно визначеного ціннісного відношення і ту цінність, яка в даному конкретному ціннісному відношенні виявляється. Концептуальний рівень організації системи ціннісного відношення утворюють потреби та інтереси людини, вся сукупність її природи. Саме ці фактори визначають фундаментальні зв'язки між взаємодіючими сторонами у відношеннях людини зі світом, детермінують особливості ціннісного сприймання нею (людиною) оточуючого світу і самої себе. Ціль взаємодії людини зі світом - у здійсненні людської природи, а системо-утворювальна властивість у ціннісному відношенні - значущість предмета для людини чи суспільства. Ціннісне відношення як система визначається означенням концептуально-структурним змістом, розвивається залежно від рівня задоволення людиною актуальних потреб та інтересів у визначених відношеннях із світом.

Ціннісне відношення володіє властивостями системи: цілісністю (значущість виникає як результат взаємодії, вона не зводиться до властивостей елементів ціннісного відношення), ієрархічністю (кожен компонент ціннісного відношення може розглядатися як система, при цьому кожне ціннісне відношення є одним із компонентів більш широкій системи - системи ціннісних орієнтацій людини і суспільства). Ціннісне відношення - це система із гнучким зв'язком між елементами, що мають імовірнісний характер (зумовлений як непередбачливістю виявів людської природи, так і різноманітністю видів відношень людини зі світом). Всю різноманітність світу можна уявити як сукупність речей, властивостей і відношень. Це і є реальність - реальність як «все існуюче». Цінності органічно вплетені, нерозривно пов'язані з кожним елементом цієї реальності. Реальність предметного середовища чи соціально-історичних обставин, в межах яких розгортається певне ціннісне відношення, не підлягає сумніву. Ціннісне відношення не може бути відірваним від комплексу всіх інших відношень, в яких знаходиться його об'єкт і суб'єкт. Цінності існують там, де існують речі, властивості і відношення.

Світ цінностей є різнобічним утворенням. При цьому він є закономірною складовою світу природного. У неживій природі об'єкти взаємодіють між собою, не маючи ціннісного відношення. Але жива природа - це результат розвитку неживої матерії. Нежива природа утримує в собі потенціальну можливість бути ціннісною. Коли виникає жива матерія, з'являється доцільність, ця можливість переходить у дійсність, всі об'єкти навколишнього світу стають потенційними ціннісними об'єктами. Традиційно вважається, що світ цінностей - специфічно людське утворення, а сама аксіологічна здатність в розвиненому вигляді пов'язана лише з соціальністю. Разом із тим, багато чисельні факти засвідчують, що всім живим організмам властивий прекрасно відпрацьований механізм біологічної оцінки. Можна передбачати, що всій матерії притаманна вибірковість, органічно пов'язана з відображенням (віддзеркаленням). За таких обставин ціннісний аспект життя людини виступає як розвиток фундаментальної властивості всіх взаємодіючих об'єктів - відображення впливу зовнішнього середовища.

Співвідношення життя і цінності важливе для розуміння їх сутностей. Тут варто виокремити два моменти: 1) чи можна розповсюджувати поняття цінності на феномен органічного життя?; 2) чи можна обґрунтувати природне походження культурних цінностей? Відповідь на перше питання пов'язане зі встановленням телеологічного характеру ціннісного відношення, що робить його частиною загальної проблеми телеології в природничих науках. Тут науковці мають подвійну інтерпретацію проблеми. З одного боку пропонується чітке розмежування між простою цілеспрямованістю явищ життя і природи та реальною ціннісною спрямованістю поведінки людини. З іншого боку ціннісно навантажена телеологія існує повсюдно, де функціонує відношення значущості, що засвідчує позитивну відповідь на питання розповсюдження поняття цінності на живу природу. Звичайно, перше твердження пере-

важає: неправомірно прирівнювати функціональну телеологію живого до світу свідомо обраних людських цінностей. Але важливіша інша обставина: сам факт можливості співставлення цінностей і значущості в природі дозволяє сказати, що цінності створює увесь світ в процесі свого розвитку, бо людина є частиною цього світу.

Відношення значущості формується в універсумі задовго до появи людини і людської культури. Воно в абсолюті невіддільне від самого феномена життя, про що свідчить вся функціонально-телеологічна мова біологічної науки. У сучасній натуралістичній трактовці процес формування специфічних людських цінностей постає у вигляді нарощування, інтенсифікації і перетворення відношення значущості, що виникає водночас із першими живими організмами, в ході послідувочої антропологічної і соціально-культурної еволюції. І хоч вищі рівні цінностей мають соціальне коріння, саме відношення значущості виникає разом із живою природою і разом з нею досягає висот культури, моральності, релігії. Ціннісне відношення не привноситься суб'єктом, а народжується об'єктивно.

Цінності не трансцендентні світу, вони іманентні реальності, в просторі якої існує людина. Відповідно до єдності світу, людину і її ціннісні виміри можна інтерпретувати поняттям універсуму як відображення особливої форми всезагальності, що об'єднує множинність існуючих елементів. Категорія універсальності найбільш повно відображає ідею єдності світу. Спостерігається безмежна різноманітність систем цінностей і окремих ціннісних уявлень. Вся світова реальність речей, властивостей і відношень має нерівнозначні ціннісні характеристики, частина об'єктів складає лише потенційні цінності. Але всі ці аспекти взаємопов'язані універсальністю й імовірністю характеристикою людської природи.

Людина та її ціннісні уявлення не можуть мислитися у відриві від вселенського цілого. Вона знаходиться в сутнісному зв'язку з буттям, і цінності характеризують цей взаємозв'язок як здатність досягнення цілісного й гармонійного самоздійснення через саморозвиток і самоідентифікацію. Світ цінностей слід розглядати в діалектичній єдності, яку складає сама людина, природне і штучне середовище, сукупність суспільних відносин, сфера духовної культури. Цінності складають у цьому середовищі спрямовуючу й орієнтуючу силу. Відтворюючи образ світу крізь призму людських потреб та інтересів, ціннісна реальність зумовлює відповідне відношення до світу. Тому цінності - не особлива дійсність, а можливість для людини створення нової дійсності в собі і навколо себе.

Розвиток ціннісного відношення як системи пов'язане зі зміною значень системних параметрів. Дана система динамічна, вона розвивається в часі й просторі, визначаючись життєвим досвідом людини і соціуму. У процесі соціально-історичного і антропологічного розвитку концептуальною основою ціннісного відношення стають не стільки матеріальні й біологічні потреби й інтереси, скільки духовні, соціально-культурні чинники людини, що характеризують поступовий пе-

рехід системи на новий рівень. Як і в будь-якій складній системі, її ускладнення не є однозначно конструктивним (у даному випадку можна порівняти з системним аналізом процесу переходу біосфери в ноосферу). Ціннісне відношення набуває більше прошарків і варіативності.

Ціннісне відношення існує як цілеспрямована система, здатна до самоорганізації (самостійної зміни власної структури), що набуває особливої значущості в соціальному аспекті. Цінності і ціннісні орієнтації особистості регулюють реалізацію потреб людини в різних соціальних ситуаціях, ієрархія системи цінностей включає в себе елементарні ціннісні реакції, усвідомлені відношення, включені в конкретне соціальне середовище і базові соціально ціннісні установки. Кожен рівень даної системи завжди задіяний у різних сферах і відповідних їм ситуаціях спілкування, створюючи цілісну сукупність життєвих відношень. Система цінностей дозволяє співвідносити індивідуальні ціннісні уявлення з цінностями соціуму, сукупність індивідуального й соціального досвіду зумовлює розвиток суспільства, а сукупність реалізованих цінностей складає своєрідність його культури.

У багатьох видах і формах діяльності індивід виступає не як ізольована одиниця, а як представник тієї чи іншої соціальної групи - сім'ї, трудового колективу, професійної корпорації, нації, етнокультурного співтовариства, демографічної когорти і т. ін., спираючись у багатьох випадках не тільки і не стільки на індивідуальний, скільки на груповий досвід і групові регулятори поведінки, засвоєні в ході соціалізації. Одночасна приналежність індивіда до численних соціальних груп різного масштабу і рангу різнобічно опосереднює його відношення зі світом. Інтенсивність цього включення може бути різною: від чисто формальної належності і формальної орієнтації до повного прийняття норм, цінностей, ритуалів і т.д. та їх асиміляції у вигляді інтеріоризованих механізмів регуляції.

Ідентифікація індивіда з тією чи іншою соціальною групою як спільнотою феноменологічно є асиміляцією ним колективного досвіду і колективної психології цієї групи, найбільш концентрованим вираженням якої виступають групові цінності. Функціональна роль цінностей прямо пов'язана з самим фактом життя людини. На питання: «Чому існують цінності?» видатний фахівець із цієї проблеми К.Клакхон відповідає: «Тому що без них життя суспільства було б неможливим; функціонування соціальної системи не могло б зберігати направленість на досягнення групових цілей; індивіди не могли б одержати від інших те, що нам потрібно в плані особистих і емоційно-почуттєвих відношень; вони також не відчували б в собі необхідну міру порядку і спільності цілей» [5,400].

У наш час, зважаючи на цілий ряд обставин, увага до ціннісного розвитку особистості практично зникла, а тому будівництво ансамблю ідеалів і цінностей у більшості випадків пускається на самоплив. Подібне ставлення до розвитку вищих регулятивних систем психіки не могло не призвести до негативних наслідків. Відбулася повальна «манкрутизація» (Ч.Айтматов) і «гіпнотизація» (сновидіння і некерованість, механічність і байдужість) сучасних людей. Ціннісний рівень організації психіки залишився в забутті, із-за чого дитяча душа позбавилася стержня, опори, фундаменту.

Можна полемізувати щодо причин, які привели до створення наголошеної ситуації. Фахівці стверджують, що впродовж останніх десятиліть у всьому світі розгорнута широкомасштабна «семіологічна війна», в ході якої зазнали повної розрухи цінності та ідеали людей, що суттєво полегшило маніпулювання ними тими, хто в цьому зацікавлений. Ряд дослідників оперує терміном «ентропійна епідемія», під яким розуміється спонтанна хаотизація психічного світу людей,

що призвела до загублення ними високо значущих орієнтирів та втрати ефективних життєвих стратегій.

Як би там не було, сучасні люди суттєво «горизонталізовані» і «атомізовані». Горизонталізація акцентує момент втрати ефективної самореалізації у вертикальній схемі управління поведінкою «мотив-ціль-цінність», в результаті чого люди стали сприймати за цілі засоби життєзабезпечення і умови досягнення банального комфорту (кар'єра, гроші, безпека, задоволення, розваги). Атомізація знову ж стала наслідком розрухи ціннісного ансамблю (як окремої людини, так і цілих соціальних груп), в результаті чого людина була вихоплена з загально соціального контексту і відірвана від звичних родових і культурних зв'язків.

Ціннісні конструкти є складними психологічними утвореннями, про автономне життя яких мало хто із механістично налаштованих психологів здогадується. У певному розумінні цінності можуть бути віднесені до різновидів архетипів колективного безсвідомого, наближених до сфери індивідуальної психіки в процесі інтуїтивного осмислення тих чи інших значущих ключових термінів. Дати визначення цінності у даному випадку важко, а то й неможливо, бо вона сприймається людиною інтуїтивно, як деякий конгломерат образів і уявлень, а відтак - смислів, пов'язаний з яскравим енергетичним станом. Прикладом таких ключових слів може бути «родина», «мати», «любов», «совість» і т. ін.

Якщо про цінність неможливо нічого сказати конкретно, бо це не допоможе встановленню інтуїтивного контакту індивіда з тим чи іншим архетипом, то можна спровокувати самостійні роздуми над рядом ключових слів, пов'язаних із ціннісним переживанням. Фактично ідеться про системне описання смислового (семантичного) ареалу цінностей, що виражаються синонімічними, алегоричними і метафоричними рядками.

Зовнішня вербалізація є лише засобом стимулювання інтуїтивних процесів розуміння, що «запускається» сприйманням тих чи інших слів. В основі ж світопредставлення лежить так звана «основна символічна система» - цілісна мовна матриця, що накладається на потоки сприймань подібно координатній сітці. Від розгалуженості і структурованості індивідуальної символічної системи залежить ефективність орієнтації людини в соціокультурному і природному середовищі, а також якість і інтенсивність процесу переробки інформації.

Цінність визначає реальність суб'єктивності, включаючи індивід у контекст соціальних відношень, самоповагу, самооцінку, самоцінність, самість як смислове організовуюче ядро цілісної особистості. Цінність - джерело спонтанної життєтворчості: зосередження мотивації; фокус індивідуальності; загальний знаменник творчої активності; інтроекційна матриця культури; результуюча сукупність онтогенетичних соціокультурних впливів; міст, що зв'язує індивідуально актуальне і соціально значуще.

Література:

- І. Никандров Н.Д. *Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий*. -М.: Педагогическое общество России, 2000. - 304 с.
2. Равен Д. *Компетентность в современном обществе*. -М.: Когнито-центр, 2002. - 395 с
3. Скотний В.Г. *Філософія. Історичний і систематичний курс*. -К: Знання України, 2005. - 575 с.
4. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. -М.: Политиздат, 1992. -542 с.
5. Kluckhohn C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action //Toward a General Theory of Action /Ed. By T. Parsons, E. Shils*. - Cambridge, 1951.

ДИСКУРСИВНА ТЕХНОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сучасна виховна теорія і практика в результаті тривалих дослідницьких пошуків сформулювали ключове наукове положення, згідно з яким спілкування дозволяє успішно і цілеспрямовано реалізовувати комплекс заходів щодо формування гармонійно розвиненої особистості. Це пов'язано з тим, що спілкування, поряд з працею, представляє собою основний спосіб існування людини, основну умову її виховання і розвитку, засвоєння суспільного досвіду.

Виступаючи провідною детермінантою всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, спілкування виявляється основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, відбувається за необхідності оптимізація і корекція її психологічного змісту. У цьому зв'язку особистість необхідно розуміти як продукт і результат індивідуального досвіду її спілкування з іншими людьми.

Предметом нашого аналізу виступає особистісне спілкування під кутом зору виділення тих його ситуацій, у яких створюються оптимальні умови для розвитку особистості. Під особистісним спілкуванням розумітимемо таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання. Окрім цього типу спілкування в літературі також вичленяється функціонально-рольове спілкування, або ж спілкування в сумісній діяльності. Мета такого спілкування - передання інформації учасникам сумісної діяльності, формування однакової точки зору співбесідників на об'єкт діяльності чи її організацію так, щоб зробити здійснення сумісної діяльності можливим.

Як бачимо, за функціонально-рольового спілкування розвиток особистості не виступає його безпосередньою метою, й умов для цього тут явно недостатньо. Та й наявність особистісного спілкування ще далеко не гарантує розвитку особистості. У цьому зв'язку виділяються дві форми особистісного спілкування - монологічна і діалогічна. Вважається, що розвиток особистості стає можливим тільки в умовах діалогічного особистісного спілкування (особистісного діалогу).

Розглянемо ситуації особистісного спілкування. За монологічного особистісного спілкування співбесідник виступає пасивним суб'єктом, присутність якого лише включає іншого в ситуацію спілкування. Тут той, хто говорить не припускає з боку співбесідника будь-якого смислового ставлення до себе. У цих умовах образ співбесідника, який регулює спілкування, виявляється проекцією особистісної позиції того, хто говорить, перенесення на нього того, що фактично значиме лише для мене. Тому ця форма особистісного спілкування не продуктивна у виховному плані.

Діалогічне особистісне спілкування, на відміну від монологічного, характеризується тим, що з боку співбесідника виходить активно організуюче саму форму спілкування ставлення до мене, а не тільки до предмету про який йдеться. І в цьому факті криється його виховні потенції. Все вищевикладене дозволяє нам запропонувати конструктивну дискурсивну технологію особистісного діалогу у системі "куратор-студент"

ДИСКУРС 1. Встановлення базового смисло-ціннісного консенсусу

Реалізуючи особистісний діалог, кураторові слід мати чітке уявлення про ті психологічні умови, за яких він може виникнути і розгортатися у потрібному напрямі. Тут далеко недостатньою є лише присутність двох комунікантів. особистісний вихо-

вуючий діалог можливий за умови позитивного емоційно-психологічного стану куратора і студента, наявності між ними позитивної емоційної реакції. Ця емоційна взаємоналаштованість найбільш осмислена в психолого-педагогічній науці і є достатньо зрозумілою для педагога. Тому він незаперечно користується у своїй виховній роботі.

Менш усвідомленою виявляється та обставина, що для виникнення особистісного діалогу і його продуктивності в його учасників обов'язковим мусить бути момент спільності, так званий певний базовий смисло-ціннісний консенсус щодо загальних чи більш конкретних поглядів на призначення людини, її смислових орієнтацій, стилю життя тощо. Міра такої спільності має бути такою, щоб вона переважувала можливість розколу, відчуженості. Звичайно, що в особистісному діалозі педагог не повинен очікувати, щоб згаданий базовий консенсус був рівноцінним з обох сторін, адже у студента смисложиттєві погляди знаходяться лише на стадії розуміння, а не переконання; ці останні ще потрібно у неї виховати. Однак і цей рівень світоставлення студента виявляється достатнім для розгортання виховного процесу. Причому тільки встановивши особистісну спільність (незважаючи на її якісну відмінність у куратора і студента), учасники діалогу можуть перейти до вирішення певних виховних завдань.

ДИСКУРС 2. Прояв “ми-переживання” учасниками особистісного діалогу

Загальну виховну результативність особистісного діалогу значною мірою забезпечують “ми-переживання”. “Ми-переживання” - це відображення суб'єктом у плані внутрішнього переживання об'єктивних і дійсно соціально-психологічно різних ціннісних позицій інших людей. Такі емоційні процеси є індикаторами наявності деякої загальної атмосфери спілкування. Ця атмосфера і є спільним “ми-переживанням” куратора і студента.

“Ми-переживання” куратора і студентів мають різне забарвлення, яке зумовлюється

відмінністю їх смисло-ціннісних позицій стосовно спілкування. Так, куратор ставиться до себе і оцінює себе як носія певних загальнозначущих цінностей і норм. Студент же оцінюється ним як такий, що не має необхідних моральних якостей, або вони надто нестійкі. Студент теж займає певну (бажано позитивну позицію щодо куратора, а також стосовно самого себе (теж бажано об'єктивну і самокритичну).

“Ми-переживання” виступає одним із механізмів соціальної обумовленості свідомості особистості. Якраз на його основі морально-духовні цінності куратора поширюються на студента, набувають для нього особистісної значущості. Відповідні особистісні зміни на основі “ми-переживання” відбуваються й у куратора, але вони набувають для нього особистої значущості лише в контексті завдань студента і його особистості розвитку.

“Ми-переживання”, як і всі інші почуття, вимагають цілеспрямованого виховання. У особистісному діалозі має сповна реалізуватися теза про те, що почуття виражається в тоні. Тільки тон дає нам можливість здогадуватися про почуття, яке викликає вигук у людини, яка чужа нам за мовою. Слово дійсно існує лише тоді, коли вимовляється, а вимовляється воно мусить неодмінно виразним тоном. Тож кожне висловлювання і куратора, і студента у особистісному діалозі має бути представлено інтонаційно сильно, і тоді воно емоційно заражатиме один одного, надаючи тому чи іншому моральному судженню особистісного смислу.

ДИСКУРС 3. Попередження перевизначення студентом мети особистісного діалогу

Вступаючи у особистісні діалогічні взаємини, куратор і студент завжди мусять сумісно розв'язувати особистісну (соціально-моральну) задачу, кінцева мета якої свідоме прийняття студентом певної морально-духовної цінності куратора, причому таке прийняття, яке перетворює дану цінність у суб'єктивне смислове

надбання, що виступає у ролі внутрішнього регулятора його вчинків. У цьому зв'язку важливо, щоб мета, яка визначає сутність такої задачі, однаково розумілася як куратором, так і студентом. Тільки за цієї умови особистісний діалог набуватиме виховуючої доцільності.

В ідеалі студент в процесі особистісного діалогу мусить утримувати у свідомості не тільки свою морально-світоглядну позицію, але й цілісно сприймати відповідну позицію куратора як можливу свою. Але на практиці через різного роду психологічні причини (боязнь бути висміяним чи осудженим з боку товаришів, посягання на власну самооцінку, очікування критичних зауважень тощо) студент перевизначає для себе поставлену куратором особистісну задачу. І тепер метою студента виступає не моральне самовдосконалення, а самозбереження свого образу "Я", самозахист чи самовиправдання.

Зазначимо, що кураторові буває досить важко вчасно виявити подібне перевизначення, і він будує свою комунікативну тактику, не враховуючи цієї цільової трансформації вихованця. Ясно, що перебіг особистісного діалогу за такого стану суттєво викривляється. Студент у цьому випадку формально сприймає ціннісну позицію куратора, його висловлювання не відзначаються глибиною, самобутністю в мовному оформленні; вони шаблонні, стереотипні. Головне, що у студента не виникає внутрішньої полеміки, або ж вона морально деструктивна.

ДИСКУРС 4. Забезпечення глибини проникнення співучасниками особистісного діалогу у внутрішній світ один одного

Умовою особистісного розвитку студента виявляється ступінь розуміння ним куратора оскільки від глибини цього процесу безпосередньо залежить можливість виникнення позитивного ставлення дитини до нього. Наголосимо, що лише за позитивного емоційно-ціннісного ставлення студента до куратора в цілому у неї можна сформувати інтерес до його конкретного морально-духовного надбання як предмету діалогічного особистісного спілкування.

Розуміння студентом куратора - досить тонка психологічна техніка, якою не так легко оволодіти. Тому педагог має бути максимально активним у цьому процесі, власне, організовувати, спрямовувати і керувати ним. Тут вирішальну роль набуває відкритість (звичайно, у розумних межах) внутрішнього світу педагога. Це й має виступати провідним завданням особистісного діалогу. Вербалізуючи свої світоглядні принципи, цінності, ідеали, переживання, прагнення тощо, він на розумовому і емоційному рівні долучає дитину до сумності своєї особистості, і цим самим сприяє її моральному перетворенню.

Наведемо деякі правила, на які має орієнтуватися куратор з метою організації процесу глибокого розуміння студентом його внутрішнього світу.

Правила для педагога,

які допомагають студентам зрозуміти його внутрішній світ

1. Викладайте зміст своєї особистісної позиції доступним для студента формі. Вона мусить бути до кінця йому зрозумілою.

2. Висловлюйте кожну свою думку чи фрагмент свого образу "Я", насичуючи їх сильними почуттями.

3. Забезпечуйте адекватне інтелектуально-емоційне реагування студента на ваше саморозкриття.

4. Створюйте умови для постановки студентом запитань стосовно інформації про себе; це показник високої її активності.

5. Розповідаючи студентові про якусь ситуацію, яка вимагала від вас певних морально-психологічних якостей, ставте його на своє місце, домагайтесь прояву ним емпатійних переживань.

6. Будьте правдивими з студентом. Те, що ви виражаєте студенту словами і жестами, має узгоджуватися з тим, що ви дійсно внутрішньо відчуваєте і переживаєте у момент спілкування, і тоді коли ви самі усвідомлюєте свій внутрішній емоційний стан.

Глибоке проникнення куратором у внутрішній світ педагога - це суттєвий, але не єдиний фактор забезпечення виховного потенціалу особистісного діалогу. Щоб ефективно впливати на студента, куратор теж має його глибоко розуміти, бо розуміння знімає захисні бар'єри індивіда, налаштовує його на "хвилю" іншої людини.

Загалом за будь-якої спроби зрозуміти іншу людину - його поведінку, потреби, мотиви, актуальні переживання і психологічні стани, сфери незадоволеності - можливі два підходи:

- намагатися зрозуміти людину з позиції її внутрішньої структури (поглядів, цінностей тощо);

- прагнути зрозуміти її з нашої особливої точки зору як зовнішнього спостерігача, тобто пояснювати її, виходячи з наших уявлень і поглядів на поведінку і ситуацію.

Зрозуміло, що кращим є перший підхід, оскільки якраз таке розуміння співбесідника дає нам найбільш достовірні дані про його особистість.

Здатність педагога розуміти студентів пов'язана з тим, як їх слухає, як він реагує на зміст їх висловлювань і емоційні прояви. Куратор мусить у процесі спілкування поводитися так, щоб не утруднювати розуміння студента. Наприклад, коли студент не розуміє чи не погоджується з нами, звична наша реакція - по-іншому сформулювати свою позицію, знову заявити її з ще більшою наполегливістю, замість того, щоб спробувати з'ясувати - чому студент не розуміє нас, чи ще гірше - відреагувати агресивно, захисним чином.

Педагогу слід виходити з правила, згідно з яким відкрите спілкування з людиною, яку ми хочемо зрозуміти і вивчити, відбуватиметься лише тоді, коли ми здатні створити довірчі взаємовідносини (клімат, атмосферу, психологічний контакт). Це почуття довіри є суттєвим для саморозкриття партнера без побоювання бути необ'єктивно оціненим, а його відвертість не буде використана на шкоду йому ж. І умови, за допомогою яких формується цей клімат, не складаються з якихось особливих психологічних знань чи методів. Скоріше це певні почуття, настанови, які ми дійсно мусимо мати, переживати і відкрито проявляти, якщо маємо намір зрозуміти іншу людину у ході спілкування. А ця людина мусить дійсно сприймати їх, щоб контакт був ефективним.

Наведемо настанови спілкування, орієнтованого на розуміння куратором студента.

- Настанова куратора на ефективне неоцінне реагування на думку, почуття і уявлення студента.

Ця настанова на не оцінююче означає усвідомлене прагнення педагога реагувати на думку і стани студента з метою зрозуміти їх його власними очима і встановити якість цих станів (страх, сумнів, тривога, гнів тощо).

Реагування, спрямоване на розуміння, не означає згоди куратора з тим, що говорить і відчуває студент, а є проявом бажання неупереджено зрозуміти його позицію, життєву ситуацію без оцінок на його адресу.

Якщо студент відчуває, що його думки виявились зрозумілі і прийняті без оцінювань правильно, він починає довіряти кураторові і буде готовим й далі обговорювати певні питання, розкриваючи свої внутрішні стани.

- Настанова прийняття куратором особистості студента.

Це - готовність куратора і його прагнення у спілкуванні зі студентом проявляти до нього безумовно позитивну увагу й повагу, незалежно від його достоїнств і недоліків. Чим більше педагог здатен прийняти студента у ході особистісного

діалогу, прийняти те, що він говорить про себе, тим більше він спроможний розкрити себе самого - і хороше, і погане, а відтак, більш вільно й глибоко починає обговорювати і аналізувати свої думки, уявлення і почуття.

Важливо зауважити, що настанова прийняття особистості студента полягає у готовності куратора проявляти до нього справжню, а не показну увагу.

• Настанова на узгодженість поведінки куратора при взаємодії з студентом.

Ця настанова у змістовному плані означає відкритість, щирість поведінки куратора стосовно студента. Він може "заглянути" у внутрішній світ педагога. За такої поведінки куратор запрошує студента до "обміну довірою". Неузгодженість поведінки особливо очевидна тоді, коли педагог намагається демонструвати інтерес і увагу до студента, яких він в середині дійсно не відчуває і не переживає.

Узгодженість поведінки куратора і студента надзвичайно важлива для підвищення розвивальної сили особистісного діалогу.

ДИСКУРС 5. Функціонування розвиненої форми особистісного діалогу

Своє звернення до студента з приводу власної морально-духовної позиції, яка має набувати для нього особистісного смислу, куратор може вибудовувати як розповідь про себе, прохання, пораду, пропозицію тощо. Однак, незважаючи на певну відмінність цих видів особистісного спілкування, повинно залишатися незмінним правило: вони мусять забезпечити функціонування розвиненої форми особистісного діалогу, за якої має бути наявною взаємоактивність учасників комунікації. В іншому випадку студент виступатиме або пасивним, або ж напівпасивним суб'єктом. А це значить, що необхідних особистісно розвивальних перетворень у ньому не відбудеться, оскільки за такої психологічної позиції у педагога не виникне напружена й стійка внутрішня діяльність, спрямована на власне моральне вдосконалення. Вона може бути лише фрагментальною спорадичною, а це свідчить про її виховну неефективність.

Яким же способом можна забезпечити справжні діалогічні відносини між куратором і студентом?

З цією метою проаналізуємо висловлювання як системотвірну одиницю спілкування. Висловлювання співбесідника (педагога) мусить доносити не тільки певний моральний зміст, певну предметну думку, але й певне активне ставлення до неї. Про моральний зміст слід не просто повідомлювати (а так часто буває у виховному процесі), а відповідним чином до нього ставитися: захищати, бажати, з упевненістю утверджувати тощо. Такі емоційно-ціннісні ставлення надають особистісного характеру будь-якому висловлюванню.

Лише за умови прояву куратором і студентом цих ставлень, або ж особистісних позицій, можливе виникнення між ними діалогічних відносин. Річ у тім, що висловлювання, яке синтезує моральний зміст і суспільно значуще ставлення до нього, володіє досить значною спонукальною силою. Відтак, у студента виникає прагнення сформулювати свою діалогічну реакцію. І дана реакція за виділеними параметрами мусить бути адекватною сприйнятому висловлюванню. Зауважимо, що особистісний діалог - це чергування реакцій партнерів на ціннісні ставлення (позиції) один одного.

У психологічній структурі особистісного діалогу сам предмет спілкування, тобто морально-духовне утворення є лише його умовою, безпосередньо ж причиною діалогу виступають особистісні позиції партнерів щодо цього предмету. В свою чергу якраз через особистісні позиції, ставлення, пріоритети учасники спілкування вступають у міжособистісні стосунки один з одним.

В особистісному діалозі у системі "куратор - студент" найбільш вживаним виступають розповідні, запитувальні, відповідні, узгоджувальні висловлювання. Вони мають бути притаманними обом (чи всім) учасникам особистісного діалогу.

Важливою метою куратора у особистісному діалозі виступає віднайдення психологічних способів донесення свого смисло-ціннісного ставлення стосовно певної моральної норми до студента. Так як природа всіх ціннісних орієнтацій емоційна, то їх зовнішнє вираження відбувається в інтонації, у різних експресивних рухах, у міміці, у виборі різноманітних відтінкових значень слів. Цим арсеналом має професійно користуватися куратор оскільки через механізм емоційного зараження й у студента можливе формування аналогічних моральних ставлень.

ДИСКУРС 6. Прояв “Я-переживання” студентом як учасником особистісного діалогу

Явище “Я-переживання”, або ж самопереживання є обов’язковим етапом на шляху становлення самосвідомості особистості. Особлива роль належить самопереживанню у розвитку моральної самосвідомості як центрального механізму виховання особистості. В особистісному діалозі “Я-переживання” студента має проявлятися на стадії набуття особистісного смислу морально-духовного надбання педагога.

На даній стадії у студента відбувається своєрідний психологічний відрив моральної цінності від її носія (педагога) і перенесення у свій внутрішній світ. Але це суб’єктивне новоутворення вихованця перебуває лише на початку свого зростання, оскільки ще не має необхідного вчинкового втілення, а отже, узагальненості, стійкості і сили. Набуттю ним цих характеристик, окрім інших чинників, й має слугувати процес його емоційного переживання.

Студент мусить емоційно оцінити свій результат особистісного діалогу. Причому оцінка морального новоутворення має бути емоційно позитивною як прояв переживання глибокої радості. Виховні дії ж педагога повинні викликати у студента саме переживання такої якості за допомогою відповідного емоційного підкріплення: підтримки, схвалення, захоплення ним, гордості за нього. Тож на складному і тривалому шляху інтеріоризації морального надбання педагога у особистісну цінність вихованця, перетворення її у компонент його морального “Я”, самопереживання є необхідною внутрішньою умовою.

Особистісний діалог у своїй розвиненій формі - це така технологія, де педагог “працює своєю особистісною сутністю”. Звідси її і складність, але (за достатньої якості) і висока виховна ефективність. За особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності. Це дозволяє кураторові як особистості здійснити у комунікативній взаємодії значущі перетворення життєдіяльності студента, готувати його бути справжнім суб’єктом морально-духовної культури людства.

Література:

1. Авдеева І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи / І. М. Авдеева. - К. : Професіонал, 2007. - 304 с.
2. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. - К. : Наук, думка, 1981.
3. Кондратьева С. В. Межличностное понимание и его роль в общении / С. В. Кондратьева. - Л. : ЛГУ, 1977. - 186 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. - 4-е изд. - М.: Академия, 2007. - 368 с.
5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. - М., 1997. - 384 с.
6. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социальнопсихологический тренинг / Л. А. Петровская. - М. : МГУ, 1989. - 216 с.
7. Федорчук В. М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг / В. М. Федорчук. - Кам'янець-Подільський, 2003. - 240 с.
8. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування / І. М. Цимбалюк. - Київ: Професіонал, 2004. - 464 с.

НАСТРОЇ І ГРОМАДСЬКА ДУМКА В УКРАЇНІ: ЩО ВИЗНАЧАЄ МАЙБУТНЄ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ?

Анотація. В статті наведені положення щодо сучасного стану модернізаційного процесу вищої педагогічної освіти в Україні, окреслюються проблемні поля які виступають гальмом в реалізації мети, висвітлюються подальші перспективи, а також пропонуються деякі можливі шляхи поліпшення якості та пришвидшення реалізації заданої мети.

Ключові слова: модернізація, наука, освіта, цивілізація, молодь, суспільні настрої, громадська думка, суспільство.

Аннотация. В статье приведены положения относительно современного состояния модернизационного процесса высшего педагогического образования в Украине, очерчиваются проблемные поля в реализации цели, освещаются дальнейшие перспективы, а также предлагаются некоторые возможные пути улучшения качества и ускорения реализации заданной цели.

Ключевые слова: модернизация, наука, образование, цивилизация, молодежь, общественные настроения, общественное мнение, общество.

Annotation. The memoir described the situation on the current state modernization process of higher pedagogical education in Ukraine, outlines the problematic aspects that act as a brake on the goals, highlights future prospects, and proposes some ways to improve quality and accelerate the realization of the intended target.

Keywords: modernization, science, education, civilization, youth, public sentiment, public opinion, society.

В суспільстві існують два феномени - суспільні настрої і громадська думка. Навколо цих феноменів накручено багато міфів. Навіть існують дві концепції. Перша, що вільні ЗМІ, в першу чергу ТБ, формують суспільні настрої і громадську думку. І з допомогою незалежних і залежних ЗМІ можна вигравати вибори, визначити курс країни, керувати країною. Друга, що в Україні у населення зріла політична культура, особливо в інтелігенції, і тому маніпулювати громадською думкою складно. Краще впливати з допомогою застарілих сталих стереотипів про державну мову, НАТО, бажання США завоювати Росію і Україну на суспільні настрої і тим визначати курс країни. Тут головну роль грає партійна і державна пропаганда, власники ЗМІ, які наповнюють їх змістом. Тут головне союз влади і капіталу.

Отже, це близькі концепції. Але перша концепція допускає існування і конкуренцію незалежних ЗМІ, незалежних журналістів і політологів, як в країнах сталої демократії. Ця концепція, хай і демагогічно, визнає можливість свободних, демократичних виборів, конкуренції влади і опозиції. Друга концепція орієнтується на «керовану демократію», союз влади і капіталу і поміркований авторитаризм.

В реальності існує більш жорстка єдина істина. Обидві концепції міфологічні. В Україні відсутні вільні ЗМІ. Їх контролює або влада, або капітал. Громадське суспільство не розвинене і не впливає на ЗМІ і владу. Тому, особистість поставлена в скрутну ситуацію самостійного пошуку політичного вибору. В жорстких умовах інформативного пресингу цей вибір зробити важко і особистість стає об'єктом маніпуляції. Оскільки українське суспільство соціально не структуроване, то є усі можливості для масової маніпуляції.

Тому висновок перший. Суспільні настрої формують влада і капітал. Вони ж визначають рівень «керованої демократії», тобто свободи слова, права на демонстрації, на захист прав особистості тощо. Ми живемо в суспільстві жорстко регульованих суспільних настроїв. Лише один раз суспільство наприкінці 2004 року зробило спробу подолати механізми жорсткого регулювання суспільних настроїв (помаранчеві потрясіння), але потім повернулося до звичного стану покори, пасивності.

«Майдан» був унікальною подією народного піднесення з колін і усвідомлення себе суб'єктом історії. Одночасно це була революція в сфері свідомості, за якою проглядалася нова соціальність в Україні, нові форми суспільних відносин, нова форма взаємодії між державою і посталим за декілька тижнів громадянським суспільством. Ніякі спроби звести «помаранчеві потрясіння» до «руки ЦРУ» або анархізму українців не в змозі закреслити факт: українська політична нація може піднятися на рівень творця своєї долі.

Але цей історичний шанс був змарнований. Не витримала історичного іспиту нова влада, яка здала усі гасла Майдану, народ втратив Надію і Віру в майбутнє. Але зросла недовіра до усіх гілок влади, до політичних партій і рухів, які не сформували замовлення на економічну і політичну модернізацію, на умови реалізації прагнень активних верств населення.

Висновок другий. Структурованої громадської думки, побудованої на знанні суспільних процесів в Україні поки що немає. Тому так довго дискутується тема: одинадцять або дванадцять років вчитися учням. Є сума уявлень, соціальних настроїв, сталих і нових міфів, які заповнюють духовний простір. Є ціннісно розколота, значною мірою дезорієнтована щодо своїх справжніх інтересів людська маса. Інтелігенція не веде до прогресу цю масу з допомогою знань, а є її частиною, притому пасивною частиною. Отже, проблема лідерства - інтелектуально-го і політичного - української еліти не розв'язана. Тому уся надія на молодь, яка визріває як нова еліта України. Так, ця еліта буде більш прагматичною, менш романтичною, але й менш маніпулятивною. І головне, що вона не буде залякана владою, як над старою інтелігенцією висить сокира страху перед репресіями, реальними або нереальними, з боку влади. Владі навіть не потрібно застосовувати репресії. Сама вірогідність репресій робить постсоціалістичну (а по суті соціалістичну) інтелігенцію слухняною, «ручною». І все ж таки вона частково виконує свою соціальну функцію - формує нову інтелектуальну і політичну еліту.

Пройде ще 10-15 років і нова українська еліта не тільки усвідомить, що необхідно орієнтуватися не на відсталу технологічно країну, де немає традицій свободи і демократії, а на країни, де дійсно нові технології, де є демократична, правова соціальна держава. Ця нова еліта сформує нову громадську думку в українському суспільстві, в тому числі щодо освіти і науки, допоможе народу подолати застарілі стереотипи і сформує нові суспільні настрої, з орієнтацією на нові гуманістичні цінності на демократичне інформаційне суспільство, суспільство знань і свободи. Без віри в це - не варто жити, тим більше працювати в сфері освіти і науки.

Отже, настав час подивитися, наскільки громадянська думка в Україні готова до модернізації системи освіти взагалі і вищої педагогічної освіти зокрема.

На рівні нарад, конференцій усі в Україні вітають модернізацію освіти і педагогічної зокрема. Мабуть дехто пом'яте таку історичну фігуру - канцлера Пруссії Бісмарка, який сказав дуже образливі речі по відношенню до Франції і Росії, як не життєздатних країнах (про Росію, що це «кокос на глиняних ногах») і висунув одну раціональну думку. Сутність неї приблизно така: дайте мені декілька тисяч компетентних вчителів і я вам збудую нову Німеччину. І він був правий.

Якщо ставляться стратегічні цілі перебудови країни, то починати треба з освіти. Наприклад, більшовики в Росії після виграшу громадянської війни, в першу

чергу, перебудували систему початкової, середньої і вищої освіти. Усі учителі старої формації, професори з доцентами та асистентами були звільнені, якщо беззаперечно не переходили на бік нового режиму. На звільнені місця призначалися швидко підготовлені кадри з учительських інститутів і курсів, з інститутів «червоної професури», студенти і т.д.

Більшість з них не була достатньо компетентна, але свою ідеологічну і виховну функцію виконували добре. За двадцять років уся система освіти була укомплектована новими кадрами, серед яких з'явилися талановиті особистості, наприклад, той же А.Макаренко. І за двадцять років була підготовлена патріотично-комуністична молодь, яка поступила до ВНЗ і поступово стала педагогічними і науковими кадрами непоганої кваліфікації.

В Україні після отримання незалежності такий досвід не застосовується. Учителі, доценти, професори, виховані комуністичним (точніше більшовицьким тоталітарним) режимом, залишилися на своїх місцях. Лише частина їх перейшла національно-патріотичні позиції з європейською орієнтацією. Так що ж викладають ті кадри, які залишилися на прокомуністичних позиціях і налаштовані українофобськи? Чи не тому така велика частина молоді політично індиферентна, не приймає участі у виборах, отже віддає право старшим поколінням вирішувати свою долю? Наскільки фахово підготовлені і політично зрілі приходять випускники шкіл у ВНЗ і наскільки вони підвищують ці рівні у ВНЗ? Достовірної інформації не має ні Міністерство освіти, ні громадськість, оскільки ця проблема ґрунтовно не досліджується.

Тепер візьмемо інший зріз розв'язання проблеми модернізації системи вищої освіти.

Щоб модернізувати систему вищої освіти Україні потрібні не тільки педагогічні кадри для шкіл, гімназій і коледжів нової формації, які добре володіють сучасними освітніми та інформаційними технологіями, в тому числі на селі (скільки таких кадрів, наприклад, на селі, в селищах?). Потрібні нові професорсько-викладацькі кадри у гуманітарних і технічних ВНЗ, зокрема і в чисельних університетах. А хто не знає середній вік професорів ВНЗ, де значна кількість пенсіонерів. Відправ їх на пенсію і багато ВНЗ залишаться без ліцензій на підготовку не тільки магістрів, але й спеціалістів і бакалаврів. Ми віримо на слово ректорам, що професори і доценти пенсійного віку відповідають сучасним вимогам отримання вищої освіти. А чи проходять вони не прості перевибори за конкурсом або заключають контракти без конкурсу, а проходять тестування на право викладання у ВНЗ? Наскільки професорсько-викладацький склад технічних ВНЗ, особливо регіональних, знаходиться на рівні сучасних досягнень науково-технічного прогресу?

Питання, питання... Автоматичних відповідей на них не дає вступ України до Болонського процесу, який більше фіксує формальний бік системи вищої освіти, ніж змістовий. Справа не тільки в тому, як викладати, якими засобами, а що викладати і чи засвоєно викладене. А тут ще модною стає дистанційна освіта, де контроль за освітнім процесом послаблений. Раніш говорили, що заочна освіта - це поцілунки через простирадло. А дистанційна освіта щось принципово міняє? Дипломи можна роздавати, а науку і техніку хто буде розвивати?

Чергова проблема. ВНЗ здебільше працюють за інерцією руху, заданого в радянські часи. Тільки некваліфікованих юристів і фінансистів штампують усі, кому не ліньки. Їх безробітних в Україні вже багато десятків тисяч, а правової держави щось не видно, та й до банків (і фінансистів в цілому) довіра повністю впала. Ми вже не

кажемо про економістів та економічну реформу, яка остаточно десь заблукала.

Сьогодні XXI століття, людська цивілізація докорінно змінюється, змінюється виробнича та інформаційна сфери. А хто вивчає, скільки фахівців під нові

потреби науково-технічного прогресу потрібні Україні, щоб прорватися на передові позиції в здійсненні НТП. Проводити конференції з інноваційних процесів і запускати реальні інноваційні процеси, це, як говорять в Одесі, дві великі різниці. Є гіркий досвід. В той час, як в СРСР проводили конференції з поєднання досягнень науково-технічної революції з соціалістичним способом життя, на Заході здійснювали реальну науково-технічну революцію. А в СРСР учасників «наукових» конференцій відправляли в колгоспи і радгоспи робити в ручну прополку, збирати картоплю та інші овочі, а потім перебирати їх гнилими на овочевих базах. А в здійсненні НТР СРСР відстав від Заходу і Сходу назавжди. Що, повторюємо цей гіркий досвід? Кількість випускників ВНЗ ні коли не замінить якість.

Чи мають наші ВНЗ моделі, яким повинен бути сучасний випускник за обсягом знань? Наскільки ця модель забезпечена матеріально-фінансовим, технологічним, інформаційним забезпеченням?

Поглянемо правді в очі. Бюджет України щодо освітньої сфери - це бюджет стагнації української системи освіти. Безумовно, є деякі позитивні зрушення. Наприклад, передбачено 45 мільйонів грн. на купівлю буцімто 139 автобусів згідно програми «Шкільний автобус». Але ж це капля в морі для України, де ліквідується багато малочисельних сільських шкіл. Та й то ці кошти можуть виділити 30 грудня, щоб забрати 2 січня 2011 року як невикористані. А хто їх використовує за день, та й ще перед Новим роком?

На закупівлю комп'ютерного обладнання, в порівнянні з 2009 роком, виділено на 10 млн. грн. більше. Але це дуже мало, особливо враховуючи інфляцію, і чи реально отримають ці кошти школи? Якщо вони і поступають в систему Міністерства освіти, то значною мірою на потреби управлінської бюрократії.

Начебто передбачені у бюджеті 190 млн. грн. на добудівлю корпусів деяких ВНЗ і ремонт гуртожитків. Але ж багаторічна практика свідчить, що надійдуть ці кошти 29-30 грудня, спробуй їх використати за два дні, коли в борг будувати ніхто не хоче, усі будівельні організації вимагають передоплату.

Зростання фонду оплати праці в системі освіти - це не кошти на розвиток, а на мізерне підвищення зарплати професорсько-викладацького і учительського складу та технічних працівників, які ведуть напівжебрацьке життя.

Президент України оголосив 2011 рік - роком освіти та інформаційного суспільства. Але з таким бюджетним фінансуванням це залишиться гаслом, актуальним, але не здійсненим.

Для системи науки ситуація не краще. Згідно Закону «Про наукову і науково-технічну діяльність» задекларовано забезпечення бюджетного фінансування наукової діяльності у розмірі не менше 1,7 % ВВП України. За прогнозами Кабінету міністрів, обсяг ВВП в 2010 році повинен скласти 1000 мільярдів грн. отже на науку повинно було виділити 17 мільярдів грн. А у держбюджеті передбачено 4,7 мільярдів грн. Отже, ні про яке матеріальне переоснащення науки мови не іде. Фінансується лише фонд зарплати і окремі невеличкі дослідні програми спеціального призначення. Про яку якість «інтелектуального продукту» науки може йти мова?

Отже, сьогодні держава практично не виступає замовником модернізації освіти і науки. Бізнес від цього теж відмовляється, він використовує державу як свого агента з підготовки кадрів. Зарубіжні інвестори теж не витрачають великі кошти, вони полюють за українськими талантами, багаті грабують бідну Україну.

Таким чином, ні громадська думка, ні держава, ні бізнес не стимулюють модернізації системи вищої освіти, тим паче педагогічної. Залишається лише дискутувати про її необхідність і писати звернення до усіх гілок влади про допомогу. Коли ця допомога надійде - про це знає тільки Бог. Уся надія на синергетику суспільства.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Анотація. Стаття містить результати дослідження методологічних, історико-педагогічних і методичних аспектів університетської педагогічної освіти. Виявлені тенденції розвитку вітчизняної і зарубіжної університетської освіти лягли в основу цілісної концепції професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, яка реалізована в дослідно-експериментальній роботі.

Аннотация. Статья содержит исследование методологических, историко-педагогических и методических аспектов университетского педагогического образования. Выявленные тенденции развития отечественного и зарубежного университетского образования легли в основу целостной концепции профессионально-педагогической подготовки студентов университета, которая реализована в опытно-экспериментальной работе.

Annotation. The article contains the research of methodological, historical, pedagogical and methodical aspects of the university pedagogical education. The discovered regularities of development of native and foreign university education made the basis of integral conception of professional-pedagogical training of students of university. The main ways of development of pedagogical education in classical universities of Ukraine are established and their expert evaluation is held.

Реалізація авторської концепції університетської педагогічної освіти в процесі експериментальної роботи містить визначення змісту і структури організаційно-методичної системи підготовки студентів до педагогічної діяльності, яка розроблялась з урахуванням основних тенденцій розвитку університетської педагогічної освіти в Україні і за кордоном. У статті розглядаються загальна логіка і технології експериментальної роботи на засадах особистісно орієнтованого та індивідуально-творчого навчання студентів.

Зміст аналітико-констатуючого етапу дослідження склали такі напрями роботи: аналіз традиційного досвіду організації педагогічного процесу в університеті; анкетування та опитування студентів-випускників щодо їх спрямованості на педагогічну діяльність; проведення та аналіз аудиторних занять і педагогічної практики студентів; анкетування фахівців, які закінчили університет, керівників органів освіти щодо рівня професійно-педагогічної підготовки випускників університету.

У ході аналітико-констатуючої частини дослідної роботи було виявлено: у випускників класичних університетів низький рівень знань з основ психології та педагогіки, вони відчували утруднення при формулюванні свого ставлення до педагогічних проблем сучасної школи; більшість з них (74,8%) не вміли сформулювати педагогічні задачі і знайти оптимальні варіанти їх розв'язання; 82,4% важко давалося застосування отриманих знань на практиці, їх судження часто мали побутовий характер, а від педагогіки, психології та методики навчання вони очікували універсальних і готових рецептів; у діяльності молодих фахівців (69,7%) переважав формальний підхід: вони не розв'язували задач, спрямованих на розвиток особистості учня. Значна частина молодих учителів (89,6%) не вміла визначити особливості розвитку окремих учнів і класного колективу, діагностувати причини відхилень і визначати шляхи їх подолання.

Аналіз результатів аналітико-констатуючої частини дав змогу зробити висновки про те, що традиційна система професійно-педагогічної підготовки студентів класичного університету не відповідає сучасним вимогам суспільства і школи, не працює на майбутнє. Виникла потреба у розробці перспективної методичної системи, спрямованої на формування готовності студентів університету до педагогічної діяльності. Реалізація методичної системи у ході формуючого експерименту включала п'ять умовно виділених та логічно пов'язаних етапів.

Перший етап - формування спрямованості особистості студента, яке пов'язане з систематичним засвоєнням нової психолого-педагогічної інформації, оволодінням певним обсягом теоретичних понять, законів, закономірностей, принципів, що вводять майбутнього вчителя в *гуманістичну педагогіку*. З метою реалізації програми експерименту було створено й апробовано навчально-методичний комплекс, що складається з підручника педагогіки, розробок інтегративних технологій проведення теоретичних і практичних занять з педагогіки, психології, методики навчання. Показником завершеності етапу виявилась сформованість мотивів, інтересів і потреб студентів у педагогічній діяльності як результат усвідомленого вибору своєї майбутньої професійної кар'єри.

Другий етап - формування основ професійного мислення, що містить визначення пріоритету науково-педагогічних знань і особистісну потребу в них, оволодіння системою узагальнених педагогічних понять та їх інтеграцію з практикою. Цей етап спрямовано на розвиток здатності студента висунути й обґрунтувати на теоретико-експериментальному рівні власний підхід до розв'язання частково-пошукових педагогічних задач. Педагогічна задача розглядається, з одного боку, як основа цілісно-спрямованого педагогічного процесу, що несе в собі всі його істотні ознаки, з другого - як специфічна система, обов'язковими компонентами якої є вихідний стан предмета задачі та модель, що відтворює такий стан. Підсумком цього етапу особистісно професійного становлення є сформованість у студентів експериментальних груп елементів системного бачення педагогічного процесу, результатів навчання і виховання.

Третій етап - формування елементів педагогічної культури як невід'ємної складової загальної культури особистості. Цей процес пов'язано з розвитком потреби і здатності сприймати, переробляти і використовувати історико-педагогічну інформацію для розв'язання проблемних педагогічних задач. Критерієм сформованості педагогічної культури є вміння студента обґрунтувати мету, завдання, планувати, організовувати, здійснювати і оцінювати власний варіант роботи. Рівень виконання системи завдань на аудиторних і практичних заняттях є показником готовності до самостійної праці, якості засвоєння навчальної інформації, яка необхідна для педагогічної діяльності.

Четвертий етап - формування основ педагогічної майстерності - передбачає рефлексію власної навчально-виховної діяльності, трансформування прийомів навчальної і дослідницької роботи в «освітньо-педагогічні вміння», закріплення установки на професійний саморозвиток і самовдосконалення, а також спеціалізацію, вибір галузі й профілю педагогічної діяльності, стосовно яких відбувається формування професійної майстерності. Показником успішного завершення етапу є досягнення відповідного рівня педагогічної майстерності за умови постійного прагнення до самоконтролю, самоаналізу та самооцінки.

П'ятий етап - формування професійного самовизначення, оформлення концептуальних задумів, орієнтованих на педагогічну сферу, розвиток творчості майбутнього педагога. Критеріями є оцінка готовності до навчально-виховної роботи в існуючих соціальних умовах, забезпечення позитивної динаміки в оволодінні педагогічними, методичними і дослідницькими способами дій, теоре-

тико-експериментальна діяльність, спрямована на втілення елементів власної концепції професійного зростання. Підсумком цього етапу є курсові та дипломні роботи студентів, статті в журналах і збірках наукових праць, участь у всеукраїнських і міжвузівських олімпіадах з педагогіки, конкурсах на кращу студентську роботу, факультетських і загальноуніверситетських науково-практичних конференціях, вступ до аспірантури.

Відповідно до мети і завдань кожного етапу застосовувались різні технології їх підготовки до педагогічної діяльності. Впроваджувались технології особистісно орієнтованого, індивідуально-творчого, контекстного навчання, формування системи узагальнених прийомів навчальної і педагогічної праці, розвиваючих кооперацій, розв'язання педагогічних задач. Використано методи створення Я-концепції, автобіографічний, написання педагогічної казки, розробки і захисту дослідницьких програм вивчення особистості учня та його розвитку в шкільному колективі, авторської школи, авторської педагогічної концепції.

Реалізація комплексу цих технологій і методів сприяла формуванню у студентів індивідуального стилю мислення, навчальної і педагогічної діяльності. Експериментальна перевірка розробленої методичної системи, яка враховувала основні тенденції розвитку університетської педагогічної освіти, показала ефективність її застосування при формуванні у випускників університету готовності до педагогічної праці.

Експериментальні дані отримані на основі вивчення та порівняння результатів навчально-педагогічної діяльності 360 студентів Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Контроль здійснювався за допомогою *констатуючих зрізів*, які проводилися на першому, третьому, п'ятому етапах з метою виміру особистісного і професійного зростання студентів контрольних і експериментальних груп. Було визначено зміст контрольних завдань, завдяки яким фіксувався відповідний розвиток, а рівень їх виконання став показником динаміки готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності. Використовувалося дев'ять видів завдань: 1) вивчення особистості учня, складання його психолого-педагогічної характеристики та розробка індивідуальної програми виховання; 2) вивчення класного колективу, написання характеристики соціального розвитку колективу, окремих груп, класу в цілому; 3) аналіз та розв'язання педагогічної ситуації, діагностика причинно-наслідкових зв'язків у виховному процесі на реалізацію суб'єкт-суб'єктних відносин; 4) аналіз і розв'язання педагогічної задачі, що містить комплекс суперечностей і потребує аналізу їх внутрішніх причин; 5) аналіз спостережень уроку (позакласного заходу) з наступною розробкою авторської цілісної моделі його проведення; 6) проведення уроку (фрагмента уроку) з демонстрацією засвоєних методів, форм, засобів навчання, педагогічних технологій; 7) проектування і проведення циклу уроків і позакласних заходів під час педпрактики, які відповідають сучасним вимогам щодо цілісного педагогічного процесу; 8) розробка і захист програм науково-методичного дослідження з описом наукового апарату, виділення основних етапів дослідно-експериментальної роботи та їх змісту; 9) обґрунтування концепції майбутньої педагогічної діяльності, складання перспективного плану особистісного і професійного розвитку.

Рівень виконання студентами контрольних завдань оцінювала комісія у складі трьох компетентних експертів - представників кафедр педагогіки, психології і методики. Склад і кількість експертів зумовлювались комплексністю змісту контрольних завдань та складністю математичної обробки результатів контрольних зрізів. Змістовий і математичний аналіз виконаних студентами контрольних завдань визначалися репродуктивним (1-3 бали), творчо-репродуктивним (4-6 балів) і творчим (7-9 балів) рівнями. Оцінка фіксувалась у протоколах, виводилось се-

реднє арифметичне значення результатів виконання контрольних завдань кожним піддослідним і групою. Для визначення значущості розрізнення вираховувалась Z - оцінка. Результати проведення комплексних завдань обчислювались за допомогою програми для ЕОМ під назвою "ЗРІЗ". Кількісні результати заключного етапу формуючого експерименту відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати заключного етапу формуючого експерименту									
Контрольні завдання									
Середній бал	ЕК КГ	1	2	3	4	5	6	7	8
		9							
		6.73	7.83	7.20	7.06	8.90	7.60	7.70	6.96
		3.66	3.23	4.20	3.13	4.90	4.20	4.06	3.03
Z - оцінка		2.80	2.82	2.83	2.87	2.87	2.85	2.86	2.91

Графік 1. Результати заключного етапу формуючого експерименту

Результати заключного етапу формуючого експерименту свідчать про суттєвий приріст оцінок, отриманих студентами експериментальних груп. Це відбилося у Z - оцінці, котра є показником значущості засвоєння професійно-педагогічних знань і вмінь, характеризує високий коефіцієнт розходження між показниками в експериментальних і контрольних групах (від 2.27 до 2.91).

Крім кількісних показників, завершальний період формуючого експерименту відзначався значним зростанням ряду якісних показників діяльності студентів: ініціативності, творчої самостійності, що виявилось в оперативному пошуку шляхів розв'язання навчальних задач, широкому перенесенні досвіду в умови, які можуть змінюватися, розгорнутих судженнях про цілісну організацію і здійснення власної пізнавальної діяльності, об'єктивному оцінюванні її результатів. У ході навчання студенти показали більш глибокі знання з педагогіки, психології, методики викладання окремих дисциплін, уміння застосовувати методи і форми навчання та виховання, трансформувати прийоми навчальної роботи в засоби розв'язання конкретних ситуацій педагогічної діяльності.

Аналіз результатів експерименту свідчить: якщо на початковому і проміжному етапах спостерігалось зростання рівня сформованості теоретичних знань, навчальних прийомів та вмінь студентів, то в заключний період переважало засвоєння технологій навчання та виховання, методів управління навчальним процесом. Студенти в процесі виконання практичних завдань і під час педагогічної практики демонстрували творчу ініціативу, вільне володіння міжпредметними знаннями, уміння застосовувати їх щодо варіативного розв'язання навчальних педагогічних завдань. Віявлений рівень володіння засобами постановки завдань, планування, організації навчально-виховної роботи, контролю, корекції, оцінки її результатів дав змогу зробити висновок про більш ефективну професійну підготовку студентів експериментальних груп.

Порівняльний аналіз результатів трьох зрізів дозволив наочно переконатися, що у досліджуваних експериментальних групах відбувалося постійне зростання рівня засвоєння міжпредметних знань. В роботі студентів спостерігалась органічність застосування теоретичних знань і практичних умінь при вивченні нового навчального матеріалу, варіативність установлення внутрідисциплінарних і міжпредметних зв'язків як однотипних, так і творчих завдань. Діяльність студентів відзначалася прагненням визначити ефективні шляхи розв'язання навчальних педагогічних задач, відібрати і використати раціональні прийоми. Отже, можна констатувати високий рівень усвідомлення студентами набутого досвіду з урахуванням конкретних умов. Усе це характеризує новий, творчий рівень готовності студентів до педагогічної діяльності.

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ГУМАНІСТИЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

Анотація. У статті йдеться про гуманістичну спрямованість болонських реформ у справі виховання молодшої особистості. Розглядаються проблеми, які має вирішити сучасна українська і західноєвропейська вища школа для успішного розвитку особистості.

Ключові слова: розвиток особистості, гуманістична спрямованість, академічні цінності, пріоритет морального начала, гуманітарна підготовка.

Аннотация. В статье идет речь о гуманистической направленности болонских преобразований в деле воспитания молодой личности. Рассматриваются проблемы, которые предстоит решить современной украинской и западноевропейской высшей школе для успешного развития личности.

Ключевые слова: развитие личности, гуманистическая направленность, академические ценности, приоритет морального начала, гуманитарная подготовка.

Annotation. The article focuses on humanistic direction of the Bologna Declaration transformations in the education of the young personality. The problems of the successful development of students which are to be solved by Ukrainian and West European higher education are also examined.

Відомо, що гуманістична спрямованість Болонського процесу має щонайменше три аспекти: соціальний вимір; студентоцентристська орієнтація вищої школи; морально-етичний імператив, що його ставить сучасність перед вищими навчальними закладами. Моральні, етичні й культурні аспекти гуманістичного простору європейської вищої освіти і Болонських реформ обговорювалися в тій чи іншій мірі на багатьох офіційних семінарах і конференціях, де їх учасники заявили на повний голос про необхідність «сприяти розвитку у студентів критичного мислення й активної громадянськості», «вихованню високоморальних громадян, відданих справі миру, захисту прав людини і цінностям демократії» [4, с. 42].

Проблеми етики стосовно викладання і виконання наукових досліджень були предметом колективного обговорення на Міжнародній конференції з етичних і моральних принципів у вищій освіті й науці, організованій 2004 року Європейським центром ЮНЕСКО. Питання культурної спадщини у поєднанні з академічними цінностями та її значення для гуманістичного виховання особистості розглядалися на болонському семінарі у Ватікані весною 2006 року. З тих заходів, що проведені недавно, у 2009 році, варто назвати два: Конференцію 46 європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, 28-29 квітня у Левені («Болонський процес 2020-європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі») ІВсесвітню конференцію («Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства»), яка відбулася з 5 по 8 липня 2009 року у штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі.

В опублікованих матеріалах названих вище, а також інших, болонських форумів йдеться про теми, які останніми роками не обговорювалися на сторінках західноєвропейських та українських видань: «етичний і моральний вимір вищої

освіти», «високі моральні принципи у викладанні й навчанні», «академічна чесність», «захист базових академічних й етичних цінностей», «інтелектуальна і моральна єдність» та ін.

Організатори Болонських перетворень ще у Празькому комюніке 2001 року висловили ідею про вищу освіту як про суспільне благо і відповідальність за неї суспільства. Ця важлива характеристика соціального виміру вищої освіти рішуче протистоїть її неоліберальному тлумаченню як предмета споживання. На міжнародному семінарі «Відповідальність суспільства за вищу освіту й наукові дослідження» у Страсбурзі 2004 року деякі його організатори настійно рекомендували трактувати вищу освіту як сферу стратегічного вкладу капіталу. Навіть у соціально орієнтованій Європі нині все голосніше заявляє про себе маркетинговий підхід. З цього приводу польський експерт професор Марек Квік говорить, по-перше, про посилення в європейських університетах менеджеризму і конкуренції, що зумовлено браком державного фінансування, і, по-друге, про той виклик, який кидають традиційним університетським цінностям академічний капіталізм й академічне підприємництво [1, с. 120].

У цьому аспекті слід назвати актуальний імператив, висловлений Папою Іоаном Павлом II у прикінцевій доповіді на Ватиканському семінарі (2006 р.): «Ми повинні бути переконані у пріоритеті морального начала над технічним, у первісності людини в порівнянні з речами... Тільки знання у поєднанні з сумлінням можуть служити для блага людської особистості. Люди науки будуть справжніми провідниками гуманізму, лише якщо вони збережуть почуття переваги людської особистості над світом» [2, с. 31].

Чи не найбільш повно гуманістична спрямованість болонських симпозіумів виражена у Бухарестській декларації (2005 р.), яка проголосила 17 принципів у галузі моралі, етики і культури вищої школи. Назвемо деякі з них [3, с. 122-123].

- Високі моральні принципи у процесі викладання і навчання: чесність, справедливість, відповідальність; взаємна довіра між усіма членами академічного співтовариства; справедливість у викладанні і оцінюванні має ґрунтуватися на прозорих, передбачуваних і об'єктивних критеріях; вільний обмін ідеями і свобода висловлювання.

- Академічний дух, культура і співдружність: повага людської гідності, активна громадянська позиція, відсутність дискримінації; вищі навчальні заклади несуть відповідальність перед суспільством за послідовне забезпечення вищої освіти як суспільного блага; недостатнє державне фінансування може завдати шкоди вищій освіті як суспільному благові.

- Академічна чесність і соціальна відповідальність наукових досліджень: моральна чесність, відповідальність у виконанні дослідницької роботи, використання етичних стандартів; неприйняття поверховості, беззмисловності, корупції і безвідповідальності; інтелектуальна і моральна єдність, побудована на культурних цінностях.

- Демократія й етика в управлінні вищими навчальними закладами: керівники ВНЗ в умовах підприємницької діяльності повинні створювати сприятливі умови не тільки для цієї діяльності, а й для захисту базових академічних та етичних цінностей; викладачі й студенти беруть участь в ухвалі рішень, ректори покликані бути відповідальними за моральне лідерство.

Як видно з викладеного вище, проблема розвитку особистості в освітніх системах сьогодні є актуальною. Слід подивитися на молоду особистість, з якою вищим навчальним закладам доводиться щодня мати справу.

Оскільки в українському моніторингу вищої освіти відсутні загальнодержавні матеріали щодо вивчення розвитку студентської особистості під кутом

зору Болонської декларації, є резон звернутися до результатів, які виявило виконання міжвузівської програми «Студентство Росії» (2004-2008 рр.). Ця програма констатує: формується новий тип особистості, орієнтований на індивідуалізм, пріоритет приватного інтересу, розрахунок на свої сили, на цінність капіталу. Формується людина з «ринковим характером». Відомий психоаналітик Еріх Фромм доводить, що людина з «ринковим характером» забуває високі моральні принципи й цінності, як тільки мова заходить про великі гроші. Така людина, продовжує Е. Фромм, розглядає свої сили і здібності як товар, розрахований для продажу. Людина з «ринковим характером» втрачає почуття ідентифікації, властиве здоровій особистості, його заступає почуття приниженої конформістської особистості [6, с. 68]. Російські засоби масової інформації того часу (2003 р.) зіставили названу програму з тезисом, який проголосив тоді перший президент Росії Б. М. Єльцин: «Прагніть стати багатими і піклуйтеся про власний добробут, тоді все суспільство стане багатим, і всі будуть жити добре». Проте видатний російський вчений сучасності, лауреат Нобелівської премії Ж. І. Алфьоров відповів на цей заклик президента зовсім інакше: «Якщо кожен буде піклуватися лише про себе, то це вийде, скоріше всього, за рахунок інших, тобто він просто почне красти» [5, с. 20].

Результати соціологічного дослідження яскраво підтверджують думку академіка Ж. І. Алфьорова:

- майже кожен шостий з молодих людей вважає нормальним «взяти силою те, що йому хочеться»;
- лише одна молода людина з десяти готова беззастережно скоритися вимогам закону;
- принцип «не кради» сповідують лише 5-6 % молодих людей;
- лише 20 % опитаних молодих людей намагаються віддати перевагу турботам колективу, 55 % з них піклуються про власний добробут.

У цьому соціологічному дослідженні чітко виявляється не тільки дефіцит традиційних якостей української і російської культури; це також результат відмови з початку 90-х рр. XX ст. від виховання під лозунгом, що молодим нібито властиві крайності, що старше покоління завжди скаржилося на молодь. При цьому прихильники відмови від виховання нерідко посилалися на давньогрецького філософа Сократа, який наприкінці V ст. до н.е. сказав: «Наша молодь любить розкיש, вона погано вихована».

На жаль, майже два десятиріччя українська вища школа дотримувалася цього принципу відмови від виховання. Як наслідок це спричинило те, що в галузі економіки Україна щодо валового продукту на душу населення опустилася на рівень США 1898 року, витрати на одного науковця в нашій державі сьогодні у 40 разів менші, ніж у європейських країнах.

Україна тепер намагається знайти оптимальні шляхи розвитку вищої освіти, подолати системну кризу, яка, природно, охоплює і освіту, і виховання, і науку. Щоб виконати болонські рекомендації в галузі виховання, вищі навчальні заклади повинні критично розглянути, може навіть на державному рівні, проблеми і недоліки в освітньо-виховній справі, щоб усунути їх і виховати в молодих людях почуття любові до Батьківщини, почуття обов'язку перед країною, суспільством, сумлінне ставлення до праці, професійний обов'язок, почуття дружби і поваги. Завданням ВНЗ є необхідність не допустити формування у майбутніх фахівців «ринкового характеру». Звичайно, це нелегка справа. Для досягнення цієї мети треба змінити образ України в очах молоді, бо сьогодні вона бачить її обкраде-

ною, згнєбленою, бідною, такою, що з неї продовжується «відплив умів». Як каже народна мудрість, на витоптаному місці на виросте любов до свого народу, до його минулого, не зростуть воїнська мужність і громадянська честь. Молоді треба показати, що у нашої країни є сили знову стати великою і міцною державою. І в цьому їй має допомогти молодь. Лише на такому ґрунті можна пробудити любов до України, гордість за її величезний, ще прихований сьогодні потенціал. Виконати завдання розвитку особистості в системі освіти можна лише через органічне поєднання навчання з участю студента у наукових дослідженнях і проведенні виховної роботи, при цьому варто не забувати слова Льва Толстого про нероздільність навчання і виховання: «не можна виховувати, не передаючи знання, всякі ж знання впливають виховуюче».

Процес навчання, його зміст і викладацький склад - це головні фактори виховання. Оскільки у вищій школі, як правило, відсутні спеціалізовані структури, які б займалися саме виховним процесом, то її працівники покладають надію на наявність у навчальному плані блоку гуманітарних і соціально-економічних дисциплін. Саме їх розглядають як головний засіб виховання у процесі навчання. Проте є й інший погляд, протилежний наведеному: слід виходити з положення, що весь навчальний процес, усі дисципліни навчального плану мають виховний характер. І важко сказати, де виховний потенціал сильніший - в гуманітарному чи природничонауковому циклі дисциплін. Перевагою української вищої школи перед західноєвропейською завжди була глибока фундаментальна гуманітарна підготовка, в якій закладено також великий виховний заряд. З огляду на болонські рекомендації наша вища школа не тільки не може залишити виховні позиції, а й повинна зміцнювати їх.

Розв'язання названих вище проблем є справою вищих навчальних закладів, проте це завдання вимагає фінансування, що, зрозуміло, залежить від уряду. Сьогодні у викладачів ВНЗ, в тому числі у професорів і доцентів, дуже низька зарплата. Це, як відомо, спричиняє відтік з ВНЗ молодих викладачів, які не хочуть бути в декілька разів «дешевшими» від поп-музиканта чи працівника банку. Нині середній вік докторів наук в Україні складає 65 років, а кандидатів наук перевищує 50 років. У київських ВНЗ середній вік викладачів досяг 51 року, а молодих викладачів віком до 30 років у столичних вищих навчальних закладах - всього 7-8 %.

Отже, цілком очевидно, що головною передумовою нашого руху є поліпшення оплати праці, умов праці і побуту професорсько-викладацького складу. Якщо держава не піклуватиметься про викладачів, талановитих студентів й аспірантів, то всі зусилля, спрямовані на вирішення завдань розвитку вищої школи, всі кошти, що виділяються на її потреби - все зникатиме безслідно.

Література

1. Байденко В.И. Гуманистическая направленность подлинных болонских реформ. - *Высшее образование в России*. - 2009, № 10.
2. Байденко В. И. - Там же.
3. Байденко В. И. - Там же
4. Всесвітня конференція з вищої освіти: Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни й розвитку суспільства. ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 року. Комюніке. - *Высшее образование в России*. - 2009, № 11.
5. Образование в условиях формирования нового типа культуры. Материалы круглого стола, 17 февраля 2003 г. - СПб., 2003.
6. Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., Республика, 1993.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПОВНОЮ ВИЩОЮ ПСИХОЛОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ

Анотація: Стаття присвячена аналізу змінних, що впливають на формування професійно значущих якостей у фахівців з вищою психологічною освітою. В статті пропонується структура моделі фахової підготовки та на основі зіставного аналізу навчальних планів низки провідних ВНЗ України й світу наголошується значущість соціокультурних детермінант у підготовці сучасного фахівця.

Ключові слова: компетенції, фахова підготовка, модель, особисті якості, навчальний план.

Аннотация: Статья посвящена анализу переменных, влияющих на формирование профессионально значимых качеств у специалистов с высшим психологическим образованием. В статье предлагается структура модели профессионально подготовки и на основе сопоставительного анализа учебных планов ряда ведущих ВУЗов Украины и мира и подчеркивается значимость социокультурных детерминант в подготовке современного специалиста.

Ключевые слова: компетенции, профессиональная подготовка, модель, личностные качества, учебный план

Annotation. The article deals with analysis of variables influencing the forming of professionally significant qualities at psychologists with higher education. The model structure of a proper professional training is being offered by the authors. Besides on the basis of educational plans comparative analysis in a number of leading universities of Ukraine and the world the importance of sociocultural determinants in educating a modern specialist is emphasized.

Key words: competences, professional training, model, personal qualities, educational plan.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства важливою є проблема професійної підготовки майбутнього практичного психолога, що передбачає формування його як активного суб'єкта діяльності, як зрілу особистість з розвинутими професійно-важливими якостями. Суспільна практика потребує великої кількості висококваліфікованих практичних психологів, що можуть здійснювати просвітницький, діагностичний, корекційний, розвиваючий, консультативний види роботи. Це потребує, по-перше, належного рівня підготовки, по-друге, високої відповідальності за результати своєї професійної діяльності. Становлення особистості практичного психолога здійснюється в процесі його професіоналізації і визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями [1; 8; 9; 10].

Ця сторона професійної підготовки активно вивчається дослідниками. Результати цих досліджень на сьогоднішній день виступають основою для оптимі-

зації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога в процесі навчання у ВНЗ. У цілісній системі готовності до професійної діяльності, спираючись на роботи М.Дьяченко, Л.Кандилович, В.Моляко, виділяють дві підсистеми: довготривалу, яка є стійкою системою особистісних, суб'єктних та індивідуальних професійно-важливих якостей, та динамічну, яка є ситуативним особистісним утворенням. Т.В.Кудрявцев виділив такі етапи професійного становлення майбутнього професіонала: 1) формування професійних намірів; 2) професійне навчання; 3) професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в професійній праці [7].

Аналізуючи процес підготовки практикуючих психологів, можна виділити три умовних блоки: 1) теоретико-експериментальна підготовка (вивчення класичних психологічних дисциплін); 2) опанування теоретичних засад практичної психології, що здійснюється через участь студентів у активних формах навчальної роботи; 3) оволодіння практичними психологічними технологіями, методиками й методами формування навичок роботи, що здійснюється у практичній роботі під час участі в семінарах-практикумах [7].

У вітчизняній психології склалися досить стійкі традиції дослідження процесу професійного становлення фахівця. Так, в дослідженнях останніх років підкреслюється, що цей процес передбачає досягнення вершин професіоналізму через проходження крізь низку етапів, кожний з яких означає здобуття чергової межі професійної компетентності. Він виокремлює 5 рівнів професіоналізму: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий та творчий. Зазначені рівні професійної компетентності є моделлю для оцінювання й дозволяють відстежувати еволюцію професійного росту, виявляти її тенденції і додавати професійній діяльності оптимального характеру відповідно до її призначення і власної стратегії досягнення [3].

А.Бодальов, К.Абульханова-Славька, Б.Ананьєв, А.Деркач та інші дослідники визначили основні умови вільного володіння професійною діяльністю, які можуть бути представлені трьома групами показників: змістовні - знання теоретичної психології, відношення, установки і ціннісної орієнтації; емоційні - передбачають уміння відображати, аналізувати, переживати ситуацію з позицій професійної діяльності; діяльнісні - відображають функціональну сторону розвитку професійної культури практичного психолога [див. 9].

Між тим питання оптимізації процесу навчання та вдосконалення професійної підготовки майбутнього практичного психолога можуть бути вирішені тільки з урахуванням особистісних характеристик та особливостей його професійної діяльності. Професіоналізм при цьому визначається за двома критеріями: об'єктивним та суб'єктивним. За об'єктивним критерієм можна оцінювати рівень успішності в оволодінні професією. Суб'єктивний свідчить про рівень задоволеності процесом навчання, визначається особистими поглядами, інтересами та смаками суб'єкта [3].

Сучасний погляд на цю проблему полягає в наступному: професійна придатність формується безпосередньо в трудовій діяльності. Тому сутність професіоналізації майбутнього практичного психолога визначається в розвитку його як члена професійної спільноти, в забезпеченні його професійно-особистісного становлення як суб'єкта професійної діяльності.

У цілому можна сказати, що програма цільової спрямованості має забезпечувати повноцінне суб'єктне включення до навчально-професійної діяльності за трьома основними напрямками: теоретична підготовка, практика оволодіння спеціальними технологіями професійної діяльності, особистісний розвиток, саморозвиток, самопізнання та самовдосконалення.

Таким чином, оптимізація особистісно-професійного розвитку практичних психологів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої системи як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і за допомогою формування практичних умінь, навичок у різних напрямках, що сприяють психологічному оздоровленню, саморозвитку, самовдосконаленню й самопізнанню майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів і професійно важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні та врахуванні комплексу психологічних та соціально-психологічних умов.

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі: 1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів; 2) формування й розвиток практичних умінь і навичок; 3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики); 4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності; 5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності; 6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості; 7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами; 8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою; 9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту; 10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності; 11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей; 12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення) [1; 2; 7; 9; 8; 9; 10].

В Україні проблема фахової підготовки майбутніх психологів найбільшу актуальність набула останнім часом, оскільки з'явилися предметні сфери, де знадобилася допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Бурхливий розвиток різних галузей, тісно пов'язаних з економічними і соціальними проблемами суспільства, вимагає підготовки психологів в галузі реклами, промисловості, бізнесу, менеджменту, консультативної і терапевтичної практики та ін. Тому питання фахової підготовки майбутніх психологів в умовах ВНЗ набувають особливої актуальності. Проблемності додає ще й той факт, що означена підготовка спрямована головним чином на формування так званих ЗВМ (знань, вмінь, навичок) або компетенцій у майбутніх фахівців, залишаючи поза межами *фахової освіти формування професіоналізму* майбутніх психологів (ФОФП). Тому нами ведеться теоретичний, практичний, методичний аналіз проблеми формування професіоналізму у студентів - майбутніх психологів на всіх рівнях її існування. Одним з пріоритетних напрямів вважаємо розробку цілісної моделі ФОФП.

Вивчення підходів вчених щодо методології складання моделей підготовки спеціалістів, методики й техніки їх реалізації (О.Ф.Бондаренко, І.С.Вітенко, Л.М.Карамушка, О.Б.Кобзар, Л.П.Овсянецька, Л.Е.Орбан-Лембрик, В.І.Панок, Н.І.Пов'якель, А.А.Ткаченко, Н.В.Чепелева, та ін.) дозволив теоретично обґрунтувати модель формування професіоналізму у фаховій підготовці майбутнього психолога. Показано, що необхідність її створення зумовлена не лише потребою продемонструвати компоненти підготовки та відповідні професійно значущі якості у вигляді сукупності, але й встановити змістові взаємозв'язки між компонентами підготовки та професійними якостями, між різними групами професійно значущих якостей і окремими професійними якостями.

У підготовці практикуючого психолога розрізняють два аспекти. Перший з них передбачає оволодіння певною системою професійних знань, спеціальних умінь та навичок тобто, висловлюючись сучасною мовою, компетенцій. Однак рівень професійної компетентності та успіх у діяльності психолога-консультанта значною мірою залежать і від його особистісних характеристик - системи цінностей, психологічної культури, професійної свідомості, наявності певних рис особистості та особливостей інтелекту. Вітчизняні та зарубіжні дослідники зазначають, що провідним інструментом роботи практичного психолога, окрім тестів та спеціальних психологічних методик, є власна особистість фахівця. Професійний та особистісний аспекти підготовки практикуючого психолога тісно пов'язані між собою, утворюючи єдину проблему становлення функціональної особистості психолога. Під функціональною особистістю практикуючого психолога слід розуміти сукупність специфічних особистісних якостей і рис, які формуються у процесі професійної діяльності психолога і вирізняють ефективно працюючого практикуючого психолога[див.2].

Дослідження становлення особистості фахівця в галузі практичної психології зорієнтовані на створення нормативної професіографічної моделі психолога (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, І.В. Дубровіна, В.Г. Панок, А.А. Марголіс, О.А. Белобрикіна, М.А. Єгорова, І.Г. Тимошук), вивчення індивідуально-типологічних властивостей особистості, що визначають ефективність професійного становлення і спрямованості у психологів (Ж.П. Вірна, Л.В. Чуніхіна, Я. Чаплак, В.Д. Потапова), розкриття чинників формування професійно значущих рис майбутніх психологів (Х.М. Дмитерко-Карабин, О.К. Дмитренко, О.Л. Подолянюк, Т.М. Буякас, І.А. Дружиніна, Н.В. Чепелева), професійної самосвідомості (Н.Ф. Шевченко, А.Г. Самойлова) та розвитку рефлексивних умінь як визначального чинника професійної ефективності (І.П. Андрійчук, М.В. Бадалова, І.Я. Мельничук), формування професійних мисленневих умінь студентів-психологів під час навчання у ВИЗ (Н.П. Локалова, О.А. Кондрашихина, Н.Ф. Литовченко, Н.І. Пов'якель), визначення змісту та форм викладання психології (Є.В. Заїка, О.І. Климишин, Т.С. Яценко, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Л.М. Романкова, В.А. Семиченко). Низка наукових праць присвячена вивченню динаміки аксіопсихологічних та особистісно-професійних чинників самоздійснення і самореалізації майбутніх психологів (Г.А. Берулава, М.Д. Белей, Т.А. Кадикова, З.С. Карпенко, Т.Є. Тітова, Т.А. Флоренська).

Підготовка психологів-практиків повинна спрямовуватись на формування і розвиток їх позитивної Я-концепції, показниками якої є адекватність і сталість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернальних тенденцій локусу-контролю, відсутність суттєвих внутрішньоособистісних проблем та особистісної тривожності. Шляхом формування перелічених якостей є самопізнання й психокорекції власних проблем, самоаналіз, самоспостереження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. В протилежному випадку актуальний матеріал взаємодії психолога-консультанта з клієнтом може бути сприйнятий спотворено на емоційному та когнітивному рівнях].

Професійна свідомість розглядається як найважливіша категорія, що реально відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця, і визначається як форма свідомості особистості, яка становить собою психічне утворення, що інтегрує професійні знання і вміння, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про себе саму, як представника певної професії. Структура професійної свідомості в роботах різних дослідників представлена по-різному.

Ґрунтуючись на концепції О.М.Леонтьєва, Н.Ф. Шевченко розглядає професійну свідомість у рамках єдності трьох компонентів: значення, смисли, чуттєва

тканина. Професійна свідомість містить у собі не взагалі значення, а значення, які виражаються психологічними поняттями й категоріями; вона містить також професійні смисли, які знаходять своє вираження у інтересах, мотивах та цілях діяльності практичного психолога. Чуттєва тканина як компонент професійної свідомості характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії "клієнт - психолог" [див.10].

Досліджуючи особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів, науковці наводять показники, що визначають рівень сформованості професійної свідомості практичного психолога, зміст яких може бути представлений за такими комплексами якостей:

- світоглядні якості: психологічна грамотність, полікультурність, універсальність, ціннісно-смысловий компонент, норми, цінності, ідеали, переконання;
- професійні якості: володіння професійними знаннями, уміннями, навичками, технологіями, професійна компетентність, професійна культура, системне бачення області професійної діяльності, здатність до інтеграції із суміжними науками, постійна готовність до підвищення кваліфікації;
- особистісні якості: наявність мотивів, пріоритетів; знання законів міжособистісних відносин, здатність приймати рішення, харизматичні якості, особистий досвід; адекватна самооцінка, здатність до емпатії, рефлексії, діалогічність, герменевтичність, демиургічність, екзистенціальність, інтенціональність;
- творчі якості: творче ставлення до роботи, володіння методами творчого розв'язання професійних завдань, антиципація, гнучкість мислення.

Поряд із світоглядною та професійною підготовкою майбутніх фахівців особливого значення набуває мовленнєва підготовка, метою якої є формування професійно значущих якостей мовленнєвої культури, мовленнєвих здібностей та навичок. За Н.Ф.Шевченко, мовленнєва компетентність є інтегральною якістю особистості психолога-консультанта, яка синтезує в собі загальну культуру мовлення та її специфічні прояви у професійній діяльності і складається з комплексу знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти специфічними засобами, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мисленнєвих операцій.

Широковідомими є дослідження особистісних якостей психологів Р.Кеттела. За результатами цього порівняльного дослідження якостей психолога-практика та психолога-дослідника, психолог-практик, характеризується легкістю у спілкуванні, умінням слухати і підтримувати розмову.

Праці ряду дослідників професійного становлення психолога-консультанта містять спроби впорядкувати професійно значущі якості особистості. Так З.Становських на основі діагностичних процедур та експертних оцінок визначила найважливіші особистісні характеристики, які утворюють основу спеціальних здібностей психологів-практиків, та об'єднала ці здібності у три блоки:

1. Інтелектуальний блок - високий загальний рівень інтелектуального розвитку, висока пізнавальна потреба як відкритість до прийняття нової інформації; рефлексивність як здатність до самоаналізу; висока креативність як здатність до виходу за рамки стандартних моделей реагування; аналітичність і критичність мислення; врівноваженість сталевих характеристик сприймання та переробки інформації.

2. Емоційний блок - емоційна стабільність, впевненість, високий рівень самоприйняття, здатність до адекватних захисних реакцій, адекватні самооцінка та рівень домагань, високий рівень самоконтролю, фрустраційна толерантність.

3. Комунікативний блок - гуманістична спрямованість, альтруїзм, комунікабельність, зовнішня експресивність поведінки, уміння прогнозувати комунікативну ситуацію, домінування як здатність особистості до реорганізації середовища, широкий репертуар поведінкових реакцій [див.10].

Таким чином, на сьогоднішній день існує значна кількість досліджень становлення окремих, досить різноманітних сторін функціональної особистості психолога-консультанта. Проте огляд досліджень, присвячених професійному становленню психолога, показує що на сьогоднішній момент відсутнє цілісне уявлення про особистість професіонала, про фактори, які впливають на його перебіг, що може бути пояснено відносною "молодістю" спеціальності, а також складністю та поліфункціональністю самої професійної діяльності практикуючого психолога.

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок про те, що існує два основних шляхи формування та розвитку професійно значущих якостей психолога-консультанта. Перший - це забезпечення необхідних умов для розвитку тих чи інших якостей в процесі навчального процесу у вищих навчальних закладах. На думку авторів відповідних досліджень, в процесі фахового навчання при створенні необхідних умов формуються такі професійно значущі якості психолога-консультанта, як професійна самосвідомість, морально-етична відповідальність, гуманістичної та діалогічної спрямованості, системи ціннісних орієнтацій тощо. Спільними умовами формування багатьох бажаних якостей особистості фахівця в навчально-виховному процесі виявляються реалізація діалогічного підходу до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, допомога студентам в актуалізації професійної рефлексії на фахове самовизначення, врахування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців.

Другим шляхом формування необхідних практичному психологові якостей є активні методи соціально-психологічного навчання відповідних умінь та якостей, зокрема тренінгові форми роботи рекомендовані для формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів, розвиток здатності до самопізнання, саморегуляції. Включення в навчальний процес активних методів соціально-психологічного навчання може також розглядатись як розглядатись як умова ефективності навчально-виховного процесу, тобто два шляхи є взаємопов'язаними.

Зокрема, метою моделі є забезпечення цілеспрямованого впливу з метою створення і реалізації у вищому навчальному закладі педагогічних умов, що сприяють формуванню професіоналізму майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Модель ґрунтується на принципах добровільності та мотивованої участі; системності та наочності; реалізації партнерських взаємин; усвідомлення та рефлексивного переживання; проблемності навчання; професійної спрямованості; науковості та доступності.

Отже, педагогічними умовами запровадження даної моделі вважаємо створення рефлексивного середовища, яке б сприяло усвідомленню педагогами необхідності формування професіоналізму у майбутніх психологів і втілення у відповідні мотиви професійної діяльності; розвиток та прояв у студентів - майбутніх психологів особистісних якостей, які сприяють оволодінню ними основними компонентами професіоналізму, стимулювання в них прагнення до підвищення та реалізації професійних здібностей завдяки внутрішнім сутнісним моральним установкам; педагогічний процес у вищій школі набуває ефективності, якщо побудований так, що в ньому професіоналізм вважається головною цінністю і результатом підготовки майбутніх психологів; фахова підготовка майбутніх психологів повинна відбу-

ватись в умовах налагодження духовної взаємодії викладачів і студентів, що сприятиме створенню доброзичливого психологічного клімату, атмосфери інтелектуальної співтворчості, рівноправні партнерські толерантні навчальні взаємини, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, творча активність всіх його учасників.

Серед технологічних умов слід вказати такі: технологія наочно-модульного навчання, принципи відбору навчального матеріалу, технологія проблемного, системного, особистісно орієнтованого навчання; методичні: єдність теорії і практики, курси на вибір, проблемно-методологічний і проблемно-практичний методи навчання. Мотиваційні умови: формування мотивів професійної діяльності, потреби в самоосвіті й творчій діяльності, позитивність мислення. Перцептивно-мнемічні умови: розвиток інтелекту, формування професійного образу мислення в цілеспрямованій системі навчально-виховного процесу ВНЗ, у цілеспрямованій навчальній діяльності, орієнтованій на формування професіоналізму майбутніх психологів; розвиток професійного досвіду; стимуляція професійного саморозвитку: саморегуляція, самооцінка, рефлексія; проектування процесуальних моделей навчання з урахуванням особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів, що забезпечують безперервний загальнокультурний, особистісний та професійний розвиток майбутніх психологів; використання формуючого потенціалу усіх навчальних дисциплін для активізації процесу формування професіоналізму майбутніх психологів.

Проектування та впровадження моделі ґрунтується на таких підходах: гуманістичний; акмеологічний; системний; компетентнісний; діяльнісний; особистісно-орієнтований; аксіологічний. Серед етапів запровадження вказаної моделі слід зазначити послідовну реалізацію таких етапів: діагностичний, підготовчий (проектувальний), процесуальний, коректувальний, оцінювальний.

Отже, модель формування професіоналізму майбутніх психологів є складним утворенням, що базується на вказаних принципах і має реалізовуватись послідовно у п'яти етапах.

Одним з можливих способів пошуку шляхів підвищення ефективності вищої психологічної освіти є вивчення закордонного досвіду підготовки психологів. Сфера освіти в даному випадку підпорядковується загальним тенденціям та закономірностям розвитку. Виходячи з вище зазначеного, з метою аналізу професійного змісту підготовки психологів вищої школи, нами було здійснено аналіз навчальних планів двох українських, одного російського, одного англійського, та одного американського університетів, що готують фахівців з практичної психології: Київського національного лінгвістичного університету, Вінницького національного медичного університету ім. М.І. Пирогова, Московського державного університету ім. М.В.Ломоносова, Лондонського університету та Стенфордського університету.

Проаналізувавши наукові програми різних ВНЗ, ми дійшли висновку, що слов'янська традиція вищої освіти забезпечує студентам-психологам більш повну орієнтувальну основу в галузі психології. Студенти-психологи отримують більш ґрунтовну базу для оволодіння професійними знаннями та навичками, що забезпечується саме вивченням широкого спектру психологічних дисциплін в рамках однієї спеціальності. В той час як англо-саксонська традиція освіти відзначається поглибленим вивченням вузького спектру дисциплін в рамках однієї спеціалізації, що, на нашу думку, не сприяє формуванню цілісного уявлення про психологічні проблеми та орієнтуванню в психології в цілому.

При цьому зазначимо: гнучкість навчального плану закордонних вищих навчальних закладів дає можливість студентам самостійно обирати предмети для

вивчення, окрім основної спеціалізації, що, на нашу думку, виступає додатковим мотиваційним фактором до навчання. Але, на нашу думку, така стратегія професійного орієнтування не сприяє фундаментальній підготовці фахівця. Ще однією характерною особливістю наукового підходу, зокрема американського, являється орієнтація на психоаналітичну парадигму психології, хоча за останні два десятиліття майже всі теоретичні положення З.Фрейда стосовно його розуміння специфіки психічних розладів були спростовані. Про це свідчать, зокрема, такі авторитетні видання як DSM-IV та DSM-V, а також спеціальні постанови все-світнього з'їзду психіатрів, який відбувся в 2009 році в Парижі. Отже, зрозуміло, що в США при підготовці практичних психологів переважає комерційний підхід.

Вже перші кроки нашого дослідження показують, що система вищої освіти в цілому і, зокрема, підготовка психологів є відображенням всіх переваг та недоліків суспільства, його культурних традицій.

Таким чином, фундаментальна фахова підготовка спеціалістів-психологів, формування чіткої професійної позиції психолога, використання особистісних якостей відповідно до вимог професії, активне професійне спілкування — все це є сукупністю задач, які потребують методологічного, теоретико-експериментального та обов'язкового соціокультурного обґрунтуванням.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика //Московский психотерапевтический журнал. - 1993. - Ns 1. - С. 63-76.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. Изд.4-е, испр. и доп. - К.: «Освіта України».2007. - 332с.
3. Климов Е.А. Психология ппрофессионального самоопределения. - Ростов н/Д, 1996. - 512 с.
4. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология в практике менеджера образования. - СПб.: КАРО, 2001. - 304 с.
5. Навчальний план факультету психології МДУ ім. Ломоносова: офіційний сайт МДУ-режим доступу: <http://www.psy.msu.ru/educat/dnevn/uchprss.html>
6. Навчальний план факультету психології" Стенфордського університету штат Каліфорнія, США, - режим доступу: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/61314>
7. Навчальний план підготовки фахівців за спеціальністю "Медична психологія"Вінницький Національний Медичний Університет ім. М.І. Пирогова, офіційний сайт, - режим доступу: http://vnmu.vn.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=41
8. Кудрявцев ТВ. Учебное пособие по курсу "Психология". Психология профессионального обучения и воспитания / Под ред. Ю.Ф. Пуцина. - М.: МЭИ, 1986 - 178с.
9. Панок В. «Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики» // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах . - К: Ніка-Центр, 2002. - С. 18-28.
10. Становських З. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів. //Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. Конференції 16 - 17 травня «Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВУЗах», за ред. С.Д. Максименка. - К.-Тернопіль: Ніка-центр, 2002. С. 49 - 52
11. Шевченко Н.Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти //Психологічний службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. - К: Ніка-Центр, 2002. - С. 186-189.
12. Челпеева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога/Основи практичної психології: Підручник. — К.: Либідь, 1999. - С. 242-249.
13. Birbeck College, University of London. Counselling Courses. L 1994 - 298p.

РЕТРОСПЕКТИВА ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕРІОДИЗАЦІЇ

Анотація. На основі ретроспективного логіко-системного аналізу процесу розвитку вищої педагогічної школи в Україні XVI - початку XXI ст. обґрунтовано його періодизацію в єдності шести періодів: 1576 - 1817 рр.; 1804 - 1874 рр.; 1875 - 1916 рр.; 1917-1919 рр.; 1920 - 1990 рр.; з 1991 р. і до теперішнього часу.

Ключові слова: ретроспективний логіко-системний аналіз, історичний процес, періодизація, хронологія розвитку, ретроспектива.

Аннотация. На основе ретроспективного логико-системного анализа процесса развития высшей педагогической школы Украины XVI- начала XXI в. обоснована его периодизация в единстве шести периодов: 1576 - 1817 гг.; 1804 - 1874 гг.; 1875 - 1916 гг.; 1917 - 1919 гг.; 1920 - 1990 гг.; с 1991 г. и до настоящего времени.

Ключевые слова: ретроспективный логико-системный анализ, исторический процесс, периодизация, хронология развития, ретроспектива.

Annotation. On the basis of retrospective logically systematic analyses of the process of development of High Pedagogical School in Ukraine XVI - beg. XXI cent, its periods are grounded: 1576-1817; 1804-1874; 1875-1916; 1917-1919; 1920-1990; for 1991 till nowadays.

Key words: retrospective logically systematic analyses, historical process, periodisation, hronology of its development, retropectiva.

Обґрунтування періодизації розвитку конкретного явища, процесу є одним із провідних питань історичного, історико-педагогічного дослідження, що зумовлює його логіку, доказовість і достовірність. У даному випадку процес становлення і розвитку вищої педагогічної школи України розглядаємо як закономірну зміну типів вищих педагогічних навчальних закладів, їх адміністративно-організаційного устрою, змісту підготовки вчителя, зумовлені соціально-економічними, суспільно-політичними, організаційно-педагогічними перетвореннями в країні. Він має мету, зміст, структуру, функції, раціонально поєднує керувальну й керовану підсистеми, котрі цілеспрямовано конструюються й розвиваються, та історично включає низку етапів. У свою чергу кожен етап періодизації визначається соціально-економічними передумовами, рівнем розвитку освіти, формуванням мережі вищих педагогічних навчальних закладів, якістю розроблення проблеми підготовки вчителя в теорії й на практиці, суб'єктами реалізації її мети і завдань.

У логіці викладу зазначимо, що проблема періодизації не є новою в дослідженнях вітчизняних науковців. Авторські періодизації розвитку освіти, педагогічної думки в Україні (як цілісні, так і локальні - за окремими періодами) належать Я.Бурлаці, Н.Гупану, С.Золотухіній, М.Зотіну, В.Майбороді, Ю.Руденку, Я.Ряппо, С.Сірополку, Б.Ступаріку та ін. науковцям. Підходи до нового виміру періодизації педагогічної думки в Україні запропоновано О.Сухомлинською. Розвиток педагогіки в Україні вона поділяє на сім основних періодів: IX-XVI ст. - педагогічна думка Княжої доби; 1569 р. - середина XVII ст. - педагогіка в контексті слов'янсь-

кого Відродження; друга половина XVII-XVIII ст. - педагогічна думка і школа Козацької доби (українського барокко); XIX ст. - 1905 р.,- становлення модерної педагогічної думки, педагогічне просвітництво в Україні; 1905 - 1920 рр. - педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; 1920 - 1991 рр. - українська педагогічна думка за радянських часів; з 1991 р. - розвиток педагогіки і школи в Українській державі (О.В.Сухомлинська, 2003). В.Майборода (1992) розроблено періодизацію розвитку вищої педагогічної освіти України 1917 - 1985 рр., де виділено три періоди: 1917 - 1928 рр.; 1928 - 1961 рр.; 1961 - 1985 рр. Нами (Н.Дем'яненко, 1998) обґрунтовано періодизацію процесу загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищій школі України XIX - першої чверті XX ст, а саме: 1800 - 1859 рр. - становлення основ загальнопедагогічної підготовки вчителя в діяльності російських імператорських університетів та університетських педагогічних інститутів; 1860 - 1869 - розвиток змісту загальнопедагогічної підготовки в системі педагогічних курсів при імператорських університетах та в університетській освіті; 1870 - 1904 рр. - загальнопедагогічна підготовка в автономізованих закладах вищої освіти; 1905 - 1916 рр. - розбудова змісту загальнопедагогічної підготовки в умовах активного формування мережі закладів вищої педагогічної освіти України в складі Російської імперії; 1917 - 1919 рр. - розвиток загальнопедагогічної підготовки у вищих навчальних закладах періоду національно-визвольних змагань; у радянський період виділено декілька етапів розвитку загальнопедагогічної підготовки, зокрема, 1920 - 1924 рр., 1924 - 1928 рр. та ін. У 2007 - 2009 рр. у процесі написання підручника «Педагогіка вищої школи», К., 2009 (розділ «Історико-системний аналіз процесу становлення вищої інколи», підрозділ «Ретроспектива вищої школи України») до наукового обігу введено такий поділ процесу становлення і розвитку вищої освіти в Україні: перші освітньо-виховні системи вищого рівня (1576 - 1817 рр.); ґене́за класичного університету України (1661 - 1865 рр.) з акцентацією на розвиткові вищої педагогічної освіти та педагогіки як навчальної дисципліни в системі університету (1804-1874 рр.); автономізація вищої педагогічної школи (1875 - 1916 рр.); розвиток вищої освіти в період національно-визвольних змагань (1917 - 1920 рр.); система вищої освіти періоду Радянської України (1921 - 1990 рр.); вища школа в незалежній Україні - з 1991 р. Запропонована періодизація потребує конкретизації і уточнень щодо розвитку вищої педагогічної школи. З цією метою звернемося до історії вищої освіти України, а саме - навчальних закладів, які тією чи іншою мірою причетні до зародження і формування системи підготовки викладацьких (педагогічних) кадрів.

Першими в Україні освітньо-виховними системами вищого рівня вважаються Острозька і Києво-Могилянська академії (1576 - 1817 рр.). У другій половині XVI ст. у справі поширення просвіти на землях колишньої Литовської Русі виділяється Острозький інтелектуальний гурток, який сформувався за активної підтримки князя Василя-Костянтина Острозького. Діяльність гуртка сприяла становленню слов'яно-греко-латинського колеґіуму. Питання про статус цього навчального закладу залишається дискусійним і в сьогоденні, хоча відомо, що сучасники називали його Острозькою академією і вважали школою вищого рівня. На користь того, що це був вищий навчальний заклад свідчать дослідження А.М.Алексюка, І.З.Мицька, І.І.Огієнка, К.Харламповича. Курс навчання в Острозькій академії (1576 -1636), за західноєвропейськими зразками, поділявся на два рівні: тривіум і квадрівіум. Дослідник історії Острозької школи-академії І.З.Мицько вважає, що провідною була греко-візантійська культурна традиція. В академії

досить інтенсивно розвивалася науково-дослідна робота. Вона полягала в діяльності науково-перекладацького гуртка, яким здійснювалися переклади (з редагуванням) отриманих із Балкан та Італії рукописів духовно-релігійного й педагогічного змісту. При академії існували дві друкарні (Острозька й Дерманська). Серед основних видань: "Буквар" (1578), "Новий Завіт із Псалтирем" (1580), "Хронологія" Андрія Римши (1581), "Біблія" (1581). По смерті Костянтина Острозького навчальний заклад починає занепадати. Фактичне закриття відбулося в 1636 р.

Києво-Могилянська академія (1615-1817) розпочинає історію від утворення Київської братської школи (1615). У 1631 р. архимандрит Києво-Печерської Лаври Петро Могила відкриває школу нового типу - Лаврський "гімназіум" польсько-латинського характеру. З метою уникнення протистояння обох шкіл у 1632 р. відбувається їх об'єднання у Київську колегію (згодом - Києво-Могилянська колегія). Статус академії цей вищий навчальний заклад отримує 1694 р., коли в програмі навчання увійшло Богослов'я. Однак, тільки 1701 р. Петро I офіційною грамотою підтвердив за Київською колегією право вищого навчального закладу і право називатися Академією. В усі періоди існування це був позастановий навчальний заклад, де навчалося юнацтво не лише з України, а й з Греції, Сербії, Туреччини, Болгарії, Австрії, Молдови. Від початку термін навчання становив 12 років. Існувало 8 класів, дві конгрегації - вища й нижча. Нижча поділялася на шість класів. Вища складалася з класів філософії та Богослов'я. Філософія вивчалась упродовж двох років, Богослов'я - чотирьох, а згодом - трьох років. Життєдіяльність академії ґрунтувалась на демократичних засадах (виборність посади ректора; відбір учителів з-поміж кращих випускників академії; обрання учнями класів навчання; необов'язковість богословської підготовки; учнівське самоврядування). 31 жовтня 1798 р. наказом імператора Павла академія була зрівняна в статусі з іншими трьома - московською, петербурзькою казанською і переведена на суто релігійний зміст навчання, підготовку кадрів духовенства. У 1755 р. відкривається Московський, а в 1804 р. - Харківський імператорські університети, які перебрали на себе функції вищих навчальних закладів. У 1817 р. освітню установу перетворено на духовну семінарію, а з 1819 р. - реорганізовано в Духовну академію.

Хронологічно першим в історії університетської вітчизняної освіти вважається Львівський університет (1661), утворений на базі Львівської єзуїтської колегії. Знаковим слід уважати відкриття при університеті в 1787 р. Руського інституту (ряд дослідників називають його українським), який готував учителів для реальних і класичних гімназій, де навчалися українські діти. У цілому університет формувався як вагомий науково-освітній центр, провідник національного відродження культури й освіти. Зміцнювалося його співробітництво з іншими відомими навчальними закладами - культурними центрами українських земель: Києво-Могилянською академією, Чернігівським, Харківським, Переяславським колегіумами. Відсутнім був унесок університету в підготовку викладачів для шкіл і вищих навчальних закладів. Зокрема, випускники університету-Ф.Лопатинський, Я.Заблоцький, М.Словинський, Я.Богомолівський згодом викладали у інших відомих навчальних закладах, наприклад, у Московській академії. Наприкінці XVIII - у середині XIX ст. тут сформувалась українська науково-педагогічна школа (І.Мартинович, П.Лодій, І.Могилянський, І.Лаврівський, Н.Гриневецький, Я.Головацький та ін.).

У розвитку класичної університетської освіти в Центральній, Східній і Південній Україні (XIX ст.) було реалізовано ідею імператорського університету в силу перебування на той час згаданих регіонів України в складі Російської імперії.

Становлення університетської освіти в Україні розпочалося в ході освітньої реформи 1802 — 1804 рр. У 1802 р. було утворено Міністерство народної освіти, вийшов перший Статут Російських імператорських університетів (1804) та Статут навчальних закладів, підвідомчих університетам (1804). Цими документами декларувалося структурування системи освіти за чотирма типами навчальних закладів: парафіяльні, повітові училища, гімназії і університети. Імперія поділялась на шість навчальних округів з центрами в університетах. Так, на чолі Харківського навчального округу постав Харківський імператорський університет (1804), який було засновано на базі Харківського колегіуму з ініціативи В.Н.Каразіна - секретаря Головного правління училищ Міністерства народної освіти. ВЦ початку в університеті функціонувало чотири відділення: словесне, етико-політичне, лікарське (медичне) і математичне. Київський навчальний округ, утворений у 1832 р., об'єднав навчальні заклади Київської, Волинської і Подільської губерній. Освітньо-науковим центром округу став Університет св. Володимира (1834), заснований на базі Волинського (Кременецького) ліцею. Він відкрився у складі філософського факультету. 1835 року розпочалися заняття на юридичному, а з 1841 р. - на медичному факультеті. У 1865 р. на базі Рішельєвського ліцею було засновано Новоросійський (Одеський) університет, який розпочав діяльність у складі трьох факультетів: історико-філологічного, фізико-математичного і юридичного. В 1900 р. відкрився медичний факультет. Розвиток цих навчальних закладів регламентувався вимогами внутрішньоуніверситетських і загальних Статутів Російських Імператорських університетів (1804, 1835, 1863, 1884) - стосовно структури і змісту їх діяльності; створення при них навчальних закладів; визначення обов'язків і прав професорсько-викладацького складу і студентів; утворення навчальних закладів і керівництва ними; діяльності рад і правлінь університетів; функцій училищних комітетів; форм зв'язків із закордонними навчальними і науковими установами тощо. Факультети мали кафедральну структуру. Діяли науково-предметні кабінети, лабораторії. Значний вплив на формування світогляду майбутніх фахівців, їх наукову і професійну підготовку здійснювали університетські науково-педагогічні товариства за певними галузями знань. При університетах відкривалися музеї, астрономічні обсерваторії, закладалися ботанічні сади. Університетськими училищними комітетами (1804 -1835) було здійснено внесок в удосконалення системи шкільної освіти відповідних навчальних округів. Із середини XIX ст. сфера діяльності університетів розширюється. Вона починає охоплювати екстернат (іспити на звання домашнього вчителя поза стаціонарним навчанням,) і післядипломну підготовку через систему учительських з'їздів.

З діяльністю імператорських університетів пов'язаний факт становлення вищої педагогічної освіти. На початку XIX ст. це питання широко дискутувалося. Існувало кілька концептуальних підходів. Доволі розповсюдженою була ідея післяуніверситетської педагогічної освіти, інша - полягала у поєднанні професійної і наукової підготовки вчителя в умовах університетської системи. Як наслідок, у структурі Харківського імператорського університету і Університету св. Володимира були започатковані педагогічні інститути, відповідно у 1804 і 1834 роках (ліквідовані близько 1858 - 1860 рр.), а згодом - педагогічні курси (1860), дата закриття яких офіційними документами остаточно не визначена (орієнтовно це період 1867-1874 рр.).

З розвитком університетської педагогічної освіти пов'язано становлення педагогіки як навчальної дисципліни. Відомо, зокрема, що в 1807 - 1811 рр. педагогіку в Харківському університеті викладав професор О.Г.Рейніш. Він читав дві дисципліни: "Дидактику" і "Теорію виховання". В університетському педагогічно-

му інституті курси теорії та історії педагогіки, методики деяких предметів викладав директор - професор Х.П.Роммель. Йому належить також розроблення й проведення педагогічного спецсеминару і практичних занять з педагогіки. У 1811-1812 рр. ним же було видано навчальний посібник "План та правила навчання і викладання в педагогічному інституті" і курс лекцій "Дидактика й методика". У 1834 р. педагогіку в Харківських вищих навчальних закладах читав професор О.Валицький, яким була розроблена "Програма-конспект курсу педагогіки".

У 1850 р. імператорським указом при університетах започатковується кафедра педагогіки. Структурово вона входила до складу історико-філологічних факультетів, хоча педагогіка, наприклад, в Університеті св. Володимира зараховувалась до обов'язкових екзаменаційних предметів на 2-3-х курсах також фізико-математичного та юридичного факультетів. Педагогічні дисципліни з 1850 р. в Університеті св. Володимира викладав ординарний професор С.С.Голицький. Це були три навчальні курси: «Наука про виховання», «Дидактика і прикладна педагогіка», «Історія виховання». У Харківському університеті кафедра педагогіки офіційно відкрилася з 1852 р. Першим її завідувачем став професор М.О.Лавровський. Він викладав курси: "Дидактика", "Теорія виховання", "Історія педагогіки" і окремі методики. У цілому особливістю проаналізованого періоду стає формування основ професійно-педагогічної підготовки в університетських педагогічних інститутах та на курсах. Були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші її принципи (педагогічна спрямованість, теоретична обумовленість, системність, науковість), окремі тенденції виявилися в організації і проведенні такої підготовки через кафедри педагогіки; інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; в розробленні детальних варіативних програм із педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик; реалізації практичної підготовки майбутніх учителів через пасивну й активну її складові (в університетських педінститутах - на базі прикріпленої до університету гімназії, у програмі педагогічних курсів - в усіх гімназіях університетського міста).

Початок автономізації вищої педагогічної школи в Україні відноситься до 1875 року. Саме з цього часу з'являються перші самостійні, незалежні від класичних університетів вищі педагогічні навчальні заклади. Зокрема, у 1875 р. відбулося відкриття Ніжинського історико-філологічного інституту кн. О.Безбородька. Інститут спрямовувався на підготовку вчителів стародавньої і російської мов, словесності, історії, географії для гімназій Міністерства народної освіти, інших відомств, що утримували тут своїх стипендіатів. Незважаючи на основну спеціальність, кожен студент мусив готуватися до викладання грецької і латинської мов. Інститут проектувався як закритий навчальний заклад з гуртожитком і повним пансіоном. Навчання тривало 4 роки. Першим директором став професор М.О.Лавровський, колишній завідувач кафедри педагогіки Харківського університету. Він викладав педагогіку і дидактику на II-IV курсах. Традиційно на той час під поняттям "педагогіка" розумілася теорія виховання, дидактика розглядалась як самостійна педагогічна дисципліна. На 1917 р. теоретичний компонент професійно-педагогічної підготовки був презентований курсами педагогіки, дидактики, історії педагогіки, психології. Цей блок періодично доповнювався новими дисциплінами, зокрема: "Моральне виховання", "Психологія пізнання", "Гімназійна педагогіка з коротким нарисом педагогічних напрямів від епохи Відродження до нового часу" тощо. Опанування теорії педагогіки завершувалась педагогічною практикою на IV курсі. Особистий внесок у розробку педагогічної підготовки, викладання курсів теорії та історії педагогіки здійснили такі відомі вчені,

як М.О.Лавровський, М.Є.Скворцов, М.Я.Грот, П.В.Тихомиров, О.Ф. Музиченко.

На початку 60-х років XIX ст. уперше позитивно було вирішено питання про допуск на навчання в університеті жінок. Це зумовило своєрідність розвитку вищої жіночої освіти, прагнення надати їй університетського рівня. У 1878 р. з ініціативи професорів Університету св. Володимира в Києві були відкриті перші Вищі жіночі курси. На чолі курсів перебувала рада професорів. Життєдіяльність приватного навчального закладу регламентувалася Положенням про Вищі жіночі курси в м. Києві (1878). За Положенням курси мали два відділення: історико-філологічне і фізико-математичне з дворічним терміном навчання, який згодом збільшився до трьох, а потім - до чотирьох років. Вступ дозволявся після закінчення повного курсу гімназії. У 1907 р. у системі курсів було відкрито ще два відділення - юридичне і медичне. Останнє вже 1908 року виокремилася в самостійний медичний інститут. Викладачами були переважно професори Київського університету: С.С.Гогоцький (педагогіка і психологія), В.В.Антонович (російська історія), М.С.Вашенко-Захарченко (геометрія і алгебра), В.С.Іконніков (російська історіографія), О.С.Шкляревський (гігієна), М.М.Шлєпєр (фізика), М.В.Лучицький (загальна історія), П.П.Алексєєв (хімія). На 1917 р. курси мали 4 відділення: історико-філологічне, фізико-математичне, юридичне і економіко-комерційне. Київські вищі жіночі курси були першим вищим педагогічним навчальним закладом в Україні, який готував жінок-учителів для середніх шкіл, а згодом почав реалізовувати ідею створення жіночого університету (проект Статуту курсів 1910 р. дістав назву "Статут жіночого університету св. Ольги"). Під впливом революційних подій, з 1905 по 1910 рр., у Російській імперії масово відкриваються вищі жіночі навчальні заклади, третина яких знаходилася в Україні. Найвагомішими з них уважалися Київські (поновили діяльність 1906 р.), Одеські й Харківські вищі жіночі курси.

У вересні 1907 р. Київським товариством Трудової допомоги для інтелігентних жінок був відкритий один із найунікальніших вищих жіночих педагогічних навчальних закладів в Україні - Фребелівський педагогічний інститут. За Положенням (1907) це був приватний освітній заклад із дворічним терміном навчання. Слухачки інституту готувалися до навчально-виховної діяльності й після закінчення повного курсу здобували звання "виховательки-фребелічки і керівника дитячих садків". До інституту приймалися особи від 16 до 40 років, які закінчили не менше шести класів гімназії або інших навчальних закладів, що за своєю програмою прирівнювалися до гімназійного курсу. Особлива увага приділялася психолого-педагогічній підготовці. При педагогічному інституті функціонували річні платні курси для підготовки досвідчених нянь, так звана "Школа нянь". Першим директором Фребелівського педагогічного інституту став доктор медицини, професор Університету св. Володимира І.О.Сікорський. У різні роки в інституті викладали: С.А.Ананьїн ("Історія педагогіки"), В.В.Зеньківський ("Педагогіка" і "Логіка"), Н.Д.Лубенець ("Теорія дошкільного виховання"), О.Ф.-Музиченко ("Школознавство" і "Вступ до експериментальної дидактики"), С.Ф.Русова ("Теорія педагогіки" і "Дошкільне виховання"). З 1907 по 1917 рр. Київський Фребелівський педагогічний інститут відіграв значну роль у підготовці вітчизняних педагогічних кадрів: вихователів дошкільних закладів з вищою освітою, вчителів середніх шкіл, педпрацівників позашкільних установ. Навчальний заклад був педагогічним центром освітньо-виховного об'єднання, до якого входили: дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок, педагогічна амбулаторія тощо.

Таким чином, наприкінці XIX - на початку XX ст. у розвитку вищої педагогічної освіти виділилися тенденції, які знайшли відображення у відкритті двох типів

навчальних закладів. Підвищення ролі класичних гімназій, закінчення яких давало право на вступ до університету, зумовило необхідність цілеспрямованої підготовки вчителів класичних, російської мови, історії, географії. Власне, це стало поштовхом до відкриття Ніжинського історико-філологічного інституту кн. О.Безбородька (1875). Прогресивно-демократична тенденція початку 60-х років XIX ст. щодо розвитку вищої жіночої освіти, знайшла відображення у заснуванні зусиллями професорсько-викладацького складу Університету св. Володимира перших в Україні - Київських вищих жіночих курсів (1878), які стали предтечею жіночого університету, а згодом - Одеських, Харківських жіночих курсів та Фребелівського педагогічного інституту (1907).

У цілому розвиток вищої педагогічної школи України періоду XVI - початку XX ст. може бути представленим у такій авторській періодизації: становлення перших в Україні освітньо-виховних систем вищого рівня (1576 - 1817); розвиток вищої педагогічної освіти та педагогіки як навчальної дисципліни в структурі класичних університетів (1804 -1874); автономізація вищої педагогічної школи (1875 - 1916). Надалі, в період національно-визвольних змагань (1917 - 1919 рр.), спостерігається поглиблення тенденції професіоналізації освіти, що відобразилося в проектуванні вищого педагогічного навчального закладу на основі злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів. Упродовж 1920 - 1990 рр. вища педагогічна школа пройшла етапи реорганізації від інститутів народної освіти, професійної освіти, соціального виховання, фізико-хіміко-математичних інститутів, вищих педагогічних курсів, педагогічних технікумів, учительських інститутів до педагогічних училищ та педагогічних інститутів. Останні два типи навчальних закладів проіснували майже до кінця XX ст. З 1991 р. основними тенденціями розвитку педагогічних освітніх установ стали поглиблення багаторівневості та університетизація. Таким чином, еволюція вітчизняної педагогічної освіти від XVI ст. (часу її зародження) може бути умовно представлена в єдності шести основних періодів: 1576 - 1817 рр.; 1804 - 1874 рр.; 1875 - 1916 рр.; 1917 - 1919 рр.; 1920 - 1990 рр.; з 1991 р. і до теперішнього часу.

Література

1. Дем'яненко Н.М. До джерел вищої педагогічної освіти в Україні: дати, події, аналітичний коментар (Національному педагогічному університету імені М.П.Драгоманова - 175) / Н.М.Дем'яненко // Рідна школа. - 2009. - № 11. - С. 60 - 65.
2. Дем'яненко Н.М. Етапи педагогічної парадигми в історії класичного університету України / Н.М.Дем'яненко // Наук. записки. Ф-т соціології та психології. Ін-т журналістики / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. - 2004. - Т. V. - С. 42 - 48.
3. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX - перша третина XX ст.): монографія / Н.М.Дем'яненко. - К. : ІЗМН, 1998. - 328 с.
4. Дем'яненко Н.М. Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907 - 1920 рр.): монографія / Н.М.Дем'яненко, І.І.Прудченко. - К., 2005. - 492 с.
5. Дем'яненко Н.М. Історико-системний аналіз процесу становлення вищої школи. Ретроспектива вищої школи України / Н.М.Дем'яненко // Педагогіка вищої школи / [В.П.Андрущенко, І.Д.Бех, І.С.Волощук та ін.]; за ред. В.Г.Кременя, В.П.Андрущенка, В.І.Лугово-го. - К., 2009. - С. 48- 58.
6. Дем'яненко Н.М. Києво-Могилянська академія: еволюція освітньо-виховної системи (1615-1632-1701-1817) / Н.М.Дем'яненко // 36. наук. праць, - Сер. Пед. науки / Полтав. держ. пед. ун-т імені В.Г.Короленка. - 2005. - Вип. 7 (46). - С. 131 - 139.
7. Дем'яненко Н.М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX - початок XX ст.): монографія / Н.М.Дем'яненко, І.М.Кравченко. - К., 2010. - 510 с.

ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМІ

Анотація. Розкриваються принципи проектування педагогічних систем. Наводяться приклади проектування моделей понять “освітньо-виховна система”, “педагогічна технологія”, “викладання”.

Ключові слова: проектування, педагогічна система, викладання.

Аннотация. Раскрываются принципы проектирования педагогических систем. Рассматриваются примеры проектирования моделей понятий “образовательно-воспитательная система”, “педагогическая технология”, “преподавание”.

Ключевые слова: проектирование, педагогическая система, преподавание.

Annotation. The principles of proecting of the pedagogical systems are revealed. The examples of proecting of models of concepts “educational system”, “pedagogical technology”, “teaching” are made.

Key words: proecting, pedagogical system, teaching, principle, integrative, synergetic model of pedagogical technology.

Постановка проблеми. У відділі педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України ведеться плідна робота по проектуванню інноваційних педагогічних систем. Зокрема, спроектовані модель освітньо-виховної системи, інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології, викладання, моделювання як методу навчання, особистісно орієнтованого підручника. Це спонукає до здійснення певних узагальнень щодо інноваційних принципів їх проектування.

Аналіз останніх досліджень. Методологічні підходи до проектування педагогічних систем відображені в різноманітних дослідженнях. Філософські засади їх створення обґрунтовувались в роботах В. Андрущенка, І. Зязюна, І. Беха, В. Кременя, В. Путає, М. Михальченка, З. Самчука та ін.

Конкретно-педагогічна методологія розробки освітньо-виховних систем висвітлена в роботах В. Бондаря, Н. Дем'яненко, В. Козакова, В. Лугового, Е. Лузік, Є. Лодатка, А. Лігоцького, А. Семенової, С. Сисоєвої, С. Стрельникова та ін.

Разом з цим у науково-педагогічній літературі недостатньо повно розкриті інтерпретації принципів проектування педагогічних систем.

Г. Ільїн зазначає, що відкриття і переможна хода теорії систем свого часу змінило мислення і практику багатьох фахівців, перетворивши їх на продуктивних аналітиків. Разом з цим цей блискучий результат виявився для розуміння системності певною мірою фатальним, оскільки показав, що „система» - тільки окремий випадок просторово-часових зв'язків, що будь-яка система рано чи пізно стає відкритою і дістає можливість змінюватися шляхом реконструкції або вибуху. Це стало початком становлення нового розуміння „співвідношень усього з усім» [14].

Формування цілей статті. Метою даної статті є схарактеризувати окремі принципи проектування педагогічних систем, проілюструвати їх застосування на прикладах розробки інноваційних педагогічних систем.

Основна частина. Поняття “принцип” (від лат. *prīncipium* — начало, основа) — первоначало; те, що лежить в основі певної теорії науки) відіграє важливу роль в методології педагогічної науки. Фактично кожний підрозділ педагогіки ґрунтується на певних принципах. Так, характеризуючи принципи дидактики, В. Бон-

дар пише: “ Принципи дидактики, або наукові принципи означають вимоги до розгортання знання в систему, в якій теоретичні положення певним чином пов’язані між собою й впливають одне з одного. Вони виконують логічну функцію систематизації науково-теоретичного знання, а також методологічно-евристичну функцію й виступають як вихідні положення, загальні вимоги до організації дослідження, або як кінцевий науковий результат” [1, с. 143-144].

Серед різноманітних обґрунтувань принципів проектування освітніх, виховних, дидактичних, педагогічних систем можна виділити підходи, які різняться різними рівнями узагальненості та деталізації.

Важливі принципи побудови педагогічних систем впливають із філософської методології. Обґрунтовуючи важливість філософії як загальної методології науки, З. Самчук зазначає: “ ... хоча філософія не пропонує принципово нового знання, але вона надає принципово нові погляди, стосунки, субординації та інтерпретації наявного знання, презентує новий кут зору і нову якість світогляду. І якщо філософія справді має на меті заінтригувати новою якістю, то їй належить добряче попрацювати над методологією та методикою втілення такої інтриги в дійсність” [11, с. 530]. Для досягнення цього вона “... створює інструмент *метамови* - своєрідне есперанто, котре дозволяє порозумітися представникам найрізноманітніших наукових дисциплін та ґносеологічних напрямків”[11, с. 533].

Функцію однією із таких “метамов” відіграє синергетика, теорія систем, що саморозвиваються. Розкриваючи загальнопедагогічний контекст синергетики А. Семенов визначає педагогічну синергетику як “ ... частково науковий рівень теорії самоорганізації, що з’явилася як узагальнення рішень цілком певних завдань, пов’язаних з колективними взаємодіями, відкритими системами, їх переходами від нестійкого до стійкого стану. Така теорія зосереджується на поточній поведінці і прогнозуванні функціонування собистісно-професійної парадигми у майбутньому. У контексті сучасної теорії і методики професійної освіти педагогічна синергетика є галуззю педагогічного знання, світогляд якої відображений в теорії, принципах відповідних типів самоорганізації педагогічних систем [12].

Специфіка еволюціонуючих систем-процесів пояснюється принципами синергетики: нелінійності, нестійкості та незамкнутості, динамічної ієрархічності, фрактальності (фрактального гомоморфізму) [12, с. 315].

М. Нещадим окреслює такі три контексти синхронного впровадження синергетики у військово-освітній процес , які підлягають перенесенню на діяльність будь-якого вищого навчального закладу:

- синергетика для військової освіти: розробка і впровадження інтегративних курсів синергетики у вищій військовій школі та на різних етапах підвищення кваліфікації військових фахівців;

- синергетика у військовій освіті: впровадження в окремих спеціальних військових та загальнонаукових дисциплінах синергетичних підходів та використання стилю мислення і мови (апарату) синергетики, а також матеріалів, що ілюструють принципи синергетики (це дасть змогу створити горизонтальне поле міждисциплінарного діалогу, поле цілісності військової науки і гуманітарної та природничо-наукової, науково-технічної культури);

- синергетика самого процесу військової освіти (йдеться про синергетичність процесу становлення особистості військового фахівця та формування його світогляду і системи знань та уявлень [8, с. 7].

В. Путай зазначає, що із синергетики впливають наступні принципи діалогової філософії:

1. Визнання рівності обох сторін діалогу, що дозволяє забезпечити, якщо не дружні, то принаймні толерантні взаємовідносини цих сторін).

2. У основі такого діалогу часто лежить деяка єдина для них загальна цінність, і тому цей діалог повинен дозволити обом учасникам діалогу оптимізувати наближення до неї.

3. Результат такого діалогу, здебільшого, не призводить до “перемоги” однієї його сторони над іншою, а вимагає деяких, нерідко істотних, змін вихідних положень кожної із його сторін, які визначають необхідність включення в ці положення позитивного змісту протилежної точки зору кожного опонента. [7, с. 64]. Співставлення та протиставлення різноманітних думок, внутрішній діалог здійснює кожний розробник педагогічних систем і тому вказані принципи є важливою стратегією їх проектування.

В. Стрельников, аналізуючи сучасні наукові підходи до проектування дидактичних систем виокремлює біля сорока подрібнених принципів. Всі вони є достатньо коректними. На наш погляд, найбільш значимими та фундаментальними серед них є принципи: повноти - вимагає повного забезпечення умов для реалізації функціонування спроектованого об'єкта; багатомодельності - дослідження надскладних об'єктів, якою і є і дидактична система) містить у собі елементи, що відносяться до різних форм руху системи в процесі її функціонування; інтердисциплінарності означає, що модель проектування системи канонізована, універсальна й адаптивна до будь-яких галузей (ВНЗ, спеціальностей, спеціалізацій, навчальних предметів, дисциплін тощо) [13].

В даній статті основна увага приділяється інтерпретації таких трьох принципів проектування педагогічних систем: синергетичності, інтегративності, повноти. Принцип синергетичності передбачав відкритість проектованої системи (наявність можливості її доповнення іншими підсистемами), здійснення множинних інтерпретацій (ієрархічних та рядопокладених); максимальну потенційну змінність підсистем та станів педагогічної системи. Його використання відповідає узагальненням, описаним вище.

Загалом, принцип інтегративності полягає в об'єднанні в якості підсистем різноманітних підходів в системі більшої міри загальності.

Принцип повноти проектування педагогічних систем спричиняє необхідність розробки такого морфологічного складу системи, який забезпечує її повноцінне функціонування. Вказаний принцип є достатньо суперечливим, і це зумовлено складністю та багатоаспектністю педагогічної реальності. Аналізуючи розглядуваний принцип, досить часто дослідники посилаються на загальнонаукову інтерпретацію теорем К. Геделя, відповідно до якої для дедуктивної побудови моделі, що точно описує «поведінку» будь-якої системи, не існує повного і кінцевого набору даних про неї, а це значить, що жодна модель дидактичної системи, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про неї і точно передбачити її розвиток, описати траєкторію руху в якомусь власному просторі. Фактично вчені, проєктуючи модель, балансують на грані її повноти і валідності [14].

Всі наведені вище методологічні засади були покладені в основу розробки певних педагогічних систем.

Так, при проектуванні поняття „педагогічна технологія” (2003 р.) нами аналізувалася множинність підходів до його визначення, здійснювалась їх інтеграція у вигляді таких двох визначень:

“Педагогічна технологія у ВНЗ - це множина обґрунтованих проєктивних дій $P_1 \dots P_2, \dots, P_p$, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства” [4, с. 22].

"Психолого-педагогічне проектування (Р) - це створення на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі" [4, с.23].

Графічна модель, яка відображає ці визначення [4, с.27] є відкритою системою, у якій закладені можливості інтерпретаційних переходів, рядопокладання різноманітних підсистем (розроблених на різних концептуальних підходах).

Для забезпечення повноти функціонування системи використана система умовних позначень, які при необхідності дозволяють локалізувати систему. Такий підхід досить широко використовується різними дослідниками. Наприклад, математичний апарат при розробці формальних моделей соціокультурних процесів застосовано Є. Лодатко, моделей професійної діяльності вчителя М. Якубовскі і т.д.

Наші спостереження за процесом навчання студентів, зокрема магістрантів засвідчують, що використання "синергетичних" педагогічних систем здійснює вагомий вплив на розвиток їх системного мислення - вміння будувати умовиводи отримані за допомогою "нелінійних міркувань", відслідковувати зміни у кожному компоненті системи внаслідок зміни одного з них

Інтегративність розробленої нами моделі полягає і в тому, що у якості підсистеми вона включає такі дидактичні поняття як "процес навчання", "викладання", "учіння", "метод навчання", тощо.

Фактично, інтегративно-синергетична модель поняття „педагогічна технологія” є узагальненою формою взаємодії суб’єктів навчання і виховання, яка дозволяє виділити різноманітні ієрархічні рівні, або локалізуватися у необхідному контексті.

При проектуванні поняття „освітньо-виховна система” та його моделюванні аналізувались різноманітні підходи до тлумачення базових понять (освіта, виховання, система).

На основі їх виділилися окремі компоненти системи (суб’єкти навчання і виховання, навчальні заклади, освітні сучасні технології”). Аналіз досягнень філософії освіти, реального стану її організації та функціонування дозволив доповнити морфологічний склад такими компонентами (освітня наука, методологія освіти, освітні стандарти, управління освітою).

Для остаточної вибудови моделі поняття “освітньо-виховна система” відображалися взаємозв’язки між визначеними компонентами, які ілюструють взаємовпливи, взаємозалежності та надають їй стійкості.

Одним із варіантів їх представлення є модель (рис. 1).

Проектуючи модель поняття "викладання" ми виокремили смисли, які вкладають у нього різні науковці [5, с. 102]. На основі їх інтеграції була вибудована модель поняття "викладання" (рис. 2).

Висновки.

Таким чином, виділені та проілюстровані принципи проектування педагогічних систем зумовлені сучасними тенденціями розвитку філософії освіти, зміною парадигмальних поглядів у тлумаченні певних педагогічних понять та категорій, реаліями розбудови інформаційного суспільства.

Викликає певний сумнів вірогідності прямого перенесення закономірностей формальних систем на змістовні. Наприклад, практично очевидним є факт, що будь-яка теоретична педагогічна система є умовно повною. Це положення набуло особливого обґрунтування в роботах В. Кушніра, який зазначає "Ніяка досконала модель педагогічного процесу чи його окремого фрагмента не може передбачати всі можливі ситуації, варіанти і т.п. Педагогічна реальність є нескінченно-мисловою, тоді як модель завжди скінченно-необхідна. Поза моделлю педагогічної реальності завжди щось зостанеться (і не мало!) того, що із системно-си-

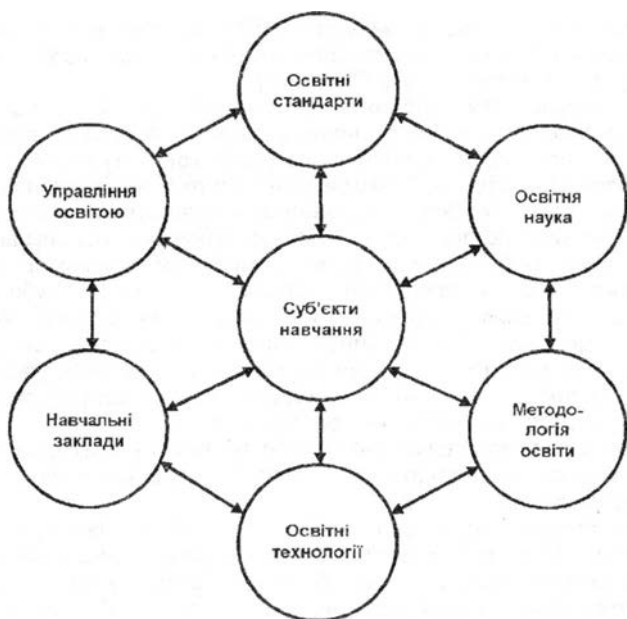


Рис. 1. Модель поняття "освітньо-виховна система"



Рис. 2 Модель поняття "викладання"

нергетичного погляду називається самоорганізацією. У моделі можна передбачити моменти нестійкості педагогічного процесу, де можливі біфуркації та багато варіативна можливість шляхів подальшого розвитку. У таких моментах перебіг педагогічного процесу не прогнозований" [3, с 43].

Педагогічні системи, побудовані з урахуванням синергетичних принципів, є важливою передумовою формування інноваційних якостей мислення суб'єктів учіння, науково-педагогічних працівників, власне науковців. Яскравим підтвердженням цього, є дослідження Ю. Пелеха, який не лише здійснив методологічне узагальнення класу "метасистем", але й здійснив суттєве доповнення морфологічного складу поняття "педагогічна технологія", довів його вплив на професійне становлення майбутніх вчителів[10]. Звертають на себе також увагу результати аспірантських досліджень О.Кравчук, О. Муковоза, Р. Моцика, Н. Тітаренко, Ю. Яворика, у яких інтегративно-синергетична модель педагогічної технології набула подальшого розвитку.

Однією із сутнісних тенденцій є зближення не лише різних навчальних дисциплін, а й різних галузей знань у найзагальніших вимірах: „гуманітарному та природничому”. На часі розробка моделей міждисциплінарних технологій навчання.

Література

1. Бондар В. І. *Дидактика*. - К., Либідь, 2005 - 264 с.
2. Крылова Н.Б. Контексты как совокупность условий образования/ Н. Б. Крылова // *Школьные технологии* - 2007. - 4. - С. 3-11.
3. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект [Монографія]. - Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. - 348 с.
4. Левшин М.М. Інтегративно-синергетична модель психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / М.М. Левшин // *Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія* / За заг. ред. В.П. Андрущенко, В. І. Лугового. - К: "Педагогічна думка", 2008. - 256 с. - С. 20 - 31.
5. Левшин М.М. Концептуальні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі/ М.М. Левшин // *Вища освіта України* № 3 (додаток 2) - 2008 р. - Тематичний випуск „ Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” - Т. 1 - С. 100-107.
6. Податко Є. О. *Модельовання педагогічних систем і процесів [текст]: Монографія* / Євген Олександрович Податко. - Слов'янськ: СДПУ, 2010. - 148 с.
7. Лутай В.С. Основной вопрос современной философии. Синергетический вопрос. - К: Издатель ПАРАПАН, 2004. - 156 с.
8. Нецадим М.І. Синергетичні засади військової освіти / М.І. Нецадим // *Військова освіта: Збірник наукових праць*. - К, 2003. - 186 с. - С. 7.
9. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред.. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. - К: Педагогічна думка - 2009. - 256 с.
10. Пелех Ю.В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія /Ю.В. Пелех: за ред.. М.Б. Євтуха. - Рівне: Теніс, 2009. - 400 с.
11. Самчук З.Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору: [моногр.]: у 2 т. -Д: АРТ-ПРЕС, 2009. - Т.1. - 920 с.
12. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія /Алла Семенова. — Одеса : Юридична література, 2009. — 504 с.
13. Стрельников В.Ю. Проектування професійно-орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: Монографія. - Полтава: РВЦ ПУСКУ, 2006. - 333 с.
14. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность/ А.Н. Дахин// *Педагогика*. - 2003. - №4. — С. 21-26.
15. Ильин Г. Проблема различия обучения и образования / Г. Ильин // *Вестник высшей школы*. - 2001. - № 5, - С. 22-26.

*проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н., проф.*

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ АКСІОЛОПІЧНОЇ МОДЕЛІ

Анотація. У статті проаналізовано основні складові процесу формування ціннісно-смыслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності через призму теоретичного моделювання педагогічних явищ. Схарактеризовано базові елементи структури концептуальної моделі на прикладі ціннісно-мотиваційного компонента, що є її фундаментальним чинником. Підтверджено дієвість авторського підходу до вирішення досліджуваної проблеми.

Ключові слова: модель, структура, ціннісно-смыслова готовність, майбутній педагог.

Аннотация. В статье проанализированы основные составляющие процесса формирования ценностно-смысловой готовности будущего педагога к профессиональной деятельности через призму теоретического моделирования педагогических явлений. Приведено характеристику базовых элементов структуры концептуальной модели на примере ценностно-мотивационного компонента, который и является её фундаментальным образованием. Подтверждена действенность авторского видения, касающегося решения поставленного в исследовании задания.

Ключевые слова: модель, структура, ценностно-смысловая готовность, будущий педагог.

Annotation. The article deals with the main components of the process of future teacher's valuable-meaningful readiness to professional activity formation through the prism of pedagogical phenomenon theoretical modeling. The characteristics of the basic elements of conceptual model structure on the example of a valuable-motivational component, which is its fundamental factor is given. The effectiveness of authors approach to investigated problem solution is confirmed.

Key words: model, structure, valuable-meaningful readiness, future teacher.

Вироблення у сучасного студента морально-етичних норм, в першу чергу детерміноване єдністю впливів навчально-виховного та соціокультурного середовищ, де й відбувається його ідентифікація з професійними цінностями, що слугують регулятивно-оцінним елементом всього процесу навчання і виховання. Відповідно до основних завдань особистісно орієнтованого навчання розглядаємо випускника педагогічного ВНЗ як основного генератора та транслятора загальнолюдських, соціально значущих та професійних цінностей. За таких умов індивідуальні (особистісні) цінності високоосвіченого фахівця співвіднесені з цінностями його оточення, а тому здатні регенеруватись як у ньому самому, так і у суб'єктів педагогічного впливу. Виявляючи регулятивно-поведінкову функцію [26], інтерналізовані цінності, ставши зрозумілими (набувши смислу) та об'єднані у певну систему ціннісних орієнтацій студентської молоді здатні особливим чином впливати на підвищення мотивації до навчання, або ж навпаки - здійснювати гальмування цього процесу. Успішність реалізації кінцевих цілей професіоналізації студента у педагогічному ВНЗ (з врахуванням вищезазначених умов), обопільно залежить від суб'єктів навчання і виховання, де провідна (ініціативна) роль належить наставнику.

Відтак, основним призначенням застосування у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів аксіологічної моделі є збагачення і розвиток ціннісно-смислової сфери особистості майбутнього педагога шляхом ціннісного осмислення досвіду педагогів-наставників під дією вищих гуманістичних цінностей людства для ефективного набуття професійних компетенцій. Наявність таких компетенцій вважатимемо одним із домінуючих факторів, здатних вплинути на сформованість ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Метою статті є характеристика моделі ціннісно-смислової сфери особистості сучасного студента педагогічного ВНЗ та розкриття алгоритму практичного впровадження її основного елементу - структури ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

Проблему моделювання педагогічних явищ було об'єктивно проаналізовано у працях Г. Балла [1], М. Кузьміної [2], М. Левшина [3;4], В. Міхеева [5], С. Смирнова [7]. Зокрема, Г. Балл [1] і В. Войтко [6] поділяють (класифікують) моделі на матеріальні, матеріалізовані та ідеальні типи. Необхідність упровадження моделі ціннісно-смислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у навчально-виховне середовище ВНЗ пов'язане із вирішенням проблем "абстрактності" дослідницьких процесів або окремих явищ (інколи базових). Поставлені питання потребують відповіді й у контексті концептуального вивчення, а оскільки методика їхнього виміру за своєю природою є "взаємопроникаючою" у межах природничо-наукової, герменевтичної та перетворювальної парадигм, то використання теорії моделювання вважаємо раціональним у процесі прийняття комплексної дослідницької стратегії для досягнення оптимальних результатів під час феноменологічного (якісного) підходу до вирішення поставлених завдань.

Основний зміст роботи. Отже, розроблення і застосування моделі ціннісно-смислової готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності буде сприяти ефективному отриманню результатів наукового пошуку в ракурсі цілісності й повноти представлення, де підґрунтям слугуватиме не тільки інтуїція та почуття, а й раціонально-логічний базис.

Під час моделювання ціннісно-смислової готовності як педагогічного явища ми, як і більшість науковців [8], аналізуємо його у контексті коректного опису основ функціонування систем, де постулати, що є частиною алгоритму моделі, відповідають реальним властивостям її елементів і розглянуті у взаємозв'язку. Для формування змістового наповнення згаданої моделі було визначено методологічні підходи, які є її підґрунтям. Базовим вважали підхід, який потрактовано у роботі як особливу форму навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої - ціннісно-смислова сфера особистості, що за умови впливу відповідних педагогічних та культурологічних умов визначає її орієнтацію і позицію, сприяє духовному розвитку та саморозвитку на шляху до здобуття відповідних професійно-ключових компетенцій. Загальну структуру такого підходу визначали такі компоненти (складові):

1. Аксіопедагогічний підхід - системний підхід, який базується на формуванні гуманістичних ціннісних орієнтацій шляхом засвоєння загальнолюдських, соціально значущих та професійних (освітніх) цінностей і на їхній основі (через набуті смисли) побудови особистісно орієнтованої освітньої парадигми як основного чинника саморозвитку, самоосвіти та самореалізації (Є. Бондаревська [9-11], Є. Ісаєв [12], Б. Гершунський [13] та ін.).

2. Особистісно-діяльнісний підхід - відзначається індивідуалізацією та диференціацією педагогічного процесу (В. Серіков [14], Н.Тализіна [15]), що ґрунтується на домінуванні ціннісно-знаннєвого й аксіовиховного факторів під час формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності.

3. Ціннісно-синергетичний підхід - підхід, що визначає саморозвиток, самоорганізацію та самоактуалізацію особистості у процесі опанування навчально-дисциплінарного змісту як категорії постійно змінної на основі базових аксіологічних новоутворень у результаті злиття "аксіочастин" окремих предметів у єдиоціннісний смисловий контент, що є ядром формування ціннісно-смислової готовності.

З огляду на представлені вище концептуальні підходи назвемо системоутворювальні компоненти структури загальної моделі (із застосуванням методу компонентної взаємозумовленості), як от:

1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності);

2) пізнавально-оцінний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);

3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків педагога);

4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь, навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності);

5) активізаційно-мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях).

Така структура є багатогранною. Одним із її фундаментальних компонентів вважаємо **ціннісно-мотиваційний** - стрижень особистості, що визначає спрямованість, зокрема професійну. Основними складовими структури визначаємо смислові утворення, що функціонують як відкрита особистісно-смислова система. Відкритою (неізолюваною) називаємо її тому, що змінюється разом із розвитком особистості, життєвим досвідом і, породжуючи нові смисли, дає можливість визначати та проводити внутрішню регуляцію власної поведінки, змінювати її неконструктивні способи, проходити шлях від "Я - не професіонал" до "Я - фахівець-початківець".

Відтак, у статті розкриємо алгоритм перевірки на валідність структури концептуальної моделі на прикладі одного з ключових її елементів-ціннісно-мотиваційного.

На початковому етапі перевірки *ціннісно-мотиваційного* компоненту системи ЦСГ ставили за мету визначити його рівень у студентів експериментальних груп на основі анкетування. У змісті анкети було передбачено розкриття питань про: усвідомлення цінностей педагогічної професії майбутніми педагогами, їх бачення взаємостосунків з вихованцями (які, згідно концептуального бачення як і інші суб'єкти трикутника *педагог - студент - учень*, є найвищою цінністю суспільства та рушієм суспільного розвитку), характеристику цінностей та ідей особистісно орієнтованого навчання, розкриття ролі і місця ЦСГ у здобутті майбутнім фахівцем педагогічної майстерності.

Результати анкетування на предмет вивчення рівня ціннісно-мотиваційної готовності студентів (за вище означеними критеріями) засвідчують, що 59,6 % респондентів усвідомлюють цінності педагогічної професії та їх рольову і поведінкову функцію; 75,4 % досить високо оцінили систему особистісно орієнтованого навчання і місце в ній професійних цінностей; 92% - поділяють думку про те, що саме вихованець є найвищою цінністю і знання про розвиток його ціннісно-смислової сфери повинні складати фундаментальну основу загального когнітивного базису майбутнього педагога; 71,8% респондентів відмітили, що навчальні програми (організація загальної структури навчально-виховного процесу ВНЗ не відповідають вимогам щодо ефективного формування ЦСГ.

Слід зазначити, що досліджуючи ціннісно-мотиваційний компонент системи ЦСГ, поняття мотиви у роботі, за прикладом інших дослідників [16; 17], класифіковано як *процеси* (нечітко визначені за характером, ситуативно-детерміновані), *стани* (чітко виражені, мають ознаку стійкості), *власливості особистості* (її спрямування на виконання певних видів діяльності). Вони розглядалися «всередині» гуманістичної теорії особистості, «ядро» якої становила її ціннісно-смилова сфера. Саме остання, на думку А.Маслоу є основним регулятором активності особистості та спрямованості її розвитку [18]. Ціллю і результатом такого розвитку, як і інші вчені, визначали сформованість здатної самостійно приймати рішення особистості, яка характеризується б «... інтегральними характеристиками, як автентичність та інтенціональність, відрізнялася б осмисленістю і продуктивністю життєдіяльності» [19, с. 76]. Інші дослідники (у роботі це твердження взято за основу) називають мотивацію цілеспрямованою орієнтацією. І, якщо установка є згідно деяких поглядів (Д.Леонтьєв) системою ціннісних орієнтацій, то мотиваційна установка (Д.Узнадзе) - певним станом готовності до появи мотиву.

Тому ціннісно-мотиваційний компонент у системі ЦСГ, передбачає усвідомлення майбутніми педагогами необхідності набуття необхідних (пов'язаних із формуванням такої категорії) компетенцій, прагнення до розвитку ціннісно-смилової сфери і на цій основі сформованості високого рівня готовності, та бажання поповнювати когнітивний базис у процесі теоретико-методичного пізнання.

Діагностуючи ціннісно-мотиваційний компонент у структурі ЦСГ, ставили за мету (про що детальніше зазначимо нижче) довести, що *установка особистості на що-небудь* (у нашому випадку - на систему загальнолюдських, соціально значущих та професійних цінностей і педагогічний ідеал) є *переддиспозицією до мотивованої поведінки*. А її *ефективність у набутті професійних компетенцій визначається мотиваційною стійкістю, прояв якої (через потреби, інтереси, цілі, нахили, ідеали) безпосередньо залежить від рівня розвитку ціннісно-смилової сфери особистості*. Перевіривши експериментальним шляхом трирівневу модель ціннісної системи особистості, розроблену на основі теорії Р.Інгхарта М.Яницьким [20], ми визначили стадії розвитку системи ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів [21, с. 188], (табл. 1).

Таблиця 1
Орієнтація студентської молоді на цінності

Адаптація	Орієнтація на порядок, здоров'я, матеріальний достаток	41%
Соціалізація	Сім'я, кар'єра, суспільне визнання	28%
Індивідуалізація	Самореалізація, свобода, толерантність	17%

Було також взято до уваги підхід, запропонований М. Пантелєєвим. Згідно нього, респонденти мали враховувати не тільки значущість окремої цінності, але й ступінь її реалізації в житті.

При цьому результати дослідження також засвідчили дійсні взаємозв'язки з особистісними характеристиками (рівнем інтернальності, осмисленості життя, показниками самовідношення і мотивації досягнень). На основі цього авторське бачення має відповідне значуще підтвердження.

Використовуючи підхід до вивчення особливостей ієрархиї цінностей (за умов переваг в її формуванні механізмів ідентифікації та інтерналізації [22, с. 120]), використовували дані за шкалою «підтримки» тесту САТ при цьому враховуючи думку Д. Рісмєна про те, що поведінка людей «орієнтований на себе», регулюється внутрішніми інтерналізованими цінностями, а в людей, які «орієнтовані на інших», - зовнішніми цінностями, засвоєними шляхом ідентифікації [23]. За ре-

зультатом проведення тесту CAT у 26,8 % респондентів перевага при формуванні системи ціннісних орієнтацій здійснювалась на основі механізму інтерналізації; у 19,9 % - механізму ідентифікації; 53,3% обстежених були віднесені до проміжного типу. Після цього було також здійснено порівняльний аналіз двох вище описаних типів за декількома параметрами мотиваційно-потребнісної та смислової сфери у всіх трьох експериментальних групах («А», «В», «С»), враховуючи індивідуальні особливості розвитку особистості майбутнього педагога.

Застосовуючи тест потреб у досягненні Ю. Орлова (згідно з ним загальна кількість студентів у трьох експериментальних групах була поділена відповідно на два типи: «орієнтованих на себе» та «орієнтованих на інших») відмічаємо, що «орієнтованим на інших» майбутнім педагогам притаманна значно менша внутрішня потреба у досягненнях, ніж «орієнтованим на себе». Загальна мотиваційна стратегія при цьому засвідчує, що першій групі більшою мірою притаманна мотивація запобігання невдач, другій - мотивація досягнення успіху (табл. 2). При цьому слід зазначити, що **мотиваційний рівень** досягнення успіху знаходиться досить у тісній взаємодії зі ступенем «**внутрішньої підтримки**» цінностей ($r=0.37$ при $p<0,001$).

Таблиця 2
Середнє значення результатів за тестами мотивації і потреб в досягненнях для груп обстежуваних з перевагою дії механізмів ідентифікації (1) та інтерналізації (2)

Показники мотивації	1		2		t	P
	M	m	M	m		
Мотивація досягнення	45,8	1,17	56,41	0,73	-7,45	0,000
Потреба у досягненні	5,02	0,21	6,57	0,13	-2,98	0,003

Зрозуміло, що ступінь «внутрішньої підтримки» цінностей (як і в дослідженні М.Яницького) має незначний але стійкий взаємозв'язок з рівнем загальної інтернальності, інтернальності в сфері досягнень та інтернальності в сфері міжособистісних та діяльнісних відносин ($r = 0,13-0,19$).

За таких умов майбутні педагоги усвідомлювали мотиви власної поведінки, діяльності, комунікативності та їх вдосконалення, що і постало в подальшому основним чинником розвитку ціннісного спрямування їх професійних намірів. Загальна самооцінка, при цьому найбільш дієво формувала «відношення до себе». Її вивчення відбувалося на основі таких критеріїв, як:

- самооцінка образу особистісного та професійного «Я»;
- впевненість у власних діях, вчинках - продиктованих сформованою системою ціннісних орієнтацій;
- толерантність, рефлексія та емпатія як професійні цінності;
- саморегуляція на основі сформованої ціннісно-смислової сфери почуттів тривоги та фрустрації;
- адекватна самооцінка власних можливостей щодо отримання знань, вмінь - як основи для набуття компетенцій.

Рівень загальної самооцінки (у подальшому це буде відображено як результат досліджень) визначав співпадіння або розбіжності у поведінці та судженнях майбутніх фахівців. Наприклад, студенти з високим або середнім рівнем приблизно однаково характеризували (як професійно ціннісні прагнення) образ ідеального педагога та реальне «Я», адекватність самооцінки впевненості у собі, само рефлексії та ін.

В основі показників «відношення до спілкування, співпраці» були визначенні ціннісно-мотиваційні категорії: гуманності, загальної ерудиції, компетентності, толерантності, довіри, поваги до оточуючих, що характеризувались наявністю стійкого прагнення до гармонійності відносин, внутрішнього контролю щодо адекватності професійно-рольової поведінки та раціональності здійснення обопільних дій.

Показниками «відношення до навчання» слугували мотиви формування когнітивного базису, класифікованого як «цінності-знання» на основі сформованості ціннісно-пізнавальної мотивації.

У дослідженні, розглядаємо педагогічну діяльність як полімотивовану. Разом із вище означеними мотиваційними чинниками, деякі дослідники [24] визначають у загальній структурі особистісного розвитку також специфічно-пізнавальні (прагнення до пізнання нового, цікавого, нез'ясованого) та неспецифічні мотиви (вони детерміновані, як правило, зовнішніми причинами, обставинами та діями).

Специфічно-пізнавальні мотиви асимілюються з пізнавальними потребами, які виникають у конкретних умовах, означені завданнями діяльності та спілкування [25]. У структурі ціннісно-мотиваційної готовності виділяємо: особистісний, змістово-процесуальний та організаційно-діяльнісний показники.

Характеризуючи рівні ціннісно-мотиваційної готовності, що виявлені на основі показника особистісних **потреб** та **інтересу** до формування ЦСГ майбутніх педагогів, а також розвитку ціннісних орієнтацій у студентів під час проходження практик, констатуємо наступні дані: високий рівень прояву ціннісно-мотиваційної готовності зафіксований у 32 % респондентів із числа майбутніх педагогів; низький рівень зафіксований по відношенню до організаційно-діяльнісного показника (51%); решта опитуваних були віднесені до середнього рівня (табл. 3).

Таблиця 3
Результати діагностики ціннісно-мотиваційної готовності
майбутніх вчителів до професійної діяльності

Рівні (у %)	високий	середній	низький
показники готовності			
особистісний	34	22	45
Змістово-процесуальний	27	29	44
організаційно-діяльнісний	21	28	51

У першому випадку (високий рівень ціннісно-мотиваційної готовності) пояснюємо результати тим, що у студентів (групи «А») на етапі адаптованої самовизначеності та самоактуалізації вже належним чином сформовані гуманістичні та професійні цінності, достатньо мотивовані пізнавальні потреби та яскраво означені пов'язані з ними інтереси, когнітивний базис сформований на аксіоснові і є достатнім для осмислення фундаментально-ціннісного значення готовності як стимула у набутті професійних компетенцій, а відповідно, і майстерності. У другому випадку (низький рівень), пов'язуємо результати з опосередкованим відношенням студентів (груп «В» і «С») до формування ЦСГ, низьким і середнім рівнями розвитку ціннісно-сміслової сфери, а відтак, не сформованістю, або майже повною відсутністю мотиваційних чинників інтеріоризації професійних цінностей від загальнолюдських та суспільно значущих.

При цьому, досліджували типові перешкоди, які були виявлені у процесі формування ціннісно-мотиваційного компоненту системи ЦСГ. Їх кількісний показник визначався за формулою М. Бобрової:

$$Z = \frac{nX_i}{N}$$

Кількість характеристик кожної групи визначалась за формулою:

$$Z = \frac{Z_1 + Z_2 + \dots + Z_n}{n}$$

де – Z_1, Z_2, Z_n - кількісні характеристики значущості причин, які входять до групи, n - кількість причин в групі.

Для виявлення перешкод використовували методи: бесіди ціннісно-етичного, мотиваційно-спрямовуючого змісту; анкетування; інтерв'ювання - питання для якого були підбрані із опорою на виявлення професійних цінностей педагогічної діяльності до мотивів, що визначають її перспективу.

Дані анкети з вивчення ціннісно-мотиваційного компонента професійної готовності приведені у табл. 4.

Результати анкетування переконливо засвідчують, що ціннісно-мотиваційний чинник залежить від спеціальності респондентів: студенти спеціальності «початкова освіта» перевагу надають прагненню до вчительського ідеалу та любові до дітей; у студентів спеціальності «англійська і німецька мови» вирішальним ціннісно-мотиваційним чинником є улюблений предмет; у студентів - українських філологів домінуючим ціннісно-мотиваційним фактором виявились також поради батьків, вчителів та навколишніх.

Таблиця 4

Мотивація вибору респондентами педагогічної професії

Студенти і вчителі за спеціальністю	Студенти			Вчителі			Всього	
	початкова освіта	англійська і німецька філологія зі спец, польська філологія	українська мова та література	початкова освіта	англійська і німецька філологія зі спец, польська філологія	українська мова та література	N	%
Класифікація мотивів								
Суспільно-ціннісна значущість педагогічної професії	51	36	27	19	15	11	159	13
Любов до дітей	94	48	41	23	14	17	237	19
Стремління до ідеалу наставника	143	67	89	21	23	19	362	29
Вирішальна роль улюбленого предмета на вибір спеціальності	62	82	91	9	7	12	263	21
Порада батьків, вчителів, друзів та оточуючих	57	10	83	7	13	4	174	13
З метою отримання диплома про вищу освіту	1	27	9	-	-	-	37	3
Інші мотиви	6	4	20	1		1	32	2
Всього №	414	274	360	80	72	64	126	100
%	39,5	26,1	34,4	37	33,3	29,7	4	

Дослідження ціннісно-мотиваційного чинника у відношенні до років навчання та роботи дозволяє стверджувати про наступні результати: студенти I і II курсів мають відповідно середній (24,9%) та нижче середнього (19,7%) ціннісно-мотиваційні рівні. На II курсі (як це не парадоксально виглядає) під час вивчення предметних методик ціннісно-мотиваційний чинник знаходиться на низькому (12,3%) рівні. В обстежених вчителів помітні також коливання ціннісно-мотиваційних показників: 1-ий і II-ий роки роботи характеризуються, відповідно високим і середнім рівнем ціннісної мотивації. На III-му році роботи цей чинник диференціюється: у вчителів спеціальності «Початкова освіта» він залишається на високому рівні; у вчителів української мови і літератури - на середньому; у вчителів іноземних мов - помітно знижується.

Під час бесіди, нами фіксувались: рівень набутих компетенцій щодо реалізації ціннісно-мотиваційного чинника системи ЦСГ; уяви про мотиваційні чинники, що спричиняють досягнення успіху в педагогічній діяльності, особистісно-професійні якості-цінності, прояви емоційно-вольової сфери щодо практичної реалізації ціннісно-мотиваційних чинників у набутті педагогічної майстерності.

Орієнтовні питання бесіди були сформовані таким чином:

1. Що Ви знаєте про ЦСГ? Чи вважаєте Ви за потрібне формування даної категорії у процесі навчання і виховання у ВНЗ?

2. Які із набутих Вами знань, вмінь, навичок та звичок Ви назвали б першочерговими для формування системи компетенцій, сукупність яких визначає рівні сформованості ЦСГ?

3. Яким є для Вас ідеальний наставник? Які із професійно-педагогічних особистісних якостей потрібно сформувати Вам у процесі навчання для досягнення ідеалу? Для чого це Вам? Чим Ви це пояснюєте?

4. Які зусилля потрібно прикладати для досягнення високого рівня педагогічної майстерності? Зусилля потрібно прикладати, чи вистачить засвоєння елементарних знань на «споглядацькому рівні» із запропонованого Вам змістового матеріалу навчальних планів та програм?

5. Чи потрібно здійснювати цілеспрямовану роботу у ВНЗ з питань формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності?

Висновок. Результати діагностики ціннісно-мотиваційного компоненту у структурі ціннісно-сислової готовності майбутніх педагогів свідчать про те, що 87% від опитаних у групах «А», «В», «С» розуміють важливість і необхідність цілеспрямованого впровадження у ВНЗ процесу формування ЦСГ. Оскільки, здійснення, а відтак і функціонування даного процесу не було зафіксованим нами у жодному із експериментальних ВНЗ, то і наявності знань про формування ЦСГ у студентів ми не спостерігали. Ціннісно-мотиваційні складнощі були відмічені нами і в питаннях встановлення ієрархії професійно-значущих цінностей-якостей. Характеризуючи ієрархію цінностей-якостей, необхідних для стимулювання процесу набуття професійної майстерності студенти розташовували їх у певній послідовності, як от: дисциплінованість - 61 %; доброта - 49%; самоорганізованість - 37%; об'єктивність - 35% ; самопізнання - 34%; вимогливість - 29%; мобільність - 27%; сенсотворчість - 25%; комунікативність - 21%; педагогічний досвід - 19%; ерудованість - 16%; емпатія - 15%.

Лише 9% визнали професійно-значущою якістю, яка стимулювала б ріст професійної майстерності майбутнього педагога- толерантність. У заключній частині проранжованих респондентами цінностей-якостей студенти відмітили: охайність, артистизм, відповідність вимогам часу.

Ці дані можуть свідчити про те, що перехід до парадигми особистісно орієнтованого навчання ще не набув ознак усвідомленості і повного сприймання. Відповідно, можна зробити висновок, що мотиваційний підхід з набуття і усвідомлення професійно-значущих цінностей-якостей потребує корегування та оновлення методології, переходу від бачення студентом себе як об'єкту - до самоствердження як суб'єкта навчально-виховного процесу. Саме цьому може ефективно сприяти практичне впровадження у процес навчання і виховання структури ЦСГ як частини концептуальної моделі. Однак, проблема формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у частині її моделювання як педагогічного явища потребує подальшого дослідження. А саме - дослідження розвитку ціннісно-сислової сфери студентської молоді упродовж навчання у ВНЗ (від адаптації до професіоналізації) і впливу цього процесу на рівні сформованості готовності до професійної діяльності.

Література

1. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. - Рівне: Ліста-М. - 2003. - 127с.
2. Кузьміна Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. - Л., 1967- 183 с.
3. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / Микола Левшин // Вища освіта України. - 2004. - №1 - С. 36-40.
4. Левшин М. М. Особистісна зорієнтованість дидактико-методичних комплексів для ВНЗ / М. М. Левшин // Вища освіта України. - 2005. - № 2 - С. 27-33.
5. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. — М. : КомКнига, 2006. - 200 с.
6. Психологичний словник / за ред. В. І. Войтко. - К.: Вища школа, 1982. - 215 с.
7. Смирнов С. Д. Психологический портрет "хорошего студента" глазами преподавателей и самих студентов / С. Д. Смирнов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. - 2004. - Вып. 78. - С. 134-142.
8. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. - М. : Педагогика, 1989 - 192 с.
9. Бондаревская Е. В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская. - Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 1993. - 113 с.
10. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская, Г. А. Бермус // Педагогика. - 1996. - № 4. - С. 72-80.
11. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика - 1995. - № 4. - С. 29-36
12. Исаев Е.И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. - 2004. - № 5. - С. 3-10.
13. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Тершу некий. - К., 1974. - С. 55.
14. Сериков В. В. Образование и личность Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. - М. : Издательская корпорация "Логос", 1999. - 272 с.
15. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. - М., 1975. - 343 с.
16. Іваха Т.С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Іваха Тетяна Сергіївна. - К, 2003. - 227 с.
17. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. - 204 с.
18. Маслоу А. Психология бытия: / А.Маслоу ; [пер. с англ.]. — М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. - 304 с.
19. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: колл. монография ; [под. ред. И. С. Морозовой]: ГОУ ВПО "Кемеровский государственный уни-

верситет". - Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. - 464 с.

20. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М. С. Яницкий. - Кемерово: КеМГУ, 1999. - 84 с.

21. Пелех Ю. В. Цінності і смисл як інтерпретація педагогічно суцього / Ю. В. Пелех // Вища освіта України. - 2009. - № 3 (34). - С. 21-31.

22. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.

23. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. - Л., 1983. - 240 с.

24. Гаранина О. М. Единство теоретической и практической подготовки студента к внеклассной воспитательной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. "Теория и история педагогики" / О. М. Гаранина. - М. : 1986. - 13 с.

25. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1996. - № 4. - С. 35-44.

26. Haydon G. Values education: sustaining the ethical environment / G. Haydon // Journal of Moral Education. - 2004. - № 33 (2). - P. 115-129.

УДК 377.1(075.8)

О.Е.КОВАЛЕНКО

ректор Української інженерно-педагогічної академії, д.пед.н., проф.

ПОНЯТТЯ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Анотація. У статті поняття технологій навчання представлено у світлі сучасних концепцій педагогічної теорії і практики, розкрито особливості технологічного підходу до навчання, проведено порівняльний аналіз традиційної схеми організації навчання та структури навчального процесу відповідно до теорії поетапного формування розумових дій, показані недоліки традиційної системи навчання та переваги поетапного формування розумових дій. Розглянуті основні положення теорії поетапно-

го формування розумових дій застосовано до розробки технологій навчання.

Аннотация. В статье понятие технологий обучения представлено в свете современных концепций педагогической теории и практики, раскрыты особенности технологического подхода к обучению, проведен сравнительный анализ традиционной схемы организации обучения и структуры учебного процесса в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, показаны недостатки традиционной системы обучения и преимущества поэтапного формирования умствен-

ных действий. Рассмотрены основные положения теории поэтапного формирования умственных действий применительно к разработке технологий обучения.

Annotation. The notion of teaching technologies is interpreted in the article in the light of modern concepts of pedagogical theory and practice, the peculiarities of technological approach to teaching are disclosed, the comparative analysis is made of the traditional scheme of teaching organization and teaching process structure according to the theory of stage-by-stage mental actions formation, the drawbacks of the traditional teaching system are shown as well as advantages of the stage-by-stage mental actions formation. The basic propositions of the theory of stage-by-stage mental actions formation are considered with regard to teaching technologies development.

Поняття «педагогічні технології», або «технологічні підходи до навчання», зародилося більше ніж тридцять років тому в США, було схвалене в багатьох

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна (освітня) технологія - це в загальному значенні системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань, який враховує людські й технічні ресурси, їхню взаємодію і має на меті оптимізацію форм освіти.

Слово «технологія» походить від грецьких слів «techne» - майстерність і «logos» - поняття або вчення. Іншими словами, це мистецтво навчання. Можна визначити поняття технології навчання як науку техніки освіти або одержання системи знань із предмету. Спробуємо співвіднести це поняття з традиційними поняттями сучасної педагогіки: метод, засіб, методика та ін.

У наш час існують різні трактування цих понять і їхніх співвідношень, і головні розбіжності полягають саме у визначенні співвідношення цих понять.

Так, у своїй роботі [1] І.Ф.Прокопенко та В.І.Євдокимов відзначають, що «у новій технології навчання ставиться мета виявити закономірності взаємодії вчителя, учнів, змісту, форм і методів, засобів і джерел навчання» [1, с.41]. Отже, на думку авторів, «технологія навчання представляє по суті організацію процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій всіх елементів навчального процесу» [1, с.41]. Надаючи визначення поняттю «технологія навчання», науковці вважають, що це - «система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання» [1, с.42].

Інші автори, наприклад М. П. Сибірська [2, 3], вважають, що методом навчання слід називати спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача й учня, спрямований на вирішення комплексних завдань навчального процесу [2, с.37]. Методика навчання, на думку авторки, це система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання, а технологія навчання - інструмент досягнення цілей навчання, систематичне і послідовне втілення на практиці спроектованого процесу навчання [2, с.37]. Звідси випливає, що технологія навчання - це система способів і засобів досягнення цілей управління процесом навчання [2, с.37].

У цьому трактуванні поняття найширшим із перерахованих є поняття «технології навчання». В інших випадках ряд авторів (В. В. Гусє) доводять, що поняття «методика» ширше, ніж «технологія навчання», тому що методика відповідає на запитання «чому, кого і як учить», а технологія тільки на «як учить».

Різні погляди існують і стосовно понять «педагогічні технології» і «технології навчання». Деякі науковці (Ю. К. Бабанський, М. П. Сибірська, В. І. Лозова) [2, 3, 4] відзначають, що поняття «педагогічні технології» ширше, ніж поняття «технології навчання», оскільки вони містять і технологію виховання, і технологію навчання. Для того щоб розібратися в усіх цих концепціях, слід простежити основні тенденції розвитку технологічного підходу до навчання та виділити його сутність і характерні риси. Це дасть можливість установити співвідношення розглянутих термінів і зрозуміти прогресивність сучасних теорій, пов'язаних із технологічним підходом до навчання та виховання.

На початковому етапі розвитку цього напрямку в педагогіці на перший план висувалася ідея використання у навчальному процесі єдиної системи технічних і дидактичних засобів, що дозволяють шляхом створення оснащених аудиторій удосконалювати навчальний процес.

У зв'язку з цим до середини 70-х років технологія навчання ототожнювалася з використанням технічних засобів навчання. Для такого її трактування характерним було визначення «технологія - техніка навчання». Тільки на початку 80-х років установилося більш чітке розуміння технології навчання, і тим самим були враховані всі її визначення і сфери застосування.

У цей же час поширюється один із найбільш прогресивних напрямів технології навчання - програмоване навчання, яке вимагало уточнення навчальних цілей і послідовних процедур їхнього досягнення. Характерними рисами програ-

мованого навчання, як відзначають автори роботи «Педагогічна технологія», є подача навчального матеріалу у вигляді безперервного потоку інформації з невеликими логічно пов'язаними частинами; наявність систем і правил послідовного виконання певних дій на засвоєння кожної частини.

Наприкінці 70-х років поняття «технологія навчання» стали розуміти інакше. Сучасне трактування цього поняття наводить Н. Ф. Талізін [5, 6], стверджуючи, що сутність сучасної технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених цілей. При цьому навчальний процес розглядається комплексно, як система, у її єдності та взаємозв'язку.

Узагальнюючи основні напрями розвитку технології навчання, Ф. Янушкевич [7] називає такі її ознаки:

- сучасність, що передбачає обов'язкове впровадження в освітню практику науково обґрунтованих і експериментально завершених нововведень, що, у свою чергу, вимагає постійного пошуку нових знань, інформації та шляхів підвищення ефективності навчання;
- оптимізацію навчального процесу за допомогою досягнення мети з мінімальними витратами сил учнів і викладача з одночасним урахуванням таких показників, як висока якість навчання, мінімальні витрати часу;
- синтез результатів, отриманих у суміжних науках, насамперед при вирішенні завдань практичного характеру;
- науковість і відтворюваність процесу навчання та його результатів.

Незалежно від різних уявлень про педагогічну технологію, або технологію навчання, можна чітко виділити основні ознаки технологічного підходу до навчання та визначи-

ти переваги сучасного технологічного підходу порівняно з традиційним (табл. 1).

Таблиця 1

№	Основні ознаки технологічного підходу до навчання	Переваги технологічного підходу до навчання
1	Підпорядкування всіх елементів навчального процесу єдиній меті. Перетворення навчального процесу на єдиний механізм із заздалегідь запрограмованим результатом	Цілеспрямованість усього процесу навчання і гарантованість одержання необхідних результатів усіма учнями
2	Наявність чіткого послідовного технологічного ланцюжка дій викладача й учня, спрямованих на вирішення цільових завдань	Цілеспрямованість усіх педагогічних дій, відсутність хибних кроків, упорядкованість і технологічність процесу навчання
3	Постійна орієнтація на учнів. Забезпечення успіху засвоєння шляхом безпосередньої діяльності учнів. Єдність діяльності викладача й учня	Поліпшується якість навчального процесу, оскільки особиста участь учнів у навчальному процесі сприяє їхньому розвитку та вихованню
4	Наявність обов'язкових діагностичних процедур, які містять критерії, показники й інструменти вимірювання результатів діяльності	Постійна діагностика стану учнів шляхом його порівняння з еталонами діяльності на всіх етапах навчання, що дає можливість одержання запланованого результату
5	Орієнтація всього процесу навчання на одержання оптимальних результатів	Оптимізація навчання: одержання найкращого результату з мінімальними витратами часу і засобів
6	Можливість відтворення елементів педагогічних технологій будь-яким учителем	Полегшення роботи викладача під час підготовки до занять, можливість використання наявних розробок

Розглядаючи педагогічну діяльність з цих позицій, можна відзначити, що педагогічна технологія - це сукупність науково обґрунтованих способів організації і здійснення педагогічної діяльності, які спрямовані на оптимізацію навчання.

У будь-якій діяльності, у тому числі й педагогічній, наявні три вихідні моменти: завдання (цілі й мотиви), технологія досягнення мети, контроль і зіставлення отриманого результату з метою. Іншими словами, будь-яка діяльність має цільовий і процесуальний аспекти.

Педагогічна діяльність також має, відповідно, завдання, способи його вирішення і контроль. Ці «способи» носять назви технологій навчання, технологій виховання і технологій контролю.

Технологія навчання є інструментом для досягнення цілей навчання. Інакше кажучи, технологія навчання - це одна з частин (компонентів) педагогічної діяльності, що є інструментом для рішення педагогічних завдань. Технології навчання та виховання будуються за тими ж принципами, що і педагогічна технологія, тому що їм властивий технологічний підхід до навчання.

Технологія навчання є науковим підходом до того, як учити, тобто сукупність способів взаємодії учнів і викладача, які гарантують оптимальний результат. Вона реалізується у навчальному процесі через розроблення та використання таких його компонентів, як методи, форми, принципи, і містить, у свою чергу, цілий ряд технологій, зокрема технологію активізації пізнавальної діяльності, мотиви тощо.

Сучасні технології професійного навчання мають ряд недоліків. Вони призводять до того, що більшість людей після завершення професійного навчання не вміє самостійно виконувати практичну роботу з профілю своєї підготовки, що, у свою чергу, вимагає переучування фахівця вже безпосередньо на робочому місці. В остаточному підсумку терміни навчання різко зростають.

Хоча в сучасних підручниках із педагогіки враховуються психофізіологічні особливості навчання, проте фактично, під час побудови навчального процесу у сфері професійної освіти вони не враховуються. Традиційні технології професійного навчання можуть бути представлені в такий спосіб (рис. 1).

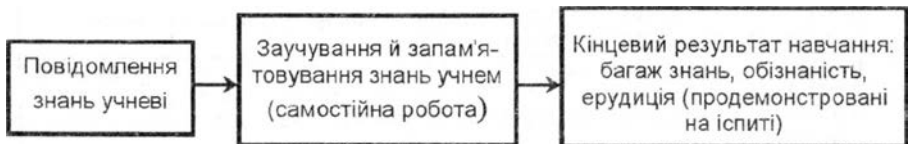


Рис. 1. Традиційна схема організації навчання

У разі такого традиційного підходу після одержання знань відбувається істотна «втрата інформації», пов'язана із низкою причин:

- недостатнім розумінням навчального матеріалу в процесі пояснення;
- труднощами запам'ятовування навіть зрозумілого;
- забуванням.

Слід зазначити, що сучасна педагогіка пропонує боротися із забуванням шляхом багаторазового повторення, але на практиці це повторення перетворюється в елементарне зубріння, неприйнятне для дорослих людей.

Унаслідок такого підходу до навчання пам'ять завантажується великим обсягом інформації, яка тільки шкодить, створюючи ілюзію навчання та заважаючи йому наблизитися до життя і практики. Тому представлена на рисунку схема процесу навчання є помилковою з психологічного погляду. Закон засвоєння знань

полягає в тому, що вони формуються в людській голові не до, а в процесі їхнього застосування і завдяки цьому застосуванню. Іншими словами, людині найлегше запам'ятати ті знання, які вона використала в будь-яких власних діях, практично випробувала, застосувала до вирішення реальних завдань. Усе те, що не знайшло застосування, як правило, швидко забувається.

Головним недоліком традиційного навчання є те, що навчання дій підмінено навчанням знань, а сам процес набуття знань міцно відділений і далеко віддалений від процесу їхнього застосування. Таким чином, більша частина завчасно повідомлюваних знань не доноситься до практики й, у принципі, донесена бути не може.

Завдання педагогіки професійного навчання полягає в тому, щоб, у першу чергу, навчити людину діяти, тобто використовувати надбані знання для вирішення практичних завдань. І ця проблема виходить за межі процесу традиційного навчання. Наявність знань, які учень демонструє відповідно до представленої схеми (рис. 1) на іспиті, не є критерієм того, що в професійній ситуації вони будуть правильно затребувані. Ідеальним було б, якби, запасаючись потрібними знаннями, людина, подібно до «хірургічної сестри», могла виїмати необхідні в певний момент часу інструменти та користуватися ними. Але насправді це відбувається далеко не так, тому що природні закони функціонування пам'яті не дозволяють людині зберігати «на все подальше життя» усі знання, наявні в книгах, фіксувати всі можливі варіанти їхнього практичного використання. Тим більше нереально передбачати всі наявні життєві ситуації. Шлях рішення проблеми найкращого засвоєння навчального матеріалу на початку 50-х років був знайдений професором П. Я. Гальперіним [8, 9], автором концепції поетапного формування розумових дій.

У руслі цієї концепції було узагальнено й систематизовано сотні фактів, добутих його учнями і послідовниками. Ця теорія стала основою кардинального удосконалення всієї системи навчання професійної діяльності.

Теорія поетапного формування розумових дій розглядає навчання як систему «певних видів діяльності, виконання яких призводить до набуття нових знань і вмінь» [8, 9].

Ця теорія виникла та розвивалася на базі загальнопсихологічних теорій діяльності й інтеріоризації. Інтеріоризацію розуміємо як розумовий перехід, у результаті якого зовнішні за своєю формою процеси з речовинними предметами перетворюються на процеси, що протікають розумово, при цьому вони піддаються специфічній трансформації-узагальнюються, вербалізуються, скорочуються та набувають здатності до подальшого розвитку, який переходить межі можливої зовнішньої діяльності. Логіка міркувань П. Я. Гальперіна, який поставив під сумнів традиційну структуру процесу навчання, привела до висновку, що учити потрібно не для того, щоб давати суму знань, а для того, щоб діяти. Дія завжди є застосуванням знань на практиці. У разі застосування традиційних методів навчання дія формується вже після набуття знань, найчастіше за межами масового процесу навчання. Згідно з новою теорією навчання, уміння діяти формується не після, а в процесі набуття знань, інакше кажучи, знання засвоюються в ході їхнього практичного застосування.

Психологічна теорія виходить із розуміння будь-якої діяльності (розумової, мовленнєвої, фізичної, перцептивної) як єдності взаємопов'язаних частин дії (орієнтованої, виконавчої та контрольної). Без чіткого орієнтування на те, що і як треба робити, неможливо правильно виконати діяльність та окремі її елементи - операції. А без правильного виконання операцій, дії та діяльності неможливо вірно оцінити результат кожної дії, зорієнтувати подальші дії та продовжити діяльність.

Структуру навчального процесу, згідно із цими положеннями, представлено на рис. 2.



Рис. 2. Структура навчального процесу відповідно до теорії поетапного формування розумових дій

Перевага такої схеми полягає в тому, що, складена один раз, вона може застосовуватися різними викладачами при використанні різних технологій навчання.

Унаслідок реалізації заданої методики на практиці з'являється економічний ефект у навчанні, оскільки вона дозволяє забезпечити правильну постановку професійної підготовки кадрів, скоротити строки навчання і підняти його якість, заощадивши при цьому кошти та ресурси.

Теорія поетапного формування розумових дій склала наукову основу для розробки методик навчання, що забезпечують гарантоване засвоєння знань, формування вмінь і навичок професійних дій, і зокрема:

— безпомилкове оволодіння потрібними для діяльності практичними діями і діяльністю в цілому, без попереднього заучування теоретичних знань стосовно діяльності;

- оволодіння теоретичними знаннями на тому рівні, щоби впевнено і свідомо виконувати діяльність (а отже, звільнення навчального часу від непотрібної роботи із запам'ятовування надлишкової інформації);

- скорочення часу навчання з одночасним підвищенням якості навчання.

Сучасна теорія навчання виходить з того, що формування досвіду учнів відбувається не тільки шляхом виявлення і розвитку здібностей, закладених від народження, але й шляхом засвоєння видів і способів пізнавальної діяльності, які складають пізнавальний досвід людства.

Сучасна педагогічна література розуміє досвід як систему матеріальних суспільних предметів і способів практичної діяльності з ними, а також систему ідеальних об'єктів - понять, знань і розумових дій із ними. Досвід - це взаємопов'язаний набір способів і видів діяльності, які можна поділити за різними ознаками.

У світі теорії поетапного формування діяльності предмет діяльності при розробці технології навчання може бути представлений у формі послідовно здійснюваних учнями та викладачем дій. Цей досвід, як уже відзначалося, охоплює теоретичну і практичну діяльність.

Саме це положення лежить в основі діяльнісного підходу до навчання, відповідно до якого одиницею навчальної діяльності є дія.

Мета навчання — сформувати вміння діяти або правильно здійснювати усі операції - складові освоюваної діяльності. Розглянемо більш докладно поняття «дія» та її характеристики.

Дія - це довільна навмисна активність суб'єкта, спрямована на досягнення усвідомлюваної мети, яка, у свою чергу, заснована на якому-небудь мотиві. Спонукальною силою будь-якої дії є єдиний мотив усієї діяльності. Дія може існувати в трьох формах: матеріальній, мовленнєвій і розумовій.

Кожна дія має певну структуру і охоплює кілька частин (мотиваційну, орієнтовну, виконавчу та контрольну). Процес навчання може бути представлений у формі послідовного проходження учнем кожної із цих частин дій.

Орієнтовна частина дії - це система умов, необхідних для здійснення діяльності. Вона містить інформацію стосовно сукупності мети, умов, засобів і способів здійснення діяльності.

Виконавча частина дії забезпечує задані прирощення в об'єкті дії (ідеальні та матеріальні) і включає систему послідовно виконуваних дій у різних формах, спрямованих на досягнення мети.

Контрольна частина дії пов'язана з контролем за ходом її виконання та зіставленням отриманих результатів із заданими еталонами. З її допомогою визначається кореляція виконавчої й орієнтованої частин дії.

Розглянемо процес освоєння нового матеріалу відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика процесу засвоєння професійної діяльності

Етапи засвоєння	Характеристика діяльності	
	учнів	викладача
Мотивація і формування необхідної бази для навчання (формування базових знань і вмінь)	Усвідомлення мети та способів її досягнення, поява бажання досягти мети. Вибір типу поведінки й активізація діяльності	Формування емоційних дій в учнів, контроль базових знань і формування початкових умов навчання, формування мотивів майбутньої діяльності
Формування інформаційної бази шляхом ознайомлення учнів із діяльністю та її орієнтовною основою	Первинне сприйняття інформації, реагування, розуміння, усвідомлення логіки виконання дій	Представлення різними способами орієнтовної основної діяльності, показ трудових процесів, операцій і прийомів
Виконання дій у різних формах	Усвідомлення умов завдань і вправ. Виконання розумових, психомоторних, вольових та ін. дій, тренування пам'яті	Організація й управління процесом виконання дій. Контроль і корекція правильності виконання. Формування необхідних якостей особистості: волі, акуратності, уваги тощо
Контроль і корекція діяльності	Самоаналіз, самооцінка та коригування діяльності	Контроль і оцінка сформованих дій

Спочатку учень ознайомлюється з метою дії, унаслідок чого створюється необхідна мотивація, яка робить діяльність цілеспрямованою та викликає певний інтерес.

На наступному етапі учневі повідомляють орієнтири майбутньої діяльності, іншими словами, відбувається формування ООД. На цьому етапі працюють сенсорні дії, які дозволяють сприймати інформацію і відправляти її до короткочасної пам'яті для того, щоб надалі перевести частину інформації до довгострокової пам'яті.

Після цього починається етап формування дій, який, згідно з теорією етапного формування, є послідовним переходом від однієї форми дій до іншої. На першому етапі дія виконується в матеріалізованому вигляді. У такому разі відбувається робота з матеріальними об'єктами (схемами, кресленнями, макетами, рисунками). Працює сенсорна пам'ять, і дія виконується за участю рецепторів (перекладання руками, рахунок, спостереження очима).

На наступному етапі потреби в матеріальних або матеріалізованих діях вже немає, але може зберегтися мимовільне позначення предметів діями рецепторів (ворушіння пальців, кивок голови тощо). Однак перцептивні дії в цьому разі вважаються додатковими.

Подальший етап характеризується виконанням дії в мовленнєвій формі без опори на матеріальні об'єкти. До роботи залучається переважно оперативна пам'ять, що систематизує, синтезує, узагальнює навчальний матеріал. При цьому посилення подразника здійснюється повторенням вголос, написанням. Дія спочатку здійснюється в розгорнутому вигляді, без пропуску яких-небудь операцій, і лише на заключній стадії деякі операції виконуються мовчки, у внутрішньому мовленні «про себе».

На останньому етапі усі дії відбуваються в розумовій формі. Учень мусить виконувати різноманітні дії у внутрішньому плані свідомості без опори на які-небудь зовнішні засоби, що відрізняє розумові дії від інших видів. Іншими словами, учень уміє виконувати дії напам'ять, подумки.

Після цього дія алгоритмізується та може бути виконана з достатньою чіткістю або перенесена на різні ситуації.

Для класифікації технологій навчання (рис. 3) виділимо низку визначальних характеристик. **Перша** характеристика залежить від дидактичної мети та функціональних елементів процесу засвоєння. Вона є пріоритетною, оскільки відповідає одному з основних етапів навчання.

Друга характеристика технологій навчання залежить від характеру взаємодії або визначається формою організації навчальної діяльності, що переважає:

- індивідуальна взаємодія;
- групова або фронтальна (розсіяна) взаємодія;
- спрямовано-диференційована взаємодія.

Третя характеристика технологій навчання визначається орієнтацією на рівні засвоєння та характер пізнавальної самостійності учнів (за типом навчання) і має такі різновиди:

- репродуктивна;
- проблемно-розвивальна;
- творча;
- евристична.

Четверта характеристика визначається ставленням до суб'єкта навчального процесу:

- особистісно-орієнтоване;
- критеріально-орієнтоване.

П'ята характеристика визначається призначенням або компонентами змісту освіти. До неї належать такі категорії:

- технологія теоретичного навчання;
- технологія практичного навчання;
- технологія навчального проектування;
- технологія самостійної роботи.

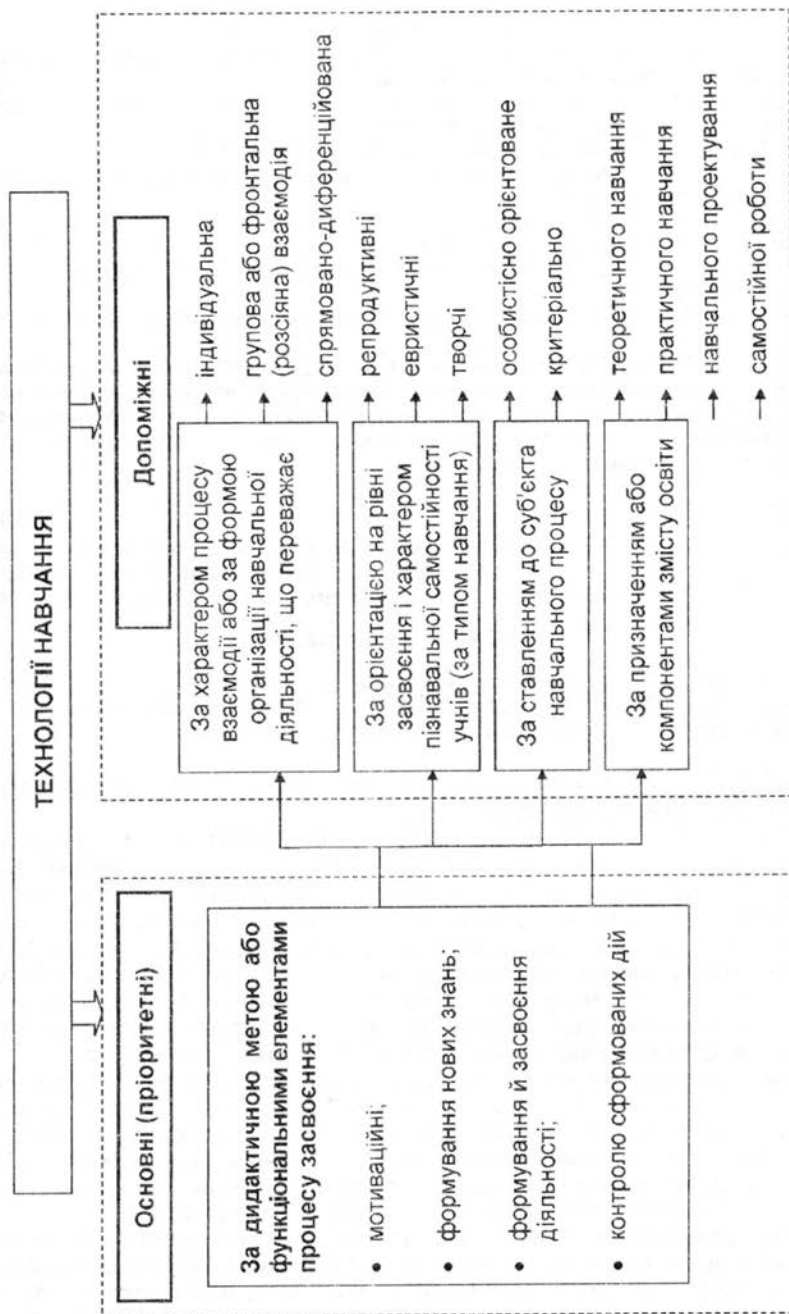


Рис. 3. Класифікація технологій навчання

Література

1. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: Навч. посібник. - Харків: Коледіум, 2008. - 344 с.
2. Сибирская М. П. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. - СПб., 1997.
3. Сибирская М. П. Педагогические технологии. - СПб., 1997.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психол. основы. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - 344 с.
6. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. -М.: Знание, 1983. - 96 с.
7. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования - М.: Высш. шк., 1986. -136с.
8. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения: Материалы лекции, прочит. на фак-те программ. обучения при политехи. музее в 1966 г. - М: Знание, 1967 -44 с.
9. Гальперин П. Я. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе: Материалы к Всесоюз. конф, по программ. обучению 31 мая - 4 июня. - М.: Изд-во МГУ, 1966. - 39 с.

УДК 37

В.Г. КУЗЬ

завідувач кафедри дошкільної педагогіки і психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, академік НАПН України, д.пед.н., проф.

ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА

Анотація. В статті розглядається педагогіка як наука.

Аннотация. В статье автор рассматривает педагогику как науку.

Annotation. The article considers pedagogy as a science.

Як відомо, будь-яка галузь знань формується як наука за умови виділення специфічного предмету дослідження.

Предметом науки педагогіки є педагогічний процес, який ми розуміємо як спеціально організовану взаємодію педагога і учнів, яка розвивається в часі і рамках певної виховної системи і спрямована на досягнення поставленої мети і покликана сприяти перетворенню особистісних властивостей і якостей вихованців. Тільки при виділенні навчання і виховання в особливу суспільну функцію, коли виникли спеціальні виховні установи і навчальні заклади, в рамках котрих педагогічний процес став не тільки предметом спеціальної організації, але і предметом осмислення, аналізу, прогнозування і цілеспрямованого дослідження, можна говорити про зародження науково-педагогічного знання [3, с. 646].

Наше дослідження опирається на матеріали, здобуті в педагогіці постнекласичної науки (друга половина XX і початок XXI століття), основні риси якої виражаються синергетикою, яка вивчає загальні принципи процесів самоорганізації, що протікають в різних системах (фізичних, біологічних, соціальних та ін.). Орієнтація на «синергетичний рух» - це орієнтація на історичний час, систематичність (цілісність) і розвиток як важливі характеристики буття [7, с. 40].

При цьому між відомими етапами науки - класичному (XVII - XIX ст.), некласичному (перша половина XX ст.), постнекласичному (друга половина XX ст. - початок XXI століття) існує спадкоємність, тобто чітко проглядається «Закон су-бординації»: кожна із попередніх стадій входить в перетвореному, осучасненому

вигляді в наступну. Існування, дія цього закону чітко спостерігається у динаміці головних складників педагогіки - педагогіки співробітництва, особистісно орієнтованої педагогіки, середовищного і компетентнісного підходів до формування шкільного змісту освіти (О. Савченко).

Отже, кожний крок науки підготовляється попереднім етапом і кожний її наступний етап закономірно пов'язаний з попереднім. Наступність - органічна єдність двох моментів: наслідування і критичної переробки. Таким чином тільки осмислюючи та критично переробляючи знання попередників, учений може розвивати науку, зберігаючи і примножуючи істинні знання і минаючи помилкові кроки.

Процес наступності в науці може бути виражений в термінах «традиція» (старе) і «новація» (нове). Це дві протилежності, діалектичне пов'язані сторони єдиного процесу розвитку науки: новації виростають із традицій, все позитивне і цінне, що було в традиціях, в «знятому вигляді» залишається в новаціях.

Новації-це веете, що виникло вперше, чого не було раніше-наукові відкриття, фундаментальні ідеї - філософські течії в освіті (антропологічна, синергетична, гуманістична, герменевтична), підготовка інноваційної, глобалістичної людини (В. Кремень), Homo intelligens (Йонезі Масуда) [5, с. 335-361], ідеї самореалізації особистості (В. Сухомлинський), інноваційні педагогічні технології.

Традиції в науці - знання, нагромаджені попередніми поколіннями вчених, які передаються нащадкам і зберігаються в конкретних наукових співтовариствах, наукових школах, напрямках, окремих науках, наукових дисциплінах.

Спадкоємність наукового пізнання не є одноманітний, монотонний процес, зазвичай вона виступає як єдність поступових спокійних кількісних і докорінних, якісних (скачки) змін. Ці дві сторони науки тісно пов'язані і в ході її розвитку міняють одна одну як своєрідні етапи даного процесу.

Педагогіка - це сукупність знань, котрі покладені в основу аналізу, організації, проектування і прогнозування шляхів удосконалення педагогічного процесу, а також пошуку ефективних педагогічних систем для розвитку і підготовки людини до життя в суспільстві.

Історичний розвиток науково-педагогічного знання проходить декілька етапів:

- 1) зародження педагогічних ідей в руслі філософських вчень;
- 2) формування педагогічних поглядів і теорій в рамках філософсько-педагогічних творів;
- 3) перехід від гіпотетичних і утопічних теорій до концепцій, які ґрунтуються на педагогічній практиці і експерименті.

В часи античності педагогіка як наука самостійно ще не існувала, а була складовою філософії. Тому філософів часу античності ми вважаємо також педагогами. Вони вважали людину двоїстою істотою, яка складається з тіла і душі. Називаючи писемність мертвою, Сократ віддавав перевагу усному міркуванню в діалогах на площах і в палестрах. Інші філософи античного періоду свої педагогічні ідеї висловлювали в наукових трактатах: Арістотель - в «Політиці», Плутарх в праці «Про спартанське виховання», Квінтіліан - у міркуваннях «Про виховання оратора».

В середньовічній філософії головні розмежування проходять не стільки між тілом і душею людини, скільки між «плотською людиною» та «духовною людиною», природа якої трьохчастинна: тіло - душа - дух. Духовність людини - в її сумлінні, совісті з Богом і реалізується у високих почуттях Віри, Надії, Любові. Розвинута у середньовічній філософії, педагогіка знаходить свій розвиток у християнстві, в працях філософів Еразма Роттердамського (Похвала глупості), Франсуа Рабле (Гаргантюа та Пантагрюель), Мішеля Монтеня (Проби), Томаса Мора (Утопія), Томазо Кампанелли (Місто сонця).

Відділеними від філософії є педагогічні трактати Канта («Основи метафізики моральності», «Метафізика моралі»), Я.А. Коменського («Велика дидактика», «Закони добре організованої школи»), Й. Песталоцці (Лінгард і Гертруда), Руссо (Еміль або про виховання).

У Новий час отримує розвиток ідея здатності людини до діяльності (Homo sapiens - людина розумна, Homo faber - людина діяльна) (Роберт Оуен, Й. Герbart, А. Дістервег, К. Ушинський).

Весь період зародження педагогічних ідей, поглядів супроводжувався виникненням нових форм педагогічної думки, оновленням поглядів на природу і практику навчання і виховання людини. На початку XVII ст. Ф. Бекон першим виділяє педагогіку як самостійну галузь наукового знання. З того ж часу педагогічна думка розпочинає опиратися на результати передового педагогічного досвіду. Так, німецький педагог Вольфганг Ратке (1571-1635) розробив змістовне поняття освіти і відповідну методологію, встановивши критерії педагогічних досліджень.

Майже одночасно Я.А. Коменський (1592-1670) здійснив спробу привести в систему і обґрунтувати об'єктивні закономірності виховання і навчання. Він керувався як багатим педагогічним досвідом різних країн, так і своїм власним. Його педагогічні відкриття це - «Велика дидактика», «Всезагальна порада про вправлення справ людських», «Закони добре організованої школи» та ін.

В головній праці Я.А. Коменського «Велика дидактика» всі закони і правила навчання і виховання виведені з природи людини (звідси і принцип природовідповідності). Цей його трактат освітлений вірою в розквіт людської особистості: «Людина є найвище, найдосконаліше і найчудовіше створіння» [6, с. 61]. Вчений вперше обґрунтував принцип навчання і виховання, створив струнку систему загальної освіти, розробив класноурочну технологію навчання в школі, яка і сьогодні функціонує у світі, тому і називають Я.А. Коменського родоначальником педагогічної науки.

З його «Великої дидактики» виділяємо наступні положення щодо педагогіки як науки:

1. Слід усе вивчати не для школи, а для життя, щоб ніщо по виході учня із школи, не вилітало на вітер [6, с. 157].

2. Кожний учень в науці має займатись тим, до чого його (з волі вищого провидіння) тягне захований інстинкт, і потім на своєму місці з користю послужить богам і людям. «Куди не тягнуть здібності, туди не штовхай. Боротися з натурою - марна справа» [6, с. 157].

3. «Наука, або знання речей, будучи не чим іншим, як внутрішнім спогляданням речей, зумовлюється такими ж елементами, як і зовнішнє спостереження або споглядання, а саме - оком, об'єктом і світлом. Оком внутрішнього зору є розум або розумові здібності, об'єктом, - усі речі, які є поза і в інтелекті, світлом - належна увага» [6, с. 158].

4. Загалом, «юнакові, який бажає проникнути в таємниці наук, необхідно додержуватися чотирьох умов:

- 1) він повинен мати чисте духовне око;
- 2) перед ним повинні бути поставлені об'єкти;
- 3) повинна бути в наявності увага і потім
- 4) те, що підлягає спостереженню, повинне бути представлене одно за одним у належному порядку, - і він усе буде засвоювати вірно і легко» [6, с. 158].

Тепер про золоте правило дидактики: «все, що тільки можна, давати для сприймання чуттями, а саме: видиме - для сприймання зором, чутне - слухом, запахи - нюхом, те, що підлягає смаку - смаком, доступне дотикові - через до-

тик. Коли які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома чуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома чуттями...» [6, с. 159].

Початок пізнання необхідно починати з відчуттів, бо «немає нічого в умі, чого раніше не було б у відчуттях. А тому слід було б починати навчання (а також - дослідження - В.К.) не з словесної розмови про речі, а з реального спостереження над ними. І тільки після ознайомлення з самою річчю нехай іде про неї мова, що з'ясовує справу всебічніше ... Коли ми бажаємо прищепити учням істинне й тверде знання речей, взагалі треба навчати всього через особисте спостереження і чуттєвий доказ» [6, с. 159].

Для успішного дослідження в навчанні має бути міцна основа, закладена глибоко, на яку і буде спиратися дослідження;

Наступне завжди має ґрунтуватися на попереднє, а попереднє має зміцнюватися наступним [6, с. 138];

- навчання має проходити з належною підготовкою умів [6, с. 123];
- навчання іде від більш зального до більш спеціального [6, с. 123];
- від більш легкого до більш трудного [6, с. 123];
- у всьому має бути поступ вперед, не поспішаючи [6, с. 123];
- для безпосередньої користі [6, с. 124];
- у школі має бути викладене все те, що на користь дитини буде їй необхідне впродовж всього її життя [6, с. 210].

В період з XVII до XVIII століття окреслився етап генерування нових педагогічних ідей із дослідно-експериментальних, інноваційних для того часу шкіл. В історії розвитку педагогічної думки, цей факт пов'язаний з іменами Й. Песталоцці (1746-1827), Й. Гербарта (1746-1841), Ф. Фребеля (1782-1852), А. Дістервега (1790-1866).

В умовах експериментальної школи Й. Песталоцці розробляв програму навчання і виховання дітей з малозабезпечених сімей, Й. Гербарт - методологічний інструментарій педагогіки як науки, зокрема дидактику. Він вперше розвиває ідею виховуючого навчання, логіку навчального процесу, а також пропонує практичні методи морального виховання, звід рекомендацій врахування індивідуальних особливостей особистості.

А. Дістервег сформулював і розкрив суть таких принципів навчання і виховання, як природо- і культуровідповідності.

Наступний етап в розвитку педагогічної науки зв'язаний зі збагаченням педагогічного знання в надрах філософії під впливом педагогічних трактатів, тобто філософи і педагоги-дослідники розглядали проблеми взаємозв'язку теорії і практики навчання і виховання. В даній галузі педагогічної теорії були виявлені соціальний, історичний та культурологічний аспекти [2, с. 23].

З початку XX століття помітно виросла кількість педагогічних центрів - кафедр, лабораторій, науково-дослідних установ, поживав обмін досвідом між ученими в національному і міжнародному масштабі, що стимулювало становлення і розвиток педагогічної науки і практики.

В цей період в педагогіці чітко проглядаються дві її основних парадигми - педагогічний традиціоналізм та альтернативний напрям. До традиціоналізму в той час відносили соціальну педагогіку (джерелом педагогічної науки і практики вважали соціально-історичні знання), релігійну педагогіку (намагання синтезувати віру і науку на основі релігійних канонів), педагогіку, зорієнтовану на філософське осмислення процесу виховання і освіти.

Антитрадиціоналісти запроваджували нові ідеї та концепції: вільного виховання, експериментальної, прагматичної, функціональної педагогіки і педагогіки особистості.

Наступний етап розвитку педагогічного знання (друга половина XX віку) ґрунтується на саморозвитку наукової галузі, яка поєднує процеси інтеграції і диференціації з широкою взаємодією з іншими науками - філософією, психологією, соціологією, фізіологією, математикою, політологією, економікою.

У процесі диференціації наукової дисципліни виділяються різні галузі педагогіки - загальна, дошкільна, шкільна, професійна, соціальна, вікова, компаративна, корекційна, військова, спортивна. А також історія педагогіки, педагогіка вищої школи, антропологіка (навчання, виховання, розвиток людини впродовж всього її життя), елітопедагогіка [1, с. 26].

Філософи XX століття продовжують пошук істинності людини. В кінці XX і на початку XXI ст. утверджується філософія освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Путай, В. Огнев'юк). У XX столітті та на початку XXI ст. наука досягла небувалих висот у своєму розвитку, що, безперечно, зумовлено появою теорії відносності, квантової механіки, синергетики, біоетики, а на нинішньому етапі - нанотехнологій. На початку XXI століття Одеська медико-філософська школа обґрунтувала початок нового етапу історичного розвитку медичної етики, котрий отримав назву «Нооетика».

«Впровадження нооетики дасть змогу модифікувати діяльність людини з урахуванням пріоритетів Ноосфери, Біосфери, а врешті решт, і конкретної особистості», - пише її автор, академік АМН В.М. Запорожан [4, с. 46].

Важливою проблемою сьогодення є творення і нової держави, і нової людини, для чого потрібна нова філософія педагогіки, нова теорія виховання сучасної людини, людини близького і далекого майбуття, яка ще не створена, бо ще не розроблено теорію розвитку і становлення нової держави «Україна».

«В Україні поки що не вдалося добитись суспільного консенсусу з приводу ідеї чи моделі майбутнього улаштування України, і головне протиріччя лежить у площині уявлень про те, що становить собою українська державність - відродження древньої держави, її звільнення від чужоземного гніту чи створення нової молодшої держави XXI століття на основі історичної спадкоємності різних культур, світового досвіду і власних програм розвитку» [9, с. 95].

Систематика педагогічних явищ і феноменів, а також теорій і концепцій як результат інтеграційних процесів здійснюється в рамках педагогічної фактології, феноменології, конструктології і концептології. Як кожна наука, педагогіка включає в себе фактичний матеріал, отриманий в результаті тривалих спостережень, експериментів та дослідів в галузі навчання та виховання. На цій основі здійснюються наукові узагальнення фактичного матеріалу, які виражені в поняттях, принципах, методах, теоріях і закономірностях; реалізуються гіпотези, які прогнозують нові способи вирішення педагогічних проблем з урахуванням сучасних суспільних тенденцій.

З кінця XX і початку XXI століття активно розвивається методологія педагогічних досліджень (І. Бех, Володимир Бондар, М. Боришевський, В. Луговий, І. Прокopenко, О. Сухомлинська, О. Савченко, М. Ярмаченко).

Сучасне суспільство, соціологи називають постіндустріальним або інформаційним, а останнім часом - суспільством знань. Всі три терміни розглядаються як синоніми, або етапи розвитку одного і того ж феномена, в котрому головним культурологічним центром є вироблення, обробка і трансляція знання.

Починаючи з середини першого десятиліття XXI ст., широко розповсюдженим терміном для означення цього феномена було взято «learning» - «суспільство, що навчається» з додавкою: «lifelong learning» - навчання, що продовжується все життя. Дійсно, цей термін підкреслює специфіку інформаційного суспільства,

в котрому лавиноподібно зростаюча нова інформація постійно витісняє стару... Ще декілька десятиліть тому назад науковцям говорили про те, що майже повний цикл оновлення знань відбувається раз на двадцять літ, потім - раз на десять. Прийшов час, коли навчання в школі та ВНЗ, а тим більше в аспірантурі і докторантурі (тобто 16-20 літ), потребує радикальної заміни отриманих і вже частково застарілих знань. Вихід - різні форми продовження навчання, в тім числі навчання дорослих (adult education) і періодичні курси підвищення освіти з відривом і без відриву в(д виробництва і, нарешті, освіта, яка триває впродовж всього життя.

Головне в освіті - навчати людей з дитячого, навіть дошкільного віку, вчити-ся, прищепити їм здібність чи здатність до подальшого удосконалення і зберегти її на все життя. Суб'єкт навчання, щоб не відстати від інших, не дискваліфікуватися, повинен займатись самоосвітою і з певною періодичністю проходити курси перепідготовки і, за бажанням, оволодівати новою професією, а то й декількома впродовж життя. В деяких розвинутих країнах (наприклад, США), навіть пенсіонери залучаються до цього процесу, заохочуються, в тім числі і матеріально. Це веде до продовження життя, збільшення активного віку людини.

В суспільстві, заснованому на міцному фундаменті знань, вища освіта, особливо елітна, отримує пріоритетну роль в розвитку окремих країн і світового співтовариства в цілому. Ясна річ, що в такому суспільстві на перший план виходять люди, які володіють цим знанням, здатні приміняти його на практиці і творити нове знання, становлять його інтелектуальну еліту. Серед освітніх структур цього суспільства особливе місце посідає елітна освіта, головною метою котрої і є підготовка еліти знань. Взагалі під елітною освітою (фр. elite - краще, добірне, вибране) розуміють особливу, привілейовану освіту для вузького кола молоді, яка має можливість її отримати завдяки високому статусу батьків (соціальний стан, матеріально-фінансові можливості) або високим показникам інтелекту на різних стадіях відбору й оцінки (випускні іспити в школах і коледжах, конкурси талановитих дітей тощо) [9, с. 261-262]. Навчання, знання, інформація роблять людину компетентною в своїй сфері діяльності.

В суспільстві, де лідирує економіка знань, особливе місце посідають освіта і наука, найперше елітна освіта, тісно пов'язана з виробництвом знань і підготовкою кадрів, котрі володіють високими технологіями, методологією аналізу високотехнологічної інформації, кадрів супервисокої кваліфікації, новаторів, які відкривають нові горизонти перед людством, способом існування котрого є неперервний і швидкий розвиток. Якщо раніше отримані знання швидко старіють, потрібне їх постійне оновлення і переосмислення, необхідні нові підходи, нові ідеї, нові узагальнюючі теорії.

«Майбутнє нашої країни буде визначатись не нафтовими і газовими багатствами і взагалі не ресурсами сировини, а інтелектуальним потенціалом, рівнем розвитку науки і освіти, високих технологій. За цими параметрами вимірюється конкурентноздатність економіки, місце країни в сучасному світі» [1, с. 8].

Освітній процес посідає особливо важливе місце в рекрутуванні еліти, підвищення якості якої безпосередньо зв'язане з якістю освіти, яку вона отримує. Особливу роль освіта посідає в постіндустріальному, інформаційному суспільстві, в котрому величезне значення мають інноваційні і креативні здібності еліти, вміння нестандартно мислити, здібності до оригінального вирішення проблем, багато з яких принципово нові для людства. Вступивши в третє тисячоліття, ми «цілком можемо усвідомити не тільки важливість окресленої проблеми, але і її масштабність; намітити нові підходи до її вирішення і практичної реалізації» [1, с. 19].

Рівень освітньої системи країни значною мірою визначає її вагу і авторитет у світовому співтоваристві, а наше майбутнє буде визначатись молодим поколінням, котре починає жити і творить у новому тисячолітті. У сучасному світі отримує шанс стати процвітаючою країною держава, яка створює максимальний простір для реалізації творчих потенцій, виявлення талантів і здібностей людей і використання їх на службі суспільству. Тому суспільство повинно шукати, виявляти таланти з дитячого віку, розвивати і плекати їх.

Тому зрозумілим є пошук яскраво виражених обдарованих дітей з раннього, навіть з дошкільного віку, в школі, коли вже проявляються інноваційні, креативні здібності, нестандартне мислення, здатність до оригінального вирішення проблем, багато з яких принципово нові для нинішнього дня. Отже, вирішення цієї проблеми є особливо важливим завданням і потребує нових підходів до його реалізації.

В США, для прикладу, обдаровані діти (gifted children) «відслідковуються» державою та ведучими корпораціями, їм виплачують стипендію, після закінчення середньої школи пропонують на вибір найпрестижніші університети; обдарованим дітям з бідних сімей надають додаткову матеріальну допомогу.

Відомо, що різноманітні здібності, наприклад, комунікативні, серед них якості лідера, формуються вже в ранньому віці. Щоб виявити і розвинути ці таланти (а це - сфера елітопедагогіки), необхідні певні передумови - створення рівних стартових можливостей для представників молодого покоління, можливостей вступити в конкурентну боротьбу за отримання освіти якнайвищого рівня, котра була б ключем до висхідної соціальної мобільності. За цієї умови до вищих, найпрестижніших позицій в суспільстві прийдуть дійсно найталановитіші, чесні люди, які можуть і зможуть забезпечити оптимальне управління суспільством [1, с. 19-20].

Отже, постійне оновлення і практичне використання науки, зокрема елітної педагогіки, елітної освіти, престижного виховання сприяють плеканню різнобічно розвинених креативних особистостей - елітних фахівців, яким притаманні комунікативні здібності, лідерські якості та організаторські вміння, тобто новітню культурну політико-адміністративну еліту нового тисячоліття.

Література

1. Ашин Г.К. Мировое элитное образование / Г.К. Ашин. - М.: Анкил, 2008 - 360 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. - СПб.: Изд.: «Питер», 2000 - 304 с
3. Гончаренко С. У. Педагогічна наука: Енциклопедія освіти Голов, ред. В. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 644-646.
4. Запорожан В.Н. Путь к ноетике. - Одес. гос. мед. университет. - 2008. - 284 с
5. Йонезі Масуда. Гіпотеза про генезис Homo intelligens / Соціальна філософія. Хрестоматія: Навч. посібник / Упоряд. Віталій Лях. — К.: Либідь, 1996. — с. 335-361.
6. Коменський Я А. Велика дидактика / Коменський Я.А. Вибр. пед. те.: Т.1.- К.: Рад. школа, 1940 - 248 с.
7. Кохановский В.П., Пржиленский В.И., Сергадеева Е.А. Философия науки. Учеб пособие - М.: ИКЦ «МарТ», 2005. - 496 с.
8. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса. - М.: Знание, 1980 - 96 с.
9. Михальченко М.І. Елітна освіта / М.І. Михальченко. Енциклопедія освіти / АПН України. Голов, ред. В. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 261-262
10. Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики / Никитин В.А. - К.: Оптима, 2004. - 205 с.
11. Престижное воспитание: Журнал для родителей и педагогов - Москва, подписной индекс - 79402
12. Szoltusek A. Filozofia pedagogiki. — Katowice, Wydawnictwo «Esse», 2003. — 541 s.

*заслужений працівник народної освіти України.
головний науковий співробітник відділу
педагогіки і психології вищої освіти Інституту
вищої освіти НАПН України, д.лед н., проф*

Т. П. МЕДВЕДОВСЬКА

*методист I категорії
Міжгалузевого інституту безперервної освіти
Національного гірничого університету*

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ В УКРАЇНІ (1899- 1914 рр.)

Анотація. Авторами статті розкрито історію розвитку та становлення професійної підготовки гірничих інженерів наприкінці XIX - початку XX ст. на теренах сучасної України. Дослідження відбиває стан, характер та змістове наповнення професійної підготовки даного часу.

Ключові слова: професійна підготовка гірничих інженерів, гірниче училище, гірничий інститут.

Аннотация. Авторы статьи раскрывают историю развития и становления профессиональной подготовки горных инженеров в конце XIX — начале XX века на территории современной Украины. Исследования отражает состояние, характер и смысловое наполнение профессиональной подготовки данного времени.

Ключевые слова: профессиональная подготовка горных инженеров, горное училище, горный институт.

Annotation. The history of development and training formation of mining engineers at the end of XIX - beginning of XX century in modern Ukraine are exposed by the authors of this article. Research shows the state, nature and meaning of professional preparation of that time.

Key word: mining engineers professional preparation, mining school, mining institute.

На всіх етапах історії розвитку вищої освіти була, є, й буде проблема якісної професійної підготовки фахівців, особливо з технічних спеціальностей та компетентність випускників вузів. У 2009 р. виповнилось 110 років з часу заснування Національного гірничого університету - першого вищого гірничого навчального закладу України. Історія університету/ яскраво відображає не лише соціально-економічний розвиток великого південного регіону держави, але і його суспільно-політичне, культурне життя та розвиток системи підготовки кваліфікованих спеціалістів технічних спеціальностей. Окремі напрями та аспекти з даної проблеми досить аргументовано описані й систематизовані у працях В. Гуськова [1], І. Єлінова [3], М. Левківського, О. Микитюка [6], В. Пушкіна [7], П. Рубіна [5], А. Ренгевича [8], В. Савчука [9], С. Тельного [10], А. Терпигорева [11] та ін. Проте системне бачення цих перетворень у процесі становлення і розвитку професійної підготовки гірничих інженерів в Україні у вищезазначених працях відсутнє.

Метою даної статті є узагальнення в концентрованому вигляді досвіду становлення і розвитку професійної підготовки гірничих інженерів в Україні (1899-1914 рр.) як системної діяльності, виділення їх основних принципів, характерних особливостей, напрямів, здобутків і проблем. Відповідно до поставленої мети й визначена логічна структура статті.

Огляд літературних джерел за темою дослідження свідчить, що в другій половині XIX століття на півдні Росії почався швидкий розвиток вугільної, рудної і металургійної промисловості. Помітно зріс видобуток вугілля в Донбасі та його питома вага у вугільному балансі Росії. Зростали й великі кам'яновугільні райони Росії. Такий бурхливий розвиток вугільної бази на півдні Росії викликав інтенсивне зростання розвитку інших галузей промисловості, у першу чергу — рудної та металургійної. Активна розробка руд Кривого Рогу почалася в 1881 р. і у дуже короткий термін Кривий Ріг зайняв перше місце в Росії з видобутку залізної руди, обійшовши традиційні залізорудні райони Уралу й Центральної Росії. Тому це збільшило потребу в інженерно-технічних кадрах з гірничих спеціальностей. Наприкінці 1895 р. у пресі з'являються думки про запит на фахівців зі спеціальною технічною освітою. Уряд мав намір відкрити в даному регіоні новий спеціальний вищий технічний навчальний заклад [2; 3; 5; 7; 8; 9].

У січні 1897 р. [2; 3; 5; 7; 8; 9] на особливій нараді представників міністрів фінансів народної освіти, землеробства й гірничої промисловості було ухвалено рішення про створення у Катеринославі Гірничого училища посиленого типу, тобто навчального закладу з підготовки гірничих техніків-практиків. До початку 1898 р. комісією при гірничому департаменті, до складу якої увійшли професори Петербурзького гірничого інституту і представники гірничої промисловості, був розроблений проект “Вищого гірничого училища, влаштованого за особливим типом, що значно відрізняється від Гірничого інституту”. В основу проекту покладено такі положення:

- училище повинно бути вищим навчальним закладом у порівнянні з іншими, уже існуючими училищами;
- для вступу потрібна закінчена середня освіта;
- особи, які успішно закінчили його самостійно, завідують галузями гірничої справи;
- училище готує не до наукової і теоретичної діяльності, а до практичної;
- теоретичний курс - трьохрічний;
- училище за фахом повинно ділитися на два відділення: гірничі і заводські;
- училище готує своїх вихованців для потреб підприємств Росії [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9].

Архівні документи, наукові праці засвідчують, що в травні 1899 р. Державна Рада Росії затвердила ‘ Положення про Катеринославське Вище Гірничі училище (далі - КВГУ)’, а в червні 1899 р. цар Микола II написав - “будь по сему” [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. У “Положенні про КВГУ” для викладання в училищі визначено такі дисципліни: богослов'я, вища математика, аналітична механіка, будівельна механіка, прикладна механіка, гірничозаводська механіка, фізика, електротехніка, хімія, мінералогія, геологія і вчення про родовища, геодезія, гірничі мистецтва, збагачення руди й кам'яного вугілля, маркшейдерське мистецтво, будівельне мистецтво, металургія, технологія металів, креслення та накреслювальна геометрія, рахівництво і гірничозаводське господарство, гірничі законодавство, технічні переклади з однієї з мов (французької, німецької або англійської).

Перший навчальний план передбачав навчання в училищі протягом 3,5 років. Заняття розподілялися на зимові (у приміщеннях училища) та літні - практичні (на копальнях і заводах). Для зимових занять відводилося 125 годин, з яких на теорію призначалося 55 годин, а на практику - 70 годин [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9]. Таким чином, обсяг практичних занять переважував над теоретичними, що обумовлено прикладним характером спеціальностей, рівнем розвитку технологій та методик, які отримали розповсюдження у гірничо-металургійній галузі. Прикладний характер

спеціальності також зумовив структурування матеріалу, що викладався. Значна частина практичних занять мала місце в усіх професійно-орієнтованих та фундаментальних дисциплінах. Існує думка, що засноване училище на початку свого існування було фактично напіввищим навчальним закладом, оскільки, після закінчення його випускникам присвоювалися кваліфікація гірничого техника, а не інженера.

У травні 1903 р. [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9] училище частково реорганізували - установили чотирьохрічний (замість 3,5 років) термін навчання. У той же час випускникам присвоювали кваліфікацію копального інженера й інженера-металурга. Технологічний випереджальний розвиток підприємств гірничо-металургійної галузі був обумовлений багатьма факторами: геополітичними, політичними, економічними, соціальними, техніко-технологічними. Дані обставини обумовили більш жорсткі вимоги з боку роботодавців до фахівців гірничої галузі. До того ж, у цей період розвитку і становлення КВГУ будь-який фахівець з технічних наук розглядався як спеціаліст з досить високим ступенем універсальності. Це вплинуло на певну нестандартність підготовки фахівців, які отримували диплом КВГУ.

Потрібно відзначити, що відповідно до рішення ради КВГУ [1; 2; 4; 5; 8; 9] від 18-19 лютого 1906 р. Міністром торгівлі і промисловості в училищі були затверджені 18 кафедр: вищої математики, аналітичної (теоретичної) механіки, прикладної механіки, гірничозаводської механіки, фізики, хімії загальної, хімії аналітичної, кристалографії, мінералогії і петрографії, геології і вчення про родовища корисних копалин, збагачення рули і кам'яного вугілля, маркшейдерського мистецтва з геодезією гірничого мистецтва, будівельної механіки, електротехніки, технології металів. У 1907-1908 рр. Закінчили оснащення устаткування механічної, електромеханічної, металургійної лабораторій, у яких почалися регулярні заняття зі студентами.

Висока кваліфікація викладацького складу училища і його зв'язок з близько розташованими копальнями і заводами (Катеринослав, Кривий Ріг, Донбас) сприяли проведенню теоретичних і практичних занять на високому рівні з одночасно глибокою практичною підготовкою інженерів. Окрім теоретичних і практичних занять, особлива увага зверталася на проведення навчальних і виробничих практик, ознайомлювальних екскурсій на шахти і заводи. Літні практичні заняття на копальнях і заводах проводилися у великому обсязі. Практика після 1-го курсу продовжувалася 4 міс. і 7 днів, після 2-го і 3-го курсів - 4 міс. [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9]. Студенти, які навчалися в училищі, набували досить ґрунтовних практичних навичок роботи на шахтах і заводах.

Курсові й випускні проекти мали багатоплановий, конкретний характер і виконувалися на замовлення. Наприклад, завдання для випускних проектів з гірничого мистецтва під керівництвом проф. А.М. Терпигорева полягали в розрахунку вартостей устаткування копальні та собівартості одного пуда здобутого вугілля [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9, 10; 11]. При цьому на кресленнях повинні були бути зображені: загальний план копальні зі всіма спорудами, схема підготовчих і очисних робіт, кріплення стовбура шахти й розташування всіх виробок копального двору. Крім загальної частини, що входила до проекту, кожний студент зобов'язаний був особливо детально розробити як конструктивну, так і розрахункову сторони якого-небудь окремого, спеціального питання з курсу гірничого мистецтва, що мало безпосередній зв'язок із завданнями всього проекту. Зазначені чинники вплинули на розуміння необхідності навчання майбутніх гірничих фахівців основам методик економічного розрахунку собівартості вугілля, пошуках оптимального співвідношення вартість-якість обладнання.

Дидактичні принципи викладання матеріалу таких відомих вчених другої половини XIX ст. - початку XX ст., як К. Ушинський, О. Герд, М. Корф [6], а саме: єдність навчання й виховання; поступове наукове ускладнення навчального матеріалу; урахування вікових особливостей слухачів; зв'язок теорії навчання з практикою; системність змісту навчання, свідомість, активність і міцність засвоєння знань; доступність навчання, знайшли своє відображення у педагогічній діяльності науковців Катеринославського гірничого училища, а потім й у вчених Катеринославського гірничого інституту (наприклад, у А.М. Терпигорева, М.М. Протод'яконова, Л.В. Писаржевського та ін.).

М.М. Протод'яконов мав здатність викладати найскладніші теоретичні питання дуже простою мовою, його лекції захоплювали слухачів. Він вимагав від студентів не тільки глибоких знань матеріалу, а й самостійного, ініціативного вирішення поставлених завдань [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8, 9; 10]. Характерною особливістю педагогічної діяльності, наукових досліджень М.М. Протод'яконова було прагнення знайти рішення не в абстрактних цілях, а для того, щоб на більш досконалішій основі вирішувати практичні питання. Широко застосовуючи в викладанні навчального матеріалу аналітичний метод, він завжди виступав проти абстрактних прийомів, що не мають практичного значення. "Точність методу, - говорив він, - повинна відповідати точності даних" [2; 8; 11].

Викладачі використовували в процесі підготовки спеціалістів особистісно орієнтованої освіти, які вперше запропонував видатний вчений М.Пирогов, серед яких виділялися: принцип диференційованого підходу до методів навчання й виховання; урахування індивідуальних особливостей слухачів, наочності навчання та практичної складової навчального процесу. Цікаво, що практичних занять (ознайомлювальні екскурсії на шахтах і заводах країни, літні практичні заняття на копальнях) превалював над теоретичним [6]. Це було обумовлено прикладним характером спеціальностей, рівнем розвитку технологій та методик, які отримали розповсюдження у гірничо-металургійній галузі.

Висококваліфіковані кадри викладачів - це основне, що забезпечило подальший динамічний розвиток училища. Належний рівень навчальної роботи забезпечував випуск інженерів високої кваліфікації. Знання цих інженерів, їх практична підготовка відразу ж знаходили своє застосування в промисловості. Часткова реорганізація училища почалась у 1903 р., але однакових прав диплома училища у порівнянні з дипломом гірничого інженера Санкт-Петербурзького гірничого інституту. Тому рада КВГУ [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10]. Рішенням від 18 квітня 1906 р. постановила домагатися розширення навчальних планів, що діяли в той час, і збільшення з чотирирічного терміну навчання до п'ятирічного. При порівнянні планів Санкт-Петербурзького гірничого інституту і КВГУ виявилось, що великої різниці в обсязі дисциплін, що викладалися в училищі, не було, окрім дещо меншого обсягу викладання прикладної механіки і циклу геологічних дисциплін. Ця різниця була ліквідована в наступних навчальних планах КВГУ. Значно збільшилися обсяги викладання з геологічних дисциплін, теоретичної і будівельної механіки, загальної та фізичної хімії.

Таким чином, становлення і розвиток професійної освіти гірничих інженерів в Україні (1899-1914 рр.) на прикладі Катеринославського гірничого училища, а потім і Катеринославського гірничого інституту, еволюція педагогічної методології та формування нових підходів у освітніх процесах підготовки фахівців, нерозривно пов'язаних з історією та розвитком світової наукової та української педагогічної думки цього часу, суттєво сприяли розвитку інших промислових регі-

онів України та створили умови до підготовки висококваліфікованих фахівців з технічних спеціальностей, а саме в царині гірництва. Випускники Катеринославського гірничого інституту, які були спеціалістами з досить високим ступенем універсалізму, глибокою практичною й соціально-економічною підготовкою інженерів, представниками технічної інтелігенції, тому нові підходи в освітніх процесах якісної підготовки фахівців, педагогічна методологія того часу знайшли своє відображення у подальшому розвитку професійної підготовки гірничих інженерів в нашій державі на наступних етапах цього розвитку.

Література:

1. Гуськов В. О. Учебная жизнь Института за истекшие 25 лет его существования // Известия Екатеринославского горного института Юбилейный выпуск (1899-1924). - Катеринослав, 1924., - Т. XIV. — Ч. I. — С. 13-66.
2. Днепропетровский горный институт. Исторический очерк в двух книгах. Кн. 1. История и развитие (1899-1989). - М.: Недра, 1990.
3. Известия Екатеринославского горного института им. Артема Сергеева. - Катеринослав, 1924. - Т. XIV. Юбилейный выпуск (1899-1924). - 4.1. - 251 с.
4. Єлінов І.М. Нариси з історії Національного гірничого університету. - Д.: Національний гірничий університет, 2006 - 188 с.
5. Исторический очерк возникновения Екатеринославского Высшего горного училища и его деятельность за первое десятилетие (1899-1909) / Сост. П.Г. Рубин. - Катеринослав. - Тип. Губ. Земства, 1909 - 147 с.
6. Лемківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки: Навчальний посібник -Х.:ОБС", 2002 - 240 с.
7. Пушкин В.Ю., Швидко Г.К. Образование и начальный этап деятельности Екатеринославского Высшего Горного Училища // Горный журнал. - 1999. — №6. - С. 12-15.
8. Ренгевич А.А. Днепропетровский горный институт / Исторический очерк в двух книгах. - М., 1990, -344 с.
9. Савчук В. С. Біля витоків Національної гірничої академії: від Катеринославського вищого гірничого училища до гірничого університету (1896- 1912) // Бористен. - 1999. - №12. - с.8.
10. Тельный СИ. Научная жизнь Екатеринославского горного института за истекшие 25 лет его существования // Известия Екатеринославского горного института - Днепропетровск, 1924 - Т. XIV. - Ч. I. - с. 67-98.
11. Терпигорев А.М. Воспоминания горного инженера - М.: Изд-во АН СССР, 1956. — 272 с.

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ -
ДУХОВНА ПАРАДИГМА МОДЕРНІЗАЦІЇ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**

УМОВИ ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Для того, щоб розглянути специфіку умов вирішення соціальних проблем вищої школи, треба зазначити два моменти: по-перше, провести більш глибоку лінію між умовами виникнення та умовами вирішення соціальних проблем вищої школи, а по-друге, уточнити світоглядно-методологічні та ідеологічні передумови вирішення соціальних проблем вищої школи.

Отже, розглянемо спочатку різницю між *умовами виникнення та умовами вирішення* проблем вищої школи. Очевидною відмінною є їх різниця у часі. Перші передують другим. Але дослідження цих відмінностей значно ускладнюється тим, що одне й те ж явище може одночасно виконувати функцію першої й другої умови. Це можна подолати, якщо розглядати проблему в розвитку.

Одні явища можуть детермінувати виникнення проблеми, а в подальшому слугувати умовою її вирішення. Інші явища, утворивши проблему, закінчують своє існування взагалі або як умова даної проблеми, зокрема. Це означає, що умови вирішення проблем складаються з двох частин: з частини попередніх умов, тобто умов, які детермінують проблему і нових умов, що забезпечують їх вирішення.

Умови формування і умови вирішення проблеми відрізняються одне від одного ще і тим, що перші є можливістю других, що перші є необхідні і недостатні умови, а другі - необхідні і достатні. У ході перетворення перших у другі виникають недостатні додаткові умови, посилюється детермінація проблеми.

Відмінність умов виникнення проблеми від умов її вирішення полягає також у тому, що перші не вибираються, а деякі умови вирішення можуть вибиратись на альтернативній основі. За певних обставин для вирішення однієї й тієї ж проблеми можуть бути корисними різні умови, які одночасно розглядаються у філософсько-соціологічній та педагогічній науці і як засоби їх вирішення. Буває й так, що для вирішення даної проблеми можна використати не строго визначені, а різні, взаємозамінні матеріали. По-іншому, існує певний діапазон використання різних засобів для вирішення проблем. У той же час відносно умов формування проблеми, то тут вільного вибору немає, вольової заміни одних умов іншими просто немає, не існує.

Термін *умови формування проблеми* прямо вказує на вплив умови на проблему. Поняття ж *умови вирішення проблеми* фіксує вплив умов на це здійснення і вплив проблеми на таку умову. І ще одна принципова різниця між даними типами умов. Умови формування проблеми виникають раніше самої проблеми, тому тримають її у собі вже у потенційній формі.

Нарешті, ще одне. На відміну від умов виникнення проблем, які ведуть себе агресивно по відношенню до системи вищої школи, умови вирішення проблем ведуть себе пасивно. Тому в такому випадку активність починають проявляти соціальні проблеми, які організують, об'єднують цей розкиданий матеріал, використовують його самого та його властивості відповідно до своїх вимог, перетворюють у свої умови.

Соціальна проблема формує новий зміст, який наповнює вищу школу позитивним матеріалом на підставі створеного ідеалу. При цьому негативний матеріал, що деформував процеси, відносини, зв'язки в соціальному органі, зменшується в обсязі та впливі на ціле. Орган оживає, починається фаза оздоровлення та підйому в розвитку.

Тепер проаналізуємо *світоглядні, ідеологічні та методологічні передумови вирішення* проблем вищої школи. Тут найважливішим моментом, без якого принципово неможливо вирішити жодну з проблем вищої школи, яка формується на певному етапі її визрівання та розвитку, є *усвідомлення* цієї проблеми особистостями, партіями, парламентаріями, керівництвом галузі та держави, нарешті, населенням країни. Без такого усвідомлення вона не може здійснити своїх вимог, регулятивних функцій, привести в рух сили, які здатні її задовольнити. І це безперечно, оскільки добре відомо, що усе, що збуджує людину до дії, обов'язково повинно пройти через її голову'.

Важко заперечувати проти того, що для вирішення соціальних проблем вищої школи на сучасному етапі треба вибудувати *світоглядну платформу*, яка була б співзвучна інформаційній фазі розвитку світової спільноти. Саме вона забезпечує доступ до нової культури. Вона це робить, як впливає з психології, завдяки спеціальному когнітивному засобу - мостику-медіатору. Саме завдяки йому відбувається поєднання у часі внутрішнього психічного досвіду особистості й духовного досвіду людства. Як доводять дослідження Л.С.Виготського та О.М.-Леонтьєва, ним є *образ світу як вища психічна функція*².

Відповідаючи на виклик часу, в Україні поживавішала робота з філософського опрацювання явища освіти³. Це дуже обнадійливо, бо саме філософія освіти покликана розкрити смислогенез як субстанційну основу освіти та вплести його, а відповідно й соціальний орган - вищу школу, в еволюцію соціального світу та саморух Всесвіту. Для цього треба освоїти смислоутворюючу функцію Розуму як головного засобу формування людини у закладах освіти. На практиці уже спостерігаються перші спроби проектування навчальних закладів такого типу⁴.

При цьому очевидним є той факт, що змінюється погляд на місце людини в даному процесі. Якщо раніше людина прагнула "ліпити світ за своїм образом і подобою", то зараз вона формує, дякуючи ідеям синергетики, інший світоглядний підхід: людина повинна "ліпити себе за образом та подобою світу", не перебудовувати впорядкований Всесвіт, а вбудовувати себе в нього.

І задача філософії освіти полягає у тому, щоб знайти вищу школу, як орган соціального світу, "у зовнішньому існуванні", і не просто знайти, а показати його "діяльність" у соціальному організмі країни, тобто простежити перетворення наявного буття, яке існує у специфічній освітанській формі і видозмінюється під впливом процесу спонтанного саморозгортання соціального світу на етапі інформаційної цивілізації.

Наступним кроком або передумовою тепер, тобто після встановлення субстанціональної єдності вищої школи з соціальним організмом країни та світу, є *вибір ідеології вирішення соціальних проблем вищої школи в Україні*.

¹ Маркс К., Енгельс Ф. Соч. -Т21.-С. 290.

² Див.: Вопросы образования в России. - 2000. - №2. - С.12.

³ Див.: Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листопад 2000 р. 36. наук, праць. Вил. З/за заг. ред. В.Андрущенко. -К.: Знання, 2000. - 520с.; Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. - К.: Телекорпорація «Республіка», 1998. - 151с.; Путай В.С. Філософія сучасної освіти (навчальний посібник) - К.: Центр "Магістр-S", 1996. - 256с. та ін.

⁴ Див.: Шлях до високої духовності. Колективна монографія./Під заг ред. В.П.Беха, МП.Лукашевича, І.С.Колеснікової. - Запоріжжя: Просвіта, 1999. - 210с.

Вибір ідеології дослідження та вирішення проблем вищої школи, як і вибір світоглядної позиції, є суто особистою справою українського народу та його керівництва. При цьому зазначимо, що під ідеологією тут треба розглядати сукупність ідей (семантичних фільтрів), на основі яких ми налаштовані переосмислити місце та роль вищої школи у розбудові соціального організму України.

Стан справ у вітчизняній філософській думці ускладнюється тим, що сьогодні на ідеологічному обрії немає жодної ідеології, яка б прогресувала. На жаль, відсутня чітко сформульована ідеологія державного будівництва в Україні. Тому ми поки що не маємо ідеальної моделі вищої школи. Сьогодні навіть ми не можемо визначитись з її характером.

Тому рух від патерналістської моделі у бік ліберальної, що спостерігається в Україні, викликає у нас страх за освіту дітей у майбутньому. Бо в умовах ліберального розвитку кожна людина повинна сама себе вивчити, що сьогодні не під силу пересічному громадянину України. А сучасна фінансово-кредитна система країни ще не розвернута в бік освіти. Як слушно зазначив В.С.Лутай, тут має місце суперечність, що "зараз існує між ліберально-капіталістичним і соціально зорієнтованими (соціалістичними) ідеями у реформуванні економічних та політичних форм організації суспільства"⁵.

Як наслідок цього, сьогодні точаться суперечки навколо того, яке місце та функцію відіграє у розбудові вищої школи філософія освіти. Що вона представляє собою - світогляд чи науку? При цьому ті, що відкидають позитивну роль філософського знання у розбудові національної вищої школи забувають, що саме вона, філософія освіти, покликана вибудувати *позитивний образ вищої школи*, перспективний для розбудови України протягом наступного століття. Бо саме ідеальний образ вищої освіти здатний бути усвідомленим особистістю та привести в рух людей й завдяки їх енергії розбудувати вищу школу.

Нарешті, ми підійшли до аналізу *передумов методологічного характеру*. На основі наукового світогляду та ідеології розбудови національної вищої школи оновлюється методологія наукового пізнання її проблем. І якщо виходити з того, що методологія - це система принципів формування та практичного застосування методів пізнання проблем вищої школи та їх вирішення на практиці, то передумовою вивчення умов вирішення соціальних проблем є дослідження вимірів та інструментарію, які треба застосувати у даному випадку до вивчення системи вищої освіти.

Велика складність вивчення проблем вищої школи полягає у тому, що майже не розробляються її методологічні основи. Відомим є факт, що на 1000 статей лише 5-8 можна віднести до розряду методологічних. До цього треба додати те, що дослідження нових методологічних питань у галузі освіти значно відстає від відповідних досліджень у галузі природних та технічних наук.

За прикладами тут далеко ходити не треба. Кому сьогодні не відомо, що без апарату синергетики сьогодні неможливо пояснити, що саме відбувається на мікрорівні, а фактично детермінує зміни у стані речей та напрямках еволюції соціального світу. У системі вищої освіти, на жаль, сам принцип синергетики ще не вивчається у такому обсязі, як того потребує практика розбудови вищої школи. Тому тут неможливо обійтись без розбудови методологічних засад вивчення соціальних проблем вищої школи.

⁵Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття// Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп. 2000 р. 36. наук, праць. Вип.3/за заг ред. В Андрющенка. -К: Знання, 2000. -С 102.

Синергетика розглядається як та сучасна наукова парадигма, яка може об'єднати наші знання про природу і людину, матерію і дух, на методологічних засадах якої створюється суттєво нова картина світу. Саме ця постнеокласична наука направлена на розкриття складних механізмів виживання соціального світу. Як цілком слушно зауважив В.Путай, "атрибутивною для всіх складних відкритих систем є взаємодія двох протилежних начал - креативного, тобто того, що створює певні структури, впорядковує хаос і деструктивного, дисипативного (латинське - "те, що розмиває"), тобто яке направлене на ліквідацію будь-якої упорядкованості, структури. Саме взаємодія цих двох протилежних начал визначає створення, розвиток і ліквідацію усіх синергетичних систем"⁶.

Отже, у методологічному вимірі соціальна проблема - це форма усвідомлення нарізної необхідності здобуття нового, визначеного знання за допомогою невідомих ще засобів його здобуття. По-іншому, оскільки причинні чинники розбудови вищої школи "лежать" так глибоко, то постає питання про вибір методологічного інструменту, за допомогою якого можна тільки розкрити поняття "соціальна проблема вищої школи".

Як свідчить сучасна дослідниця практика, вивчення проблем даного рівня повинно, з одного боку, спиратись на синергетичний метод, який розкриває специфіку поведінки явища на мікрорівні, а з другого, - при аналізі функціонування та розвитку вищої школи на макрорівні, - застосовувати інструментарій діалектики. У той же час, досліджуючи еволюцію системи вищої освіти, не можна відкидати засоби ірраціонального походження, оскільки соціальний світ має логічне продовження на мегарівні.

Отже, синергетика, разом із системою діалектичних законів, принципів та категорій, є методологічним інструментом пояснення головних характеристик, окремих рис, атрибутів соціальної проблеми вищої школи. Але головну роль у процесі осягнення даного явища відіграє такий "зріз", як соціальний детермінізм, серед категорій якого поняття суспільного закону, суспільної необхідності, суспільної потреби, суспільного інтересу, суспільного протиріччя, суспільних умов іт.д. Тільки за допомогою категорій соціального детермінізму можливо здійснити теоретичний аналіз усього багатства характеристик соціальних проблем вищої школи. Ірраціональне відтворення проблем вищої школи теж є багатим за технологічними новинками та практичними наслідками. Але тут нам сьогодні немає навіть категоріального апарату для дослідження соціальних проблем вищої школи.

Своє слово у вирішенні соціальних проблем вищої школи повинен сказати комплекс фундаментальних та спеціальних наук про соціальний світ. У першу чергу тут мова повинна йти про теорію вищої або професійної освіти, соціологію освіти, педагогіку як загальнотеоретичну дисципліну про навчання та виховання, дидактику, методику та інші.

Вони повинні допомогти усвідомити сукупність соціальних проблем, якими обтяжений острів короба вищої школи, спочатку крупних, а потім дрібних. Більше того, наucz про вищу школу настав час зазирнути у глибини соціальної стихії і більш уважніше вивчати рух глибинних пластів соціального життя, оскільки перехід від індустріальної до інформаційної цивілізації веде до нового поділу праці. За цим рухом першооснови соціального світу неодмінно наступить докорінна зміна організації не тільки системи вищої освіти, а принципове оновлення всього соціального організму світу. Оскільки соціальний організм України буде трансформуватись у відповідності до руху цілого - соціального світу.

⁶ Путай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття// Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар, 22 листоп.2000р. 36. наук, праць. Вип.3/за ваг. ред. В.Андруїценка. - К.: Знання, 2000. - С.100.

Так що те, що ми вище розглянули раніше як вторинні умови виникнення проблем у галузі вищої освіти, за таких умов виходить на перший план. Це означає, що головні проблеми вищої школи ще попереду. Вони зараз перебувають у стані необхідності, яка, з огляду на недосконалість методології та теорії вищої освіти, ще досить неясно усвідомлюється нами.

Ясно, що при такому стані значно підвищується значення для вивчення умов вирішення соціальних проблем філософського знання та інструменту соціально-наукової діагностики і прогнозування.

Для порівняння вкажемо на те, що за кордоном вища школа та окремі її складові є у центрі уваги комплексу наук. На міжнародному рівні багатий матеріал подають ЮНЕСКО, її децентралізований підрозділ - СЕПЕС (Європейський центр з вищої освіти, членами якого є також США, Канада, Ізраїль і Турція), який друкує трьома мовами щоквартальний журнал "Вища освіта в Європі". Все активніше займається вивченням вищої освіти Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР).

Передують у сфері досліджень вищої школи Сполучені Штати Америки. Поряд з великою кількістю книг, тут виходить двадцять наукових журналів, спеціально присвячених проблемам вищої освіти. А загалом їх постійно порушує близько 300 часописів. Слід також підкреслити, що Національний центр статистики освіти, інші організації створюють прекрасну інформаційну базу. Їх численні публікації знаходять узагальнення у щорічному "Довіднику із статистики освіти".

Активно впливає на вищу школу конгрес США. Поглиблено вивчають її проблеми сенатський комітет з праці та людських ресурсів, комітет палати представників з освіти та праці. Лейтмотивом слухань усе частіше виступає питання про якість вищої освіти.

Належне місце серед дисциплін, які вивчають вищу школу, посіла у США соціологія вищої освіти. Уже в кінці 60-х років вона утвердилася як самостійна академічна дисципліна. У її межах з самого початку виділилися та в подальшому збереглися три головні напрями наукового аналізу: 1) дослідження студентства; 2) дослідження професорсько-викладацького складу; 3) дослідження університету як особливої організації.

Вчені США сьогодні всебічно характеризують результати розвитку вищої школи, намагаються розгледіти обриси майбутнього. Велику увагу привернуто до університетів, які зайняли помітне місце в американській системі цінностей взагалі.

Після того, як ми визначились з приводу основ вивчення умов вирішення соціальних проблем вищої школи, можна приступити до аналізу алгоритму зняття напруження у системі національної вищої освіти.

Отже, умови формування доводять зрілість проблеми до протиріччя, яке набуває зрілої форми і починає загострюватись, переходити до протилежного стану, тобто починає вирішуватись. У свою чергу, умови вирішення проблеми не є складовими елементами її структури, вони - дещо зовнішнє по відношенню до цієї структури. Хоча проблема вищої школи немислима без умов свого вирішення, останні є необхідним фактором її вирішення, але вони не входять до її складу.

З позицій умов вирішення - соціальна проблема вищої школи - це форма існування і вираження протиріччя між уже визрілою необхідністю здійснення певних суспільних змін та ще недостатніми умовами, можливостями її реалізації.

І якщо *лінія розвитку протиріч* має таку логіку: тотожність, відмінність, протилежність, конфлікт, то *лінія вирішення* їх іде у зворотному напрямку - зняття конфлікту, вивчення протилежностей, діагностика відмінностей, аналіз тотожності. Ця робоча гіпотеза про порядок вирішення соціальних проблем у системі вищої

школи вказує на дві ознаки умов їх вирішення. Перша з них пов'язана з тим, що існує певна ієрархія соціальних проблем вищої школи і вона визначається рівнем їх існування. На підставі цього можна побудувати так зване "дерево проблем", а відповідно до цього відпрацювати "дерево цілей".

Друга пов'язана з тим, що гострота проблем визначає першочерговість їх вирішення, із загостренням проблеми загостряється протиріччя між визрілою необхідністю та умовами її реалізації; посилюється "відчуття, усвідомлення недостатності засобів, для її реалізації"; наростають (при використанні тільки наявних засобів) дезорганізуючі процеси у системі, яка повинна вирішити дану проблему; посилюється необхідність пошуку та створення нових засобів, способів подолання протиріччя суспільного життя, виявлення нових можливостей вирішення проблеми; зростають труднощі здійснення такої необхідності.

Гострота соціальних проблем визначається через умови місця та часу. Тому існує просторово-часова характеристика сукупності умов. Умови місця і умови часу - невід'ємні характеристики соціальної проблеми вищої школи; у залежності від цих умов соціальна проблема приймає різні форми свого вираження, способи та методи формування та вирішення.

Ієрархія проблем може бути побудована за різними критеріями. Наприклад, за фінансовою ознакою, за ознаками часу існування, місця у структурі системи вищої школи, ступенем впливу на людину або суспільство і т. ін. Однак, виходячи з рівня методологічного підходу, що покладено в основу даного аналізу, ми класифікуємо їх у відповідності до рівня їх зрілості. У такому випадку етапами визрівання соціальних проблем ми беремо три рівні їх самовиявлення, а саме: мега-, макрорівня та мікрорівень.

Отже, найбільш зрілими, або навіть перезрілими, є проблеми, які набули статусу протиріччя і які функціонують на мегарівні. До соціальних проблем, які існують у формі протилежностей, і, як такі, шукають одне одного на макрорівні. На найнижчому або мікрорівні проблеми існують у потенційному вигляді, тому ми розглядаємо їх як необхідність.

Умови вирішення проблем вищої школи - одночасно виконують роль *засобів їх вирішення*. Гід засобами людської діяльності нерідко розуміються саме її умови. ((Маркс, аналізуючи структуру процесу праці, писав: "Крім тих речей, завдяки яким праця впливає на предмет праці і які тому так чи інакше слугують провідниками її діяльності, у більш широкому сенсі до засобів процесу праці відносяться усі матеріальні умови, необхідні взагалі для того, щоб процес міг здійснюватись"⁷.

Гер'ель визначав засіб як визначеність об'єкта через мету. Специфічним видом умов соціальної проблеми є засіб її формування та існування. Категорію "засіб" співвідносять з категорією "мета". Цілком слушно при цьому підкреслюється, що річ тільки тоді може бути визначена як засіб, коли вона слугує меті. Водночас специфікою засобу вирішення проблеми є те, що його, у випадку досягнення мети, відкидають у зовнішнє середовище як непотрібний матеріал.

Отже, ми повинні розпізнавати подвійну природу засобу: як засіб реалізації мети та як засіб визначення мети. Це пояснюється тим, що надто жорстким є розчленування функцій засобу на ідеальну та реальну. Справа тут полягає в тому, що формування мети спочатку відбувається як формування реальних передумов виникнення цілей. Тобто засоби вирішення соціальної проблеми уже самим своїм саморухом формують мету реально, а потім на другому етапі мета завершується ідеальною операцією, а саме - "логічним визначенням цілі".

⁷ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. -Т23. -С.191.

Проблема разом з умовами становлення і реалізації детермінує результати діяльності людей з вирішення проблеми. Результат же виступає як обумовлене по відношенню до усіх трьох факторів життєдіяльності вищої школи: проблеми та двох типів її умов. Види відношень детермінізму між цими чотирма факторами різні: відношення умов і обумовленого (у вузькому сенсі), основи та заснованого, причини і слідства, можливості і дійсності. Результат, таким чином, виступає як обумовлена, заснована дійсність.

Саме завдяки цій подвійній властивості засобу вирішення проблеми, мається на увазі бути одночасно засобом формування мети і засобом реалізації мети, можна пояснити механізм вирішення проблем вищої школи.

Умови вирішення проблем є нічим іншим як матеріалом, на підставі якого формується ідеальний образ майбутнього результату діяльності або мета. Мета вирішення проблем вищої школи формується під впливом двох видів чинників, а саме: *внутрішнього та зовнішнього походження*. Якщо за основу беруться внутрішні чинники - тоді мета відтворюється у структурі соціального організму країни у вигляді змін, які повинні торкатися певної сукупності суспільних відношень. У протилежному випадку - змінитись мають функції або навіть структура системи вищої освіти.

Мета, усвою чергу, розкладається на задачі. При цьому наголосимо, що визначення соціальної проблеми вищої школи принципово відрізняється від визначення соціальної задачі. Різниця полягає у тому, що для вирішення проблеми ще немає засобів і чим вона якісно відрізняється від задачі, для вирішення якої завжди є засоби. "Сама задача, - пише «Маркс, - виникає лише тоді, коли матеріальні умови її вирішення уже є в наявності, або, у крайньому разі, знаходяться у процесі становлення"⁸. В іншому місці К.Маркс висловлюється з цього приводу більш категорично, а саме: "Задача виникає одночасно із засобами свого вирішення"⁹.

Таким чином, форма соціальної проблеми *теоретично* існує у вигляді ідеалів, *практично* - у вигляді суспільної мети та суспільної задачі, умов існування та умов (засобів) вирішення. Якщо соціальна проблема має об'єктивний характер, то мета і задача - об'єктивно-суб'єктивний характер.

Тепер можна відтворити алгоритм вирішення соціальних проблем. Він хоча й диктується станом та змістом самої соціальної проблеми, але має свою логічну послідовність дій, яку можна назвати ***механізмом вирішення соціальних проблем вищої школи***

Не дивлячись на те, що умови виникнення проблеми виступають як детермінанти по відношенню як до самої проблеми, так і до умов її вирішення, детермінантою по відношенню до умов вирішення проблеми є її особиста дія. Вирішення проблеми починається з того моменту, коли вона досягла критичного обсягу змісту, що можна спостерігати у вигляді спотворення механізму гомеостазу або тиску з боку соціального організму країни. На основі цього вона набуває критичного стану, який матеріалізується у вигляді вимог.

Якщо умови виникнення причин та самі причини формуються за законами синергетики, то вирішення проблем - цілеспрямований процес. Тому вирішення проблем вищої школи має управлінське обличчя. Тут має бути розглянутим цілий букет проблем управління освітянською галуззю.

Найболючішими питаннями звичайно є кадрові та похідні від них -- методи та технологія управління. Керівні кадрові вищих навчальних закладів потребують

⁸ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - Т. 13. - С. 7.

⁹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - Т. 2.3. - С.98.

постійної уваги з боку керівництва галузю. Майже половина керівників вищих навчальних закладів в Україні - пенсійного й передпенсійного віку. На думку керівника Міністерства освіти та науки В.Г.Кременя, ці люди, "віддавши багато сил та здоров'я, енергії і завзяття розбудові очолюваних ними навчальних закладів, не можуть працювати на рівні сучасних вимог"¹⁰. Фактично відсутній резерв на керівників вищих навчальних закладів. За висловом керівника галузі, "можна навести багато прикладів, коли в резерві на посади керівників числяться особи похилого віку", яких не можна розглядати як дієву зміну нинішньому керівнику.

Похідним елементом, що, природно, притаманний старим кадрам і негативно впливає на вирішення проблем вищої школи, - це застарілі методи управління вищими навчальними закладами. Тому існує багато проблем, з якими керівники "звикли" або "не помічають" з висоти прожитого та набутого досвіду керівництва трудовими колективами за часи патерналістської моделі розвитку системи вищої освіти. У такому випадку вони, проблеми, мають властивість накопичуватися. За всіма ознаками, сьогодні у національній системі вищої освіти саме такий період, коли йде процес накопичення проблем.

Одночасно з використанням старих методів управління існує питання вирішення проблем у системі вищої школи. Мова йде про технологію управління вирішенням соціальних проблем вищої школи, яка має здійснюватись на основі аналізу боротьби між новим та старим в освіті. Це досить складна проблема, оскільки на перехідному етапі визначитись однозначно, що сьогодні нове, а що є старе, нелегко. Тоді краще використати такий підхід, при якому старе б менше руйнувалось, а використовувалось би в інтересах нового.

Головними моментами технологічного процесу управління розвитком нового є: теоретичне, або емпіричне відкриття нового; оцінка інформації про це відкриття; практичні поради та рекомендації науки; експериментальна перевірка їх; аналіз результатів експерименту; всебічна оцінка нового; підготовка, прийняття та здійснення управлінських рішень; пропаганда нового; підготовка умов до переходу до нового; усунення перешкод розвитку нового; масове втілення нового у життя; аналіз пошуку та освоєння нового; нарешті, коригування прийнятих рішень або практичних дій. Відомо, що у житті цей процес більш складний, але вивчення його етапів має величезне методологічне та практичне значення для розуміння засобів вирішення соціальних проблем у системі вищої освіти.

Критерій якості вирішення соціальних проблем вищої школи - розвиток соціального організму країни. Причому в Україні штучно створений розрив між системою вищої школи як органом та соціальним організмом країни, як цілим, приводить до спотвореної форми контролю. У той час, як світова спільнота контролює якість її розвитку та функціонування шляхом безпосередньої *інтеграції системи вищої освіти у соціальний організм країни*. Тим самим розвиток системи вищої школи попадає під дію механізму соціального контролю.

Американська практика свідчить про те, що ефективність дії механізму соціального контролю досягається за рахунок того, що вищі навчальні заклади залучаються до вирішення трьох груп завдань: 1) навчання студентів; 2) проведення досліджень; 3) обслуговування суспільства.

При цьому "обслуговування суспільства" здійснюється в різноманітних формах. Почасти воно знаходиться у прямому зв'язку з викладанням і дослідженнями.

¹⁰ Кремень В. Г. Єдність завдань реформування й забезпечення стабільності - запорука розвитку вищої освіти // *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Методол. семінар*. 22 листоп. 2000р. 36. наук. праць. Вип.3/за заг. ред. В.Людруценка. -К: Знання, 2000 - С. 13-14.

Найпомітніша діяльність такого роду - медичне обслуговування в університетських госпіталях та клініках. При вищих навчальних закладах відповідного профілю функціонують ферми, готелі, ресторани. У подібний спосіб, немовби створюючи "вторинний продукт" навчання, більшість коледжів і університетів сприяє відповідній і культурній діяльності в інтересах мешканців навколишніх населених пунктів. Сюди включаються драматичні вистави, музичні вечори, бібліотечні та музейні послуги, радіомовлення, рекреаційні підприємства та організація спортивних змагань.

Вищі навчальні заклади також ведуть спеціально призначену для "обслуговування суспільства" роботу, звичайно, в учбовому і консультативному розрізі. Найяскравіший приклад - центри з розповсюдження сільськогосподарських знань, які поєднують навчання дорослих з консультативними послугами фермерам, агробізнесу та споживачам. Чимало університетів створили центри для надання консультативних послуг місцевим органам влади, шкільним округам, організаціям охорони здоров'я, промисловим і торговим фірмам, профспілкам, юристам і т.д. На думку Г.Боуена і Дж.Шустера, наукові дослідження, як і обслуговування суспільства, сприяють інтелектуальній бадьорості університетів і коледжів, залучаючи та стимулюючи багатьох творчих викладачів, заохочуючи та підтримуючи жвавість їх розуму. Можна погодитись з тим, що успішний розвиток у США природничих і гуманітарних наук, які займають лідируюче положення у світі, підтверджує, що не було помилкою довірити коледжам і університетам значну відповідальність за дослідження та послуги суспільству.

Аналізуючи розвиток вищої школи як безперервну зміну проблем, ми спостерігаємо й інші залежності. Так, наприклад, результат вирішення попередньої проблеми входить в умови наступної проблеми. Під впливом конкретних соціальних умов, що змінюються, може мінятися й зміст самої проблеми. А це значить, що виявляються нові умови формування проблем, які можуть бути ПОХІДНИМИ від умов її вирішення. Так, на основі дії механізму зворотного зв'язку в системі вищої школи формується й функціонує механізм самовідтворення соціальних потреб вищої освіти, який є запорукою саморозвитку вищої освіти, як самодостатнього соціального органу в складі соціального організму країни та співрозмірному йому.

Таким чином, ми розглянули методологічний аспект явища "соціальна проблема вищої школи". У ході його довели, що *по-перше*, соціальні проблеми вищої школи - це багаторівневе поняття, суть якого саморозгортається на мікро-, макро- та мегарівнях. Це явище, природно, притаманне вищій школі, якого вона не може позбутись за будь-яких обставин, оскільки у своїй структурі вона має механізм їх самовідтворення.

По-друге, аналіз методологічного аспекту соціальної проблеми вищої школи показав, що це явище в умовах транзитного соціуму потребує значного розширення підходів та засобів його вивчення. Це пов'язано з тим, що соціальна проблема в освітанській галузі в топологічному вимірі надто складна. Її коріння сягають глибин смислогенезу для вивчення якого потрібен апарат синергетики, тіло формується з матеріалу, що притаманний ноосоціогенезу і вивчається завдяки інструменту діалектики, а крона сягає того, що сьогодні у філософсько-науковій літературі прийнято називати третьою природою і тут позитивного результату можна досягнути тільки завдяки інтуїції і розвиненому почуттю "нерозумної логіки" дослідника.

По-третьє, показано, що соціальна проблема відіграє у структурі соціального організму країни дві протилежні функції. Як доведено у ході аналізу, з одного боку, соціальні проблеми руйнують соціальне тіло системи вищої школи, а з другого, -- вони ж виконують позитивну функцію регуляції поведінки людей у загальноневолюційному процесі соціального світу.

По-четверте, соціальні проблеми можуть виникати у структурі системи вищої школи як на етапі бурхливого розвитку, так і на етапі сталого функціонування. Тому галузева наукова думка повинна спеціально вивчати ці процеси з урахуванням їх синергетичного походження і своєчасно пропонувати зміни, які б забезпечували вищій школі оптимальний стан.

По-п'яте, доведено, що пульсація соціальних проблем співпадає з ритмом саморозгортання науково-технічного прогресу. Це означає, що на сучасному етапі провідним елементом розвитку вищої школи є науковий інгредієнт соціального життя.

По-шосте, виходячи з вищенаведеного, можна сміливо прогнозувати, що початок XXI століття і третього тисячоліття буде ознаменований корінними потрясіннями у галузі освіти. При цьому суб'єкт освітнянської діяльності повинен бути готовий до цього як з філософських, методологічних, теоретичних позицій, так і з позицій емоційно-психологічного і вольового настрою - швидко й технологічно провести необхідні зміни в її структурі та правилах функціонування.

УДК 37.061

А.Т.ДУЙСЕБЕК

*вице-президент Национальной академии образования
им. Ы.Алтынсарина, кс/хн, член-корреспондент КАО,
иностранный член РАЕН*

ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ К СОЦИОПРИРОДНОЙ КОЭВОЛЮЦИИ В МЕТАСИСТЕМЕ «ПРИРОДА - ОБЩЕСТВО - ЧЕЛОВЕК»

Анотація. У статті висвітлено питання переходу до стійкого розвитку, що передбачає трансформацію однобічного технократичного світогляду людства до соціоприродної коєволюції у мегасистемі «Природа-Суспільство-Людина». На думку автора реалізація цієї концепції потребує використання системно-синергетичного, ноосферно-гуманістичного та інноваційно-випереджувального методологічних підходів в освіті.

Ключові слова: стійкий розвиток, соціоприродна коєволюція у мегасистемі «Природа-Суспільство-Людина», ноосферно-гуманістичний, системно-синергетичний та інноваційно-випереджувальний характер освіти.

Аннотация. В статье освещены вопросы перехода к устойчивому развитию, предусматривающему трансформации однобокого технократического мировоззрения человечества к социоприродной коэволюции в мегасистеме «Природа-Общество-Человек». По мнению автора реализация данной концепции требует использования системно-синергетического, ноосферно-гуманистического и инновационно-опережающего методологических подходов в образовании.

Ключевые слова: устойчивое развитие, социоприродная коэволюция в мегасистеме «Природа-Общество-Человек», ноосферно-гуманистический, системно-синергетический и инновационно-опережающий характер образования.

Annotation. This article describes the questions of the transfer to the stable development which covers the transformation of the one-sided technocratic outlook of mankind to the social-natural co evolution in the "Nature-Society- Human" megasystem. The author considers that in education the realization of this concept requires the use of systematic synergistic, noosphere-humanistic and innovative-outrunning methodological access.

Key words: the transformation of methodology of education in the context of transition to the sustainable development, achievement of the steady socially natural co evolution, systematic synergistic, noosphere-humanistic, innovative-outrunning, methodological access.

В настоящее время благодаря научно-техническому прогрессу и развитию индустриального общества энергетические возможности человечества стали сравнимыми с энергией процессов естественного происхождения. Однако интенсивная технократическая деятельность, направленная на производство все большего объема материальных благ привели к нарушениям во взаимоотношениях человека с природой, разрушению биосферного баланса и гомеостаза Земли, возникновению угрозы всеобщей экологической катастрофы. К тому же ограниченное прагматическое мировоззрение и культ материального потребления оказали застойно-разлагающее воздействие на инвариантные родовые свойства человеческой природы с угрозой деградации его подлинно гуманистической, духовно-нравственной сущности.

В связи с этим актуальнейшей задачей современности стал выход из общечивилизационного экологического и духовно-нравственного кризиса человечества путем перехода от доминирования репродуктивного индустриального труда и утилитарно-прагматического мировоззрения к новой парадигме управления социоприродными системами, налаживания природосообразной, созидательно-творческой деятельности человека.

Еще в 1924 году предшественником концепции ноосферного развития В.И.-Вернадским [3] была предсказана неизбежность вхождения нашей планеты Земля в качественно новый виток развития и необходимость перехода к этапу коэволюционного развития, согласованного с объективными законами эволюции природы и общества.

О понятии концепции устойчивого развития было заявлено впервые в Докладе Международной комиссии по окружающей среде и развитию «Наше общее будущее» в 1987 г., а первая общепланетарная попытка решения проблем перехода к устойчивому развитию как альтернативе нарастанию глобального социально-экономического и экологического кризиса человечеством была продемонстрирована в 1992 году на Всемирной конференции ООН в Рио-де-Жанейро по окружающей среде и развитию (ЮНСЕД) [2]. Было принято историческое решение об изменении курса развития всего мирового сообщества, был введен новый термин «Устойчивое развитие» и принята «Повестка дня на 21 век» [3]. В 2002 году в Йоханнесбурге с участием глав государств 178 стран и более 100 неправительственных организации состоялся Всемирный саммит по устойчивому развитию.

Концепция устойчивого развития исходит из необходимости трансформации ценностных основ развития человеческого общества, реинженеринга целей и ориентиров развития человеческой цивилизации. Новая философия дальнейшего развития человечества связывается с преодолением доминирования технократического мышления и отхода от материально-энергетических критериев прогресса, осуществлением духовно-нравственного возвышения человечества, переходом к коэволюции в метасистеме «Природа-Общество-Человек» [5]

Анализ научной литературы показывает, что все больше расширяется круг исследователей, занимающихся комплексным изучением концептуальных основ обеспечения безопасного будущего человеческой цивилизации, интегрированным рассматриванием социоприродных процессов в общепланетарном масштабе, научным поиском определения путей перехода человечества к устойчивому развитию [4]

Теоретические истоки данной концепции, в частности особенности преломления в ней философских, социологических, естественно-научных и математических идей выявлены в трудах Брауна Р., Голубева В.С., Горшкова В.Г., Коптюга В.А., Лося В.А., Мамедова Н.М., Матросова В.М., Урсула А.Д., Яншина АЛ. и др.

В работах Данилова-Данильяна В.И., Дрейера О.К., Лося В.А., Лосева К.С., Мальцевой Н.Л., Моисеева Н.Н., Урсула А.Д. и др. делается попытка обобщения данной концепции, придания идеям устойчивого развития определенной системности в связи с ориентацией исторического процесса.

Представляют большую научную ценность разработки Гирусова Э.В., Делокарова К.Х., Козлова Б.И., Лукьянчикова Н.Н., Пасхина Е.Н., Никоноровой Е.В., Чумакова А.Н., Урсула А.Д. и др. которые посвящены исследованию методологических вопросов трансформации различных сфер человеческой деятельности - науки, образования, техники, экономики и др. в соответствии с критериями устойчивого развития.

По мнению А.Д. Урсул [10] понятие «устойчивое развитие» определяется через два основных признака такого развития - антропоцентрический и биосфероцентрический. Под антропоцентрическим признаком в широком смысле понимается выживание человечества (страны) и способность (возможность) его дальнейшего непрекращающегося (устойчивого), непрерывно долгого развития, биосфероцентрический признак понятия связан с сохранением биосферы как естественной основы всей жизни на Земле, необходимого условия ее устойчивости и естественной эволюции, так чтобы дальнейшее развитие человечества не происходило в экофобной форме.

Особое внимание поискам новых направлений развития человечества было уделено в концепции антропокосмизма, заложенной в работах русских космистов К.Э. Циолковского, Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, Н.Г. Холодный и др.

В контексте поиска общенаучных закономерностей развития трех миров - неорганического, органического и социального уместно выделить разрабатываемую Э. Ласло, Э. Янч, Н.Н. Моисеева, А.П. Назаретян, А.Д. Урсул, Е.Т. Фадеева, А.А. Крушанова, В.С. Голубева и др. концепцию глобального эволюционизма.

Стратегию устойчивого развития невозможно создать, исходя из традиционных общечеловеческих представлений и ценностей, стереотипов мышления. Она требует выработки новых научных и мировоззренческих подходов, идеалов и ценностей, трансформации нравственного, духовного основ человека и общества в соответствии не только с современным реалиями, но и предполагаемыми перспективам развития в будущем.

Общесовицизационная роль в осуществлении перехода на парадигму устойчивого развития человечества, трансформации мировоззрения, решения проблем становления новой сферы разума-Ноосферы отводится системе образования.

Современное образование играет ключевую роль в формировании у граждан знаний, умений, навыков, ценностей и отношений, необходимых для их активного участия в взаимосвязанном решении экономических, социальных и экологических задач. «Образование является фундаментом устойчивого развития» говорится в главе 36 «Программы -21» Саммита, прошедшего в Рио-де-Жанейро.

В декабре 2002 г., Генеральная Ассамблея ООН приняла Резолюцию 57/254, объявив 2005-2014 гг. «Десятилетием образования в интересах устойчивого развития ООН».

Образование для устойчивого развития (ОУР), в нашем понимании, динамическая и интегральная концепция, стратегически важная сфера преобразования цивилизации, призванная выполнять функцию реализации коэволюционной парадигмы.

Методология образования для устойчивого развития предполагает трансформацию целей и задач образования от выполнения роли трансляции знаний, обучения и воспитания на такие миссии глобальных масштабов как:

- реализация идеи развития мира как единого целого, формирования космологических представлений о человеке, как неотъемлемой составляющей части природы и космоса;

- формирования синергетического мышления и эколого-гуманистического мировоззрения;

- обеспечение интегрированного использования физической, интеллектуальной, творческой и духовной мощи, био-психологической энергетики человека;

- повышение духовно-нравственного и созидательно-творческого потенциала человека;

- переход к новой сфере разума-ноосферному развитию и общепланетарной гармоничной социоприродной коэволюции.

Мы считаем, что для выполнения вышеперечисленных задач в образовании должны реализовываться следующие методологические подходы: системно-синергетический, ноосферно-гуманистический и инновационно - опережающий.

Внедрение системно-синергетического подхода, опирающегося на идеи самоорганизации систем био-социо-антропо-культурогенеза позволит повышать фундаментальную базу образования на основе органического единства его естественно-научной, гуманитарной и технологической составляющих, формировать синергетический стиль мышления, ориентированного на принципы самоорганизации во взаимоотношении в системе «природа-общество-человек» [7]. Системно-синергетический подход предполагает построения методологии образования на междисциплинарной основе, через раскрытие гормонозированной и целостной картины мира на основе новейших достижений науки; он позволяет построить мягкие, адаптивные и саморазвивающиеся модели образования, преодолеть императивный и авторитарный стили управления образованием и учебно-воспитательным процессом.

Фундаментом устойчивого развития общества становится концепция ноосферного образования, развиваемая А.Маслоу, К.Роджерс, в качестве конвергенции естественнонаучных, гуманитарных концепций и практик образования. Методологическое значение ноосферных идей в контексте проблем современного образования, устойчивого развития раскрыты С.В. Казначеевым, М. А. Кузнецовым, А. Д. Московченко, Н. Н. Моисеевым, А. И. Субетто, А. Д. Урсулом, В. Н. Масловой.

Ноосферное образование ставит своей целью формирование гармоничного, целостного, экологически здорового типа мышления, основанного на одинаковом владении логическим левополушарным и образным правополушарным мышлением, нацелено на овладение новыми возможностями человеческого разума, прежде всего функциями 5-го нейросоматического контур головного мозга.[6]. Ноосферно-гуманистический подход предполагает природосообразное и культурасообразное воздействие на человека, выявление и раскрытие его внутренних интеллектуальных ресурсов и энергетики, заложенных в нем самой природой в качестве социогенетического потенциала. Он имеет здоровьесберегающий и биоадекватный характер, учитывает естественные, культурно-исторические и ментальные корни индивида, соответствует его чувственно-эмоциональной, психико-физиологической особенностям. Реализация данного подхода позволяет формировать эколого-гуманистические ориентиры мировоззрения личности, ее культурные, духовно-нравственные ценности и отношения и интел-

лектуально-интуитивные способности, направленные на комплиментарное решение глобальных экономических, гуманитарных и экологических проблем.

Выход из современного глобального кризиса цивилизации видится в эволюционном переходе в информационное общество, как одной из ступеней сферы разума-ноосферы, что возможно через трансформацию инерционно-отстающей, консервативной образовательной системы в инновационно-опережающую. Идея опережающего образования принадлежит известному российскому ученому Президенту международной академии ноосферы, профессору А.Д.Урсулу [9]. Она является логическим следствием его философского вывода о необходимости опережения бытия сознанием в период перехода общества на модель устойчивого развития и формирования цивилизации, основанной на знаниях.

Становление гармонично развитого интеллекта, наиболее полно реализующего опережающее моделирование социоприродных процессов, приведет к тому, что станет возможным не только отображение настоящего и прошлого, но и будущего и на этой базе формирование рационального и эффективного социоэкоразвития.

Инновационно-опережающий характер образования предполагают не только накопление знаний, умений, но и непрерывное формирование механизма самоорганизации и самореализации личности, развитие ее креативных способностей путем реализации траектории индивидуального развития, усвоения содержания обучения с помощью проблемно-поисковых, проектно-исследовательских методов обучения. Опережающее, футуризирующее обучение имеет ориентированность на будущее, выработку новых идей, развитие способности к нестандартному мышлению, креативности, саморазвитию на основе мобилизации внутренних резервов и мотивов.

Основанные на вышеназванные взаимоперекликающиеся методологические подходы в образовании для устойчивого развития позволяет ориентироваться на ценности гармоничного, коэволюционного развития человека-общества-природы, формирует планетарное мышление и открывает новые внутренние резервы интеллектуально-мыслительного, духовно-нравственного и эколого-гуманистического совершенства человека.

В Казахстане реализация концепции устойчивого развития и образования для устойчивого развития находится только на начальной стадии. Первыми и основополагающим государственным документом в этом направлении стала «Концепция перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024 годы», одобренная Указом Президента Республики Казахстан от 14 ноября 2006 года №216.[10].

На сегодня в Казахстане идея образования для устойчивого развития пока что не стала методологическим стрижнем образования, недостаточно научных исследований, посвященных серьезному философскому анализу и разработке концептуальных основ образования для устойчивого развития. С точки зрения руководителей образовательных учреждений и педагогов, понятие «ОУР», его целей и содержания, в основном - отождествляется с экологическим образованием или же воспринимается как средство информирования учащихся об основных идеях устойчивого развития - трактуется как образование об устойчивом развитии.

Мы считаем, что образование для устойчивого развития необходимо рассматривать как современную метаконцепцию, связанную с освоением новых смыслов коэволюционного развития, выявления и решения проблем трансформации мировоззрения, мышления, образа и стиля жизнедеятельности всего человечества. Это потребует существенной переориентации целей, задач и содержания образования и методов обучения, совершенствования всех учебных

программ на основе целостности и междисциплинарности для каждого из трех основных аспектов проблем устойчивого развития - социального, экологического и экономического. Только через внедрение ОУР будет решаться задача формирования социально активной личности, понимающей синергетическую картину мира, целостность и взаимосвязанность всех явлений и процессов окружающей среды и практической деятельности общества в целом и каждого человека в отдельности. Результатом реализации образования для устойчивого развития будет личность, обладающая планетарным мышлением и эколого-гуманистическим мировоззрением, способная нести груз ответственности за судьбу планеты и земной цивилизации, защищать и отстаивать общечеловеческие ценности, творить целостный, гуманный и безопасный мир.

Использованная литература:

1. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро. - Женева, 1993.
2. Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). - М., 1989. - С. 11.
3. В.И.Вернадский. Несколько слов о ноосфере. В книге «Вл. Вернадский...», М.: Современник, 1993. с. 505-518.
4. Каландаров К.Х. Коммуникативные основания устойчивого развития (философский анализ) Автореферат диссертации на соискание Москва - 2000
5. Б.Е. Большаков, О.Л. Кузнецов, Ю.В. Громыко Проектирование устойчивого развития в системе Природа-Общество-Человек . Альманах Восток. Выпуск: N 1X2 (25X26), январь-февраль 2005 г
6. Маслова Н.В. Общая характеристика концепции ноосферного образования. «Биосфера», №2, Москва, 2000.
7. Мукушев Б.А. Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Караганды, 2006.
8. Панкрушина А.М.Философско-педагогические идеи представителей русского космизма в становлении ноосферного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород - 2004.
9. Урсул А.Д.: Стратегия устойчивого развития и новый этап учения о ноосфере // \Безопасность Евразии, 2001, Ns 3;
- Ю.Урсул А.Д. Модель устойчивого развития для России. - М..1994. - С. 4
11. «О Концепции перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024 годы» Указ Президента Республики Казахстан от 14 ноября 2006 года N 216.

УДК 241.13:176.1

Т.П. ИВАХНЕНКО

докторант кафедри методики навчання
Національного університету біоресурсів
і природовикористання України, к.пед.н.

РЕЛІГІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті розкрито взаємозв'язок культури і релігії, релігійний підхід до проблеми формування сексуальної культури особистості.

Ключові слова: особистість, стать, секс, сексуальність, міжстатеві відношення, цнотливість, чистота стосунків, духовність, релігія, християнські погляди на секс.

Аннотация. В статье отмечена взаимосвязь культуры и религии, религиозный подход к проблеме формирования сексуальной культуры личности.

Ключевые слова: личность, пол, секс, сексуальность, межполовые отношения, девственность, чистота отношений, духовность, религия, христианские взгляды на секс.

Annotation. The article shows the correlation between culture and religion, religious approach to the forming of sexual culture of a person.

Keywords: personality, sex, sexuality, intersexual relations, virtue, purity of sexual relationship, spirituality, religion, Christian view of the sexual relationship.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний стан суспільства досліджується представниками різних гуманітарних наук з усіх сторін, у тому числі з точки зору культури, її розвитку та існуючих у цій області проблем. Поворот до розуміння національної культури як основи осмислення феномена людської культури - справжнє історичне відкриття часу перебудови.

Сексуальна культура складається під впливом психологічних, соціально-психологічних і біологічних чинників, характерних для тих або інших соціальних умов (ставлення громадськості до сексу, релігії, звичаїв, обрядів, статевого виховання й освіти), які формують ставлення особистості до сексу і її сексуальну поведінку.

Головною із проблем суспільного розвитку, на наш погляд, є низький стан культури (особливо сексуальної культури, яка майже не досліджується українськими науковцями) та духовності в суспільстві, як на глобальному рівні, так і стосовно окремих спільнот та особистостей, зокрема студентської молоді першого року навчання періоду адаптації.

З погляду відомого фахівця у галузі статевої соціалізації і сексуального виховання підростаючого покоління І.С. Кона, статеве виховання слід розглядати в широкому і вузькому розумінні. У широкому розумінні воно означає весь процес тендерної соціалізації, всі ті організовані цілеспрямовані, а також стихійні впливи, які допомагають дитині стати чоловіком чи жінкою, залучають її до існуючої у суспільстві системи між статевих взаємин. У вузькому розумінні статеве виховання є, власне, вихованням сексуальним, оскільки спрямоване передусім на підготовку дитини до гармонійного сексуального життя [7, 36].

Духовно-світоглядна сфера культури впливає на зміст та специфіку поведінкової діяльності молоді. З цією обставиною пов'язане значення християнської культури в моральній, естетичній освіті виховання дітей і молоді. У суспільстві немає сильнішого регулятора моральної установки, ніж релігійний.

Духовне життя людини дуже складне. Як стверджував Л. Фейербах, трьома основними моментами духовного життя людини є серце, розум і воля. Цінності виражають "лінію серця", знання - "лінію розуму", воля робить цінності й знання реальними, переводячи їх у план поведінки, пов'язуючи з життям. Цінність релігійного світогляду полягає в тому, що він володіє всіма цими характеристиками. Він також володіє однозначністю. Колись це, можливо, гальмувало розвиток суспільства, мистецтва, науки. Але зараз, у сучасному світі, тільки релігія зберегла цю смислову, ціннісну, методологічну однозначність принаймні у межах однієї конфесії, і більше не має жодне явище культури [2, 129].

Потрібно зазначити, що релігія впливає на міжстатеві відносини, поведінку, цінності людей, виходячи з яких вони діють. Початок іде від того, що Господь створив людину чоловіком і жінкою та покликав їх до життя в любові. Він дарував їм статевість, а разом з нею - і відповідальність за заклик до святості й чистоти. На превеликий жаль, нині це рідкість, особливо серед молоді, що й спонукає нас до створення моделі формування сексуальної культури особистості.

Майже ніхто з дослідників не заперечує сильного впливу релігії на культуру. Якщо аналізувати розвиток сексуальної культури в сучасному суспільстві, то релігійні прояви простежуються майже непомітною лінією, крім певних регіонів України, в яких і нині релігійне ставлення до статевих стосунків залишається на певному моральному рівні.

Біблійне вчення про статевість дуже чітко сформульоване - Бог дарував людині статевість, тому вона не є чимось поганим чи гріховним, як часто трактує її суспільство. Залежно від формування світоглядних поглядів різними засобами інформації молоде покоління буде морально стійким або розбещеним. "Дитина, яка навчилася бачити красу класичного живопису і скульптури, не спокуситься легко спотвореним сучасним мистецтвом, не буде тягнутися до позбавлених смаку виробів реклами, і тим паче порнографії" [11,205].

До розуміння чистої, неспотвореної сексуальної краси спонукають нас релігійні вчення про статі - жіночу і чоловічу та їхні статеві стосунки. Це один із головних аспектів дослідження питання формування сексуальних стосунків молоді, зокрема складного періоду їхнього життя - адаптації у вищому навчальному закладі.

Відсутність належного сексуального виховання та підтримки в процесі статевого розвитку індивіда може призвести до того, що він увійде в доросле життя без сформованих християнських цінностей та з неправильним розумінням призначення статевої.

Аналіз останніх досліджень. Наше суспільство переживає період, коли проявляється знищення переконань, ідеалів, світоглядних позицій. Виникає загроза знецінення моральних, гуманістичних цінностей. Тому у сучасних умовах інтенсивної розбудови України особливого значення набуває проблема формування духовно-моральних якостей молодого покоління.

Сучасною особливістю духовного життя є формування позиції, що церква повинна відігравати більш значну роль у житті й лише їй під силу вирішити проблеми відродження моралі, духовності молоді, проте ця позиція викликає й активне заперечення, неприйняття в достатньо широких колах суспільства та науковців. З'явилася поняття "релігійно-етичне" виховання. Активно обговорюються проблеми відносин релігії й освіти (Клікман І.З., Гребнев Л.С.) [5, 97]. Релігія - це не просто феномен культури - скоріше результат самореалізації свідомості, взаємодії духовних факторів з історичними умовами життя, а також з природними особливостями місцевості.

Складність нинішньої ситуації полягає, зокрема, в тому, що виникли чинники, які негативно позначаються на традиційній релігійності українців. Це - наступ масової культури, зумовленої науково-технічним прогресом, упевненість людини у своїй величч як творця і розпорядника життєвої вдачі, відставання духовної практики від потреб нових поколінь.

Труднощі вивчення сексуальної культури, як показав французький філософ Мішель Фуко [12], посилюються тим, що її приписи завжди неоднорідні й неоднозначні. Вивчаючи сексуальні норми й заборони, необхідно враховувати, ким, кому, що, з ким, настільки і чому заборонено. Хоча сексуальні норми звичайно подаються як універсальні, такі, що відображають волю богів, закони природи або інтереси суспільства як цілого, за ними завжди криються відношення влади.

Культура не просто забороняє чи дозволяє ті або інші прояви сексуальності, вона визначає їхню соціальну, етичну й естетичну цінність.

Дослідженню духовного світу і культури молоді присвячено чимало наукових публікацій. Серед них варто назвати, насамперед, дослідження В.П. Андрущенка,

В.Г. Антонечка, В.І. Астахової, В.Д. Бабкіна, В.О. Бабкіної, І.Д. Бега, Л.В. Губернського, В.Б. Євнуха, І.А. Зязюна, Є.І. Головахи, Т.І. Ящук та ін.

Особливе значення для розуміння сутності культури, окремих її етапів і форм, логіки розвитку мають сучасні дослідження вчених України О.В. Александровой Є.К. Бистрицького, І.В. Бичко, М.О. Булатова, В.С. Горського, Б.О. Головка, В.П. Іванова, А.М. Лоя, Б.О. Парахонського, М.Ф. Тарасенка, В.Г. Табачковського, В.І. Шинкарука, О.І. Яценка та ін.

Російський релігійний філософ П. Флоренський доводив, що саме релігія створює культуру, складає її зміст, виконує ті самі функції, що й мистецтво, наука, мораль [4, 71].

Духовній культурі властиві певні особливості: вона має історичну обумовленість, фіксує національні особливості, включає в себе загальнолюдські цінності. Все це є характерним для усіх феноменів духовної культури, в т. ч. для релігії, яка також створюється людством і служить для людства.

Мета статті.. Проаналізувати науково-літературні джерела щодо значення релігійного підходу в процесі формування сексуальної культури студентів періоду ранньої дорослості та розкрити його сучасний стан.

Виклад основного матеріалу. Питання статі, сексуальної культури та статевої моралі взаємопов'язані та переплетені з основними еротичними категоріями, які характеризують те чи інше суспільство.

“Інтимний зв'язок між сексуальністю та релігією червоною ниткою проходить крізь усю людську історію, досягнувши в деяких релігіях, навіть порівняно пізнішого походження, такої сили, що в основних догматах цих релігій, у самій їхній сутності яскраво вирізняються сексуальні моменти. Дехто взагалі розглядає історію релігій як історію своєрідної форми прояву статевого інстинкту” [3, 42].

Говорячи про вплив культури на релігію, варто зазначити, що ми насамперед повинні усвідомити наступне: культура зливаючись з релігією, не знищує останню. Насправді релігія нівелюється не культурою, не наукою, а безкультур'ям. Криза будь-якої культури має під собою глибшу основу - кризу особистості; і реформа будь-якої культури, усякої структури, усякого соціуму повинна починатися зі зміни самої людини. Ми живемо в епоху найглибшого морального розпаду людської особистості. Ми живемо в епоху, коли моральна всездозволеність досягла свого апогею. Те, що в релігії називається гріхом, не просто легалізується, воно пропагується [2, 92].

Ми бачимо, як те, що тепер іменується масовою культурою, призводить до моральної кризи особистості, відбувається відхід від основних норм моралі. “Але є в нашому світі, - як відзначав Митрополит Кирило (Гундяєв),- і те, що утримує його від повного хаосу бездуховності і помилкових, неминуючих цінностей. Це не закон, не держава, не соціальні структури. Це - добро, прагнення до внутрішнього катарсису, моральний закон, виражені, зокрема, через релігійну культуру” [6, 24].

У нашій країні в останні десятиріччя відбувається лібералізація поглядів на проблему цнотливості. В українській мові термін “цнотливість” означає чистоту в статевій сфері людини. Йдеться про спосіб життя та конкретні вчинки людини, які показують, що переживання і усвідомлення себе як статевої істоти реалізується в контексті її поклонання до святості та самовіддачі в любові. Тому дуже важливо зрозуміти і прийняти християнське трактування цнотливості, статевої чистоти, її цінність і значення в житті кожної людини. Однак реальність сучасного світу така, що люди більше вірять у науку, ніж в релігію. Наукові факти сприймаються як істини, а релігійний світогляд видається за деякий пережиток минулого.

Неоднаково оцінюють різні культури незайманість. Християнство надає незайманості містичної цінності. В образі Богоматері Мати й Діва зливаються воедино, відділяючи тим самим символ материнства від символу сексуальності. Незаймані дівчата, особливо за чернечою обітницею, вважалися в Середні віки христовими нареченими [7, 114].

Апостол Павло навчає: "Це ж сама воля Божа: святість наша - щоб ви стримувались від розпусти, щоб кожний з вас умів гримати своє тіло у святості і пошані, не в пристрасті жагучій, як погани, які не знають Бога; не надуживаючи і не кривдячи в цій справі свого брата, бо Господь за те все відплачує" (Сол. 3, 3 - 6) [10, 61]. Любов розвивається в душі людини, а тіло може дати лише коротку фізичну насолоду. Людські долі доводять, що переживання оргазму не об'єднує людей, само по собі не збагачує любові. Тіло не має сили кохати, а тому не може об'єднувати людей. Молоді люди повинні докласти зусиль, щоб навчити тіло служити справжній любові. Особистість повинна знати і розуміти реакції свого тіла. Мусить навчитися уникати недоречного збудження або, якщо воно вже виникло, вміти опанувати себе. Жадання повинно замінитися ніжністю, котра є виразом безкорисливої доброзичливості та любові, котра оберігає кохану особу і турбується про неї.

Світ вже зрозумів, яку руїну для особистості, сім'ї та суспільства несе статевана нестриманість. Статевий потяг є настільки сильним, до особи, яка подобається, що питання чистоти і цнотливості на фоні цього прагнення часто видається несуттєвим. Крім того, молодим людям дуже важко пливати проти течії сьогоденних звичаїв, коли панує суспільна думка, що людина, яка не має статевих стосунків у віці 20-25 років, є відсталою. Із цього погляду, ідеал дошлюбної статевої чистоти видається безнадійним.

Хлопець і дівчина ще не мають наміру одружитися, хочуть бути разом. Сексуальні стосунки вони вибирають не тому, що їм це необхідно, а тому, що не вміють спілкуватися інакше. Таку поведінку пропонує їм світ дорослих, котрі також не бачать іншого способу спілкування, окрім статевих стосунків, цінують не особистий контакт, а одержжане задоволення - оргазм. Система стосунків між протилежними статями стала повністю "сексуалізованою".

Особливо наслідки дошлюбних статевих контактів позначаються на жінках і майбутніх дітях. Цнотливість матері і характер майбутнього її потомства міцно пов'язані між собою. Здавна народна мудрість говорить про те, що в розбещеної, гулящої жінки не може бути гарного потомства. Сучасні генетики також підтверджують цей зв'язок, відкривши явище телегонії та з'ясувавши можливі його наслідки для репродуктивного здоров'я жінки і її потомства.

Телегонія - це наука, яка стверджує, що на потомство жінки впливають усі її статеві партнери, що передують народженню дітей. Феномен телегонії полягає в тому, що вирішальний вплив на потомство жінки чинить перший чоловік, з яким вона мала перший статевий зв'язок. Саме він, а не безпосередньо батько дитини закладає її майбутній генетичний фон усього майбутнього потомства. Це явище особливо небезпечно тому, що молоді, недосвідчені, легковажні дівчата мають першого і наступних сексуальних партнерів, як правило, з тих хлопців, що ведуть аморальний спосіб життя, є психічно невірні, неваженими і т. ін. Не випадково майже всі релігії наполягають на необхідності зберігати дошлюбну цнотливість жінки [8, 58].

"Непорочне" кохання, до якого закликає релігія може стати доброю основою для подружнього кохання у майбутньому. Виникає принципове запитання: чому молоді люди, котрі вирішили одружитися, не можуть відмовитися від статевого контакту до шлюбу, чи справді те, що їх квапить, є коханням? У подружжі статеві стосунки будуть їм дані на ціле життя, що ж змушує розпочати їх вже тепер? То не кохання хоче контакту, а егоїзм, потяг прагне угамування.

Існують моральні, етичні аргументи за чистоту стосунків, і, нарешті, - богословські: у ніжній атмосфері зростає довіра. Ніжні слова кохання - це величезне багатство. Якщо перед шлюбом люди навчаються бути разом у радості, гармонії, то вони зуміють бути разом усе життя, делікатно і гаряче доповнюючи цю гармонію тілесним зближенням [9].

Саме свідомий вибір стриманості від статевого життя до подружжя забезпечує:

- збереження дару своєї невинності для майбутнього чоловіка чи дружини;
- взаємну довіру;
- відсутність негативних спогадів і почуття провини;
- почуття вірності;
- чистоту сумління перед своїми майбутніми дітьми;
- викликає повагу;
- поглиблює кохання [10, 63].

Стриманість до шлюбу в наш час є немовби "не модно". Засоби масової інформації пропагують так званий "безпечний секс", метою чого є нібито захист недосвідчених молодих людей від венеричних хвороб та вагітності. Насправді ж ця пропаганда викривляє правдиве значення статевого життя і породжує цілий ряд проблем - розпусту, проституцію, наркоманію, статеві збочення, аборти, насильство, депресії, самогубство тощо.

Лібералізація статевої моралі серед молоді, пропаганда вільного сексу, легалізація різноманітних сексуальних збочень - усе це орієнтує молодь на ранній секс і, зрештою, це спричинює явище ранньої сексуалізації дитинства, що засвідчують не лише житейські спостереження, але й дані кримінальної і медичної статистики та результати соціологічних досліджень.

Любовна пристрасть та сексуальна розгнuzданість ніколи не схвалювалися слов'янською культурою. Найчастіше вони розглядалися як рядоположні разом із безумством, божевіллям. Не випадково навіть у мові, яка є, як відомо, відображенням народних традицій і презентує культурний спадок народу, сексуальна тематика представлена доволі обмежено, що говорить про певне табу на неї [8, 55].

Однією з форм табулювання певних етапів розвитку сексуальної культури була і є, існуюча в суспільстві релігія.

Висновки. Як свідчить аналіз літературних джерел актуальним є питання щодо релігійного впливу на формування сексуальної культури молоді. Для зрілого прийняття власної статевої та інтеграції всіх її ознак потрібне шанобливе ставлення до них. Багато проблем сучасної людини пов'язані з недостатнім або неправильним сексуальним вихованням. Потрібно:

- формувати сповнене поваги і моральності ставлення до себе та протилежної статі;
- допомогти молоді зрозуміти та позбутися неправильних стереотипів щодо статевої та поверхневого і легковажного ставлення до власного тіла і статі;
- плекати відповідне ставлення до людської гідності, цнотливості;
- виховувати відповідальність за свої вчинки, за майбутнє своє й іншого [10].

Ми підтримуємо думку доктора філософських наук В.Ф. Баранівського, що "...покращення ролі освіти у формуванні позитивних особистісних якостей громадян можливе за умови відповідного аксіологічного спрямування навчального процесу. ...від змісту і спрямованості навчальних дисциплін, виховного процесу залежить духовна, морально-психологічна культура студентів. Виходячи із стану особистості, неоднозначних соціокультурних впливів на неї, спрямованість освітняського процесу в державі має бути націленою на духовне збагачення" [1, 174].

Релігія є могутнім чинником у формуванні людини, її цивільної й моральної позиції, гармонізації її внутрішнього світу. Протягом останнього десятиліття в Україні зріс інтерес до релігійної проблематики, до визначення місця релігії як у духовно-моральній сфері, так і в культурно-антропологічному бутті загалом.

Отже, нинішня молодь потребує уважного ставлення і серйозної допомоги, які можливі лише за умови об'єднання зусиль усіх без виключення соціальних інститутів, що мають відношення до навчання і виховання.

Перспективність дослідження проблеми:

1. Дослідити динаміку змін сексуальної моралі під впливом релігійних поглядів у період ранньої дорослості.

2. Визначити релігійні фактори впливу на сексуальну культуру студентської молоді на початковому етапі навчання.

Формування сексуальної культури молоді буде більш ефективним, якщо відповідне ставлення до цього процесу стане на належний рівень.

Нині знову виникла суспільна потреба в релігії як культурно-стверджуючому факторі. Тенденції сучасного суспільного розвитку демонструють, що релігія відіграє і надалі відіграватиме в цьому процесі вирішальну роль. Її погляди щодо оцінки критеріїв формування сексуальної культури молоді вагомі - це і ставлення до сексу як до морально-ціннісної категорії, прийняття власного тіла, повага до осіб протилежної статі, сформовані настановлення на цнотливість і утримання від ранніх та випадкових статевих контактів, розуміння необхідності стримувати сексуальні потяги та уміння контролювати їх вияви, знання правил безпечної сексуальної поведінки.

Література

1. Баранівський В.Ф. *Освіта та культура особистості в контексті сучасних реалій глобалізації. /Людина і культура в умовах глобалізації //збірник наукових статей. [Текст]*

- К.: Видавець ПАРАПАН, 2003. 400 с. ISBN 966-8210-04-2.

2. Бодак В. *Релігія і культура: взаємодія та взаємовплив: Монографія. [Текст]* - К., Дрогобич: Коло, 2005. - 305 с. ISBN 966-796-51-4.

3. Болотенюк С.В., Марченко П.А. *Тризуб - символ світогляду українців. [Текст]* - К.: Українська академія оригінальних ідей, Видавництво "Фенікс", 2008. - 184 с. ISBN 978-966-651-632-2.

4. *Духовні цінності в умовах глобальних цивілізаційних трансформацій: Монографія / ред. Ті. Власової, Т.М. Талько. [Текст]* - Дн-вськ: Вид-во Маковецький, 2009. - 404 с. - ISBN 987-966-1507-05-9.

5. Зюзіна Т.О. *Культурологічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах: теоретико-методологічні засади змісту освіти: Монографія /Т. П. Зюзіна; Держ закл. "Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". [Текст]* - Луганськ: Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2009. - 384 с.

6. Кирил (Гундяев), митрополит. *Доклад на Всемирной миссионерской конференции (Сальвадор, Бразилия, 24 ноября - 3 декабря 1996 г.) //Церковь и время. [Текст]*, 1998. - № 1 (4). С. 15-34.

7. Кон І.С. *Вступ до сексології: Пер. з рос. /П.Л. Пироженко. [Текст]* - К.: Либідь, 1991. - 304 с. ISBN 5-11-001609-7.

8. Петрунько О.В. *Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків. [Текст]* - К.: ДЦССМ, 2004. - 80 с, - ISBN 966-340-018-8.

9. *Пултаська Ванда Приготування до подружнього життя. [Текст]* - К.: "Свічадо", 2000. - 102 с.

10. *Тіло — храм Святого Духа: Програма статевого виховання (17 - 18 років). Посібник. [Текст]* - Львів: Свічадо, 2006. - 200 с. ISBN 966-395-065-X.

11. *Цит. з книги: Досліди православної педагогіки. Літературне навчання. Книга 5 і 6, 1993.*

12. Foucault M. *Histoire de la sexualite. T. I. La volonte de savoir. Paris, 1976.*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО З'ЯСУВАННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА»

Анотація. Стаття присвячена проблемам дослідження основних наукових підходів та позицій різних суспільних наук щодо визначення поняття «культура».

Ключові слова: культура, аксіологічний підхід, діяльнісний підхід, технологічний підхід, семіотичний, особистісний підхід, евристичний підхід.

Аннотация. Статья посвящена проблемам исследования основных научных подходов и позиций разных социальных наук к определению понятия «культура».

Ключевые слова: культура, аксиологический подход, деятельностный подход, технологический подход, семиотический подход, личностный подход, эвристический подход.

Annotation. The article deals with problems of various social sciences and basic scientific research approaches to definition of culture.

Key words: culture, axiological approach, activity approach, technological approach, semiotic approach, personal approach, heuristic approach.

Актуальність дослідження. Поняття «культура» є складним феноменом людського буття. Воно належить до суспільних, соціальних психологічних явищ, і впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, спосіб життя усього суспільства. Прогрес людства тісно пов'язаний з розвитком культури. Культура є визначальним чинником сьогодення і майбутнього не лише окремої особистості, а й усього людства. Тому наше майбутнє значною мірою залежить від напрямів подальшого розвитку культури, а вони, в свою чергу, тісно пов'язані з напрямками політичного розвитку світу, вирішенням глобальних проблем людства [3, 11].

Постановка проблеми. Кожній історичній епосі притаманні своєрідні культурні процеси, які перебувають у діалектичному взаємозв'язку із загальними трансформаційними процесами. Культура як форма суспільного буття зазнає постійного впливу з боку суспільних відносин, системи ціннісних орієнтацій суспільства, його ідеалів, інтересів, потреб. Тому на кожному історичному етапі існування людства мислителі по-своєму підходять до розуміння сутності феномену культури.

Мета статті. Проаналізувати концептуальні підходи та різні наукові позиції суспільних наук щодо визначення поняття «культура».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні і зарубіжні вчені прагнуть з різних наукових позицій з'ясувати сутність феномену культури. Серед них: *філософи* (Т.Адуло, А. Арнольдов, В.Бакштановський, Е.Баллер, Б. Гершунський, М.Гончаренко, Л.Коган, Л.Сохань, М.Мамардашвілі та ін.); *культурологи* (М.Батхін, Б.Гаврилишин, А.Здравомислов, Ю.Лотман, та ін.); *психологи* (Л.Виговський, В.Давидов, В.Зінченко, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.); *педагоги* (Ю.Азаров, Ю.Бабанський, Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський та ін.).

Виклад основного матеріалу. Термін «культура» (лаг. «cultus» шанування, «culture» обробка, виховання, освіта, розвиток) спочатку означав «обробка ґрунту, його культивування», тобто зміни у природному об'єкті завдяки діям людини.

Таким чином, з початку тлумачення цього терміну в ньому підкреслювалась важлива особливість культури - у культурі закладено людське начало і тому існує єдність культури, людини і людської діяльності. З часом термін «культура» придбав більш узагальнене значення і став означати - «все, що створено людиною». Культура - це створена людиною «друга природа». Культура це та дистанція, що виникає між людиною і природою: людина - культура - природа. Потреби, інтереси, ідеали, смак людини сприяють становленню і розвитку певної культури, їх зміни приводять до змін у культурі.

Культура - міра людського у людині, характеристика її розвитку як суспільної істоти. Культура існує у постійній взаємодії з людиною. Людина засвоює і раніше створену культуру і на засадах придбаних знань створює нову культуру. Культура відтворює родову сутність людини. Культура це досвід накопичений людством. Будь-який вираз культури це прояв ступеня розвитку людини» [9, 16].

Виникнення значної кількості підходів до визначення поняття «культура» зумовлено, передусім, багатозначністю і багатоаспектністю його трактування. «Серед усіх понять, які тільки є у репертуарі сучасної соціології і споріднених з нею соціальних наук, жодне з них не може бути більш змістовнішим, важливим і вказівним, ніж поняття «культури» [1, 232].

Для філософів культура означає усвідомлення людиною своєї самостійної ролі у реальному світі, тільки їй притаманної активності, яка не зводиться до дії ні природних, ні божественних сил, що означає народження «культу» самої людини, який прийшов на зміну усіх інших культів давнини.

Культурологи визначають культуру як універсальний засіб творчої самореалізації людини через розуміння сенсу буття, прагнення до розкриття і ствердження сутності людського життя, що містить знання, норми, стереотипи і зразки поведінки, навички, традиції, механізми соціальної взаємодії, знакові системи, а також соціальні інститути, що їх зберігають і розповсюджують.

Педагоги під поняттям «культура» розуміють цілісну, гармонічну систему знань, мислення, почуттів, спілкування і конструктивної творчої діяльності, яка формувалася тисячоліттями й передавалася і засвоювалася із покоління в покоління у процесі навчання і виховання.

Соціологічне визначення культури зводиться до розуміння її як сукупності способів і методів людської діяльності (матеріальної та духовної), що об'єктивно втілені у предметах, матеріальних носіях (засобах праці, знаках), що передаються наступним поколінням, а також — це система соціальних норм і правил, що склалися історично і притаманні конкретній суспільній системі.

Значна кількість трактувань поняття «культура» дають підстави до виділення змістовних аспектів культури таких, як: 1) *сукупність матеріальних і духовних цінностей*; 2) *сфера духовної життєдіяльності суспільства*; 3) *рівень оволодіння людиною тією чи іншою сферою знань чи діяльності*; 4) *форма соціальної поведінки людини*; 5) *спосіб перетворюючої діяльності людини* [7, 151].

Різні концептуальні підходи сприяють глибшому розумінню сутності поняття «культура», осмисленню її взаємозв'язків з різноманітними галузями знань. Детальніше проаналізуємо різні підходи до визначення культури.

Багато уваги до з'ясування сутності поняття «культура» приділяв М.Каган. Вчений класифікував визначення культури і виділив такі підходи до з'ясування її сутності:

- семіотичний (культура як сукупність знакових систем, через які унаслідковується соціальна інформація (дослідники - Д.Дубровський, А. Кармін, Е. Кассирер, Ю.Лотман);

- евристичний (культура як характеристика продуктивної, творчої діяльності людства (дослідники - А.Арнольд, Ю.Вишневецький, Л.Коган);

- сумативний (культура як сума процесів і результатів діяльності людини *атори* (дослідники - Н.Данилевський, В.Конев, Е.Соколов, Я.Щепанський);

- технологічний (культура визначається як певний спосіб перетворюючої діяльності людей (дослідники - М.Каган, А.Коджаспиров, Е.Маркарян, З.Файнбург [5].

Представники аксіологічної концепції С. Анісімов, І. Громов, В. Добриніна, А. Здравомислов, А. Коршунов, В. Тугаринов культуру тлумачать як світ цінностей. Представники аксіологічної концепції вважають, що існування культури закладено в результатах людської діяльності, яка передається від покоління до покоління, забезпечуючи безперервність і наступність її розвитку.

Ціннісний підхід на думку українських вчених (Є. Осичнюк, І. Бичко, М. Злотіна, В. Табачковський, Н. Аврахов, І. Андрусяк та ін.) у предметі культури відображає людську сутність, що дає можливість, розглядати її як «узагальнений образ людини», «згусток людських взаємин», «структуру суспільних зв'язків», які постійно змінюються в процесі трансформації, розвиваються або ж деградують [4,113].

З позиції діяльнісного підходу для визначення феномену культури (М.Каган, П. Сивоконь, В.Леонтьев С. Рубінштейн та ін.) вагомим чинником виступає соціокультурна діяльність людей, під впливом якої формується світогляд людини, її ставлення до культурних цінностей. З позиції діяльнісного підходу культура досліджується за такими напрямками, як:

- контекст особистісного встановлення (дослідники - В.Леонтьев, П.Сивоконь, З.Хелус та ін.) [5];

- універсальна властивість громадського життя (дослідники — А.Арнольд, С.Артановський, Л. Коган та ін.) [6].

С.Л. Рубінштейн, розглядаючи культуру з позицій діяльнішого підходу, поділив її на два типи — матеріальну і духовну. «Кожна дія і діяльність людини - це передусім вплив індивіда як суб'єкта на об'єкти навколишньої дійсності, в результаті якого з'являється певний продукт діяльності. Діяльність людей, відзначав С.Л. Рубінштейн, змінюючи дійсність, об'єктивується у продуктах матеріальної і духовної культури, які передаються від покоління до покоління» [4, 119-120].

Матеріальних блага та різноманітні засоби їх виробництва належать до матеріальної культури. Духовна культура включає всі форми суспільної свідомості: філософію, науку, мораль, право, мистецтво, за допомогою яких відбувається переосмислення всієї сукупності отриманих людиною знань, загальноприйнятих уподобань і пріоритетів.

Г. Францов під «духовною культурою» розумів «... сукупність досягнутого суспільством у галузі морального і духовного життя, у науці і філософії» [8, 595]. На його думку, виразником духовної культури у суспільстві є політика, право, ідея. Духовну культуру характеризують мова, мовлення, мислення, правила поведінки людей.

Духовну культуру поділяють на дві сфери:

- 1) духовні якості людини і діяльність з їх реалізації;

- 2) духовні цінності, які існують відносно самостійно (у вигляді наукових теорій, творів мистецтва, норм права і т. д.).

Слід відзначити, що у сучасній соціальній філософії продовжує розвиватися думка про те, що культура властива не лише духовній сфері життєдіяльності людини, а й іншим сферам. Однак при цьому виділяється не дві, як це традиційно вважалося, сфери життєдіяльності людини, а чотири:

- 1) матеріальна — охоплює процеси матеріального виробництва, розподілу, обміну, споживання, тобто ця сфера охоплює продуктивні сили і виробничі відносини, науково-технічний прогрес і технологічну революцію;

2) соціально-політична сфера, яка включає соціальні та політичні стосунки людей у суспільстві — класові, національні, групові, міждержавні та інші;

3) духовна сфера — це широкий комплекс ідей, поглядів, уявлень, тобто весь спектр виробництва свідомості (як індивідуальної, так і суспільної), трансформації її від однієї інстанції до іншої (засоби масового інформування), перетворення в індивідуальний духовний світ людини;

4) культурно-побутова сфера діяльності— це виробництво культурних цінностей, передача їх від одного покоління до іншого, життя сім'ї, побутові проблеми (організація відпочинку, вільного часу), освіта, виховання тощо [2, 150].

Усі сфери життєдіяльності людини тісно взаємопов'язані між собою і не можуть розглядатися окремо одна від другої. Процеси, які відбуваються в культурі проходять через усі зазначені сфери і трансформуючись, утворюють нові культурні цінності, ціннісні орієнтації.

Особлива роль духовної культури полягає в тому, що вона пробуджує в людини особистість. До структурних елементів духовної культури належать:

- інтелектуальні (наука, освіта);
- естетичні (мистецтво і література);
- етичні (мораль);
- соціальні (мова, побут, звичаї, право, політика);
- релігійні [3, 13].

Детально зупинимося на розгляді структурних компонентів духовної культури. У тісному і нерозривному зв'язку знаходяться *освіта* й культура. Основним завданням освіти є цілеспрямований навчально-виховний процес, спрямований на всебічно гармонійний розвиток особистості. Саме освіта сприяє оволодінню підростаючому поколінню історико-культурними цінностями, формуванню українського світогляду.

Естетична культура і її складова - художня культура входять до структури духовної культури. А.Кавалеров під естетичною культурою розуміє «... сформовану на основі особистого досвіду та шляхом цілеспрямованого виховання здібність сприймати, переживати прекрасне у навколишній дійсності, керуватися у своїй діяльності естетичними цінностями», а під художньою - «систему суспільного виробництва, збереження, розповсюдження і використання особливого роду естетичних цінностей - творів мистецтва. Художня культура є зв'язуючою ланкою між естетичною культурою і іншими «галузями» духовної культури» [3, 122].

Мораль - система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей. Для народу найголовнішим мірилом дій і вчинків людини є моральний аспект. Мораль є сутністю життя українського народу, яка пронизує всі його грані, яка проявляється в совісті правдивості, гідності, справедливості, чесності тощо. Осмислення моральних та етичних ідей, положень, правил, принципів, поглядів відбувається через систему національного виховання. Вчинки, поведінка людей, моральна свідомість є складовими частинами народної моралі. Вона ґрунтується на силі переконання, громадській думці, традиціях етносу, його звичаях. Розуміння загальнолюдських категорій таких, як добро і зло, правда, щастя, обов'язок, справедливість, краса, милосердя, людяність тощо розкривається через народну мораль.

Співвідношення моральних рис людини з якісною характеристикою її праці чітко прослідковується у народній етиці і знайшло своє відображення у народних повір'ях: у нечесної людини не зародить земля, а в чабана, котрий щось поцупить, розбігатиметься отара.

Складним фольклорним комплексом українців є народні традиції, обряди, мораль, які склалися упродовж віків і чимдалі активніше входять у систему сучасної культури. Вони задовольняли духовні й естетичні потреби народу, в них проявлялися їх почуття, таланти, здібності. Етико-естетичні засади українських культурних традицій споконвічно утримували народ на щаблях високої духовності й надавали йому сили в найважчих випробуваннях фізичного, духовного і морального гатунку.

Погляд українців на себе і на світ віддзеркалюється в мові, яку необхідно сприймати не як лінгвістичну категорію, а як систему поглядів на життя, природу і суспільство, як універсальну категорію людського буття. Вона не лише в свідомості й підсвідомості людей, а й у мовних звичках, стереотипах. Мова виступає неодмінним складником національної свідомості, світогляду, культури.

Право тісно пов'язане з культурою і мораллю. Оскільки його сутність охоплює як систему загальнообов'язкових норм, встановлених чи санкціонованих державою, так і правові стосунки та основні права громадянина, які закріплюються, гарантуються й охороняються державою. Значимість і цінність права визначається тим, наскільки воно забезпечує гармонійний і прогресивний розвиток особистості, сприяє розширенню її свободи.

Політика й культура мають безсумнівний зв'язок. Політика - це сфера діяльності, пов'язана зі стосунками між класами, націями та іншими соціальними групами, ядром яких є проблема завоювання, утримання та використання державної влади, участь у справах держави, визначення форм, завдань, змісту її діяльності. Політика має значний ступінь самостійності і здійснює сильний вплив на економіку, культуру та інші сфери суспільства. Але доля політична не збігається з долею культури. Політика може іноді тріумфувати над державою, але лише тимчасово. Культура — міцніша, довго триваліша.

Культура зазнає істотного впливу з боку *релігії*. Релігія - це світогляд та світосприйняття, а також відповідна поведінка і специфічні дії (культ), засновані на вірі в існування Бога чи богів, надприродного. Історичними формами існування релігії є племінні, національно-державні (етнічні), світові (християнство, буддизм, іслам). Релігія, впливаючи на мораль суспільства і його культуру, формує поняття про добро і зло, про сутність життя, про права та обов'язки людини. Релігія обов'язково пов'язана зі створенням сакрального фонду культури, який знаходить своє відображення в творах мистецтва, літератури, моралі, у праві [3, 13-15].

Таким чином, матеріальна культура посідає *основну* роль, оскільки є фундаментом, базою життя суспільства. Духовна є головною, вона підносить саму людину та її роль у світі до найвищих цілей і завдань, пробуджуючи в ній особистість.

Існують й інші концептуальні підходи до визначення сутності культури і її взаємозв'язків із загальним суспільним розвитком. До них належить аналіз культурних проблем через структуру особистості, зв'язок її із соціокультурним середовищем (Х. Ортега-і-Гассет, А. Моля, А. Швейцер та ін.). Х. Ортега-і-Гассет зазначає, людина під впливом загально-технічного прогресу і стандартизації усіх сфер життя втратила свою індивідуальність, і стала пересічністю.

Для нашого дослідження концепція А. Моля видається цікавою тому, що дослідник підходить до аналізу взаємозв'язку загальних суспільно-економічних, політичних і культурних процесів через поняття «сучасна західна культура», не акцентуючи уваги на черговому визначенні сутності поняття «культура». Контекст сучасної західної культури розкривається через інформаційно-кібернетичні ідеї, робить спробу встановити «параметри культури», які піддаються виміру, і розробити мето-

дику дослідження соціально-динамічних процесів у сфері культури, підкреслюючи при цьому, що має на увазі саме «культуру Заходу», а не культуру взагалі» [3, 114].

Аналіз наукових досліджень феномену культури дає можливість стверджувати, що незалежно від підходу до розкриття проблеми культури майже всі дослідники відзначають, що культура є специфічним способом буття людини, має свої просторово-тимчасові межі, розкривається через особливості поведінки, свідомості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, культура — це явище, яке постійно розвивається, отримуючи на кожному етапі суспільного розвитку особливу форму існування. Вона віддзеркалює різні форми життєдіяльності людини, відображає особливості матеріального і духовного життя народу.

Розглянута в статті проблема щодо концептуальних підходів з'ясування сутності поняття «культура» є настільки багатогранною і складною, що низка питань розглянуті лише фрагментарно. Кожен із зазначених вище підходів до розкриття феномену культури виступає як самостійна наукова проблема, яка потребує окремого ґрунтовного наукового дослідження.

Література

1. Bohm-Bawerk E. *The theory of Capital* - London: MacMillan, 1891, 232 p.
2. Андрущенко В., Михальченко М. *Сучасна соціальна філософія: У 2-х т. - Т.1 - К.: Генеза, 1993. - С. 150.*
3. Греченко В.А., Чорний І.В. *Історія світової та української культури: довідник для школярів та студентів / В.А. Греченко, І.В. Чорний. - К.: Літера ЛТД, 2009. - 416 с.*
4. Кавалеров А.А. *Цінність у соціокультурній трансформації: Монографія. - Одеса: Астропринт, 2001. - 224 с.*
5. Каган М.С. *Філософія культури. - СПб ТОО ТК «Метрополис», 1996. - 430 с.*
6. Коган Л.Н. *Теория культуры: Учеб. Пособие для вузов. - Екатеринбург: «Центр», 1993. - 439 с.*
7. Сластенин В.А. *Формирование профессиональной культуры учителя. - М.: Наука, 1993. - 175 с., С. 151.*
8. Францов Т.П. *Философия и социология. - М.: Наука, 1971, - С. 595.*
9. Хімчак В. В. *Культура та її роль у суспільстві. З курсу «Українська та зарубіжна культура»: Конспект лекцій. - К: КНУБА, 2002. - 16 с.*

УДК 929 : 378 (477.8) “ХХ” [С. Дем'янчук]

О. П. КОСТЯНКО

доцент кафедри історії України
та спеціальних історичних дисциплін
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.і.н.

ЕВОЛЮЦІЯ ДЕРЖАВНИЦЬКИХ ПОГЛЯДІВ ГОЛОВИ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ МИХАЙЛА ГРУШЕВСЬКОГО

Анотація. В статті розглядається теоретична робота голови Центральної Ради Михайла Грушевського над проблемами українського державотворення й культурно-освітницького будівництва та його зусиль по їх реалізації.

Ключові слова: Михайло Грушевський, Центральна Рада, державотворчість, культурно-освітній будівництво.

Анотация. В статье рассматривается теоретическая работа Председателя Центральной Рады Михаила Грушевского над проблемами украинского государственного, культурно-просвещенческого строительства и его усилий по их реализации.

Ключевые слова: Михаил Грушевский, Центральная Рада, государственное строительство, культурно-просвещенческое строительство.

Annotation. The article deals with the theoretical work of Central Rada Chairman M. Hrushevsky on the problem Ukrainian state, cultural and educational forming and his efforts on its realization.

Key words: Mykhailo Hrushevsky, Central Rada, state forming theory and policy, cultural and educational work.

Творча спадщина одного з найвидатніших істориків України Михайла Сергіювича Грушевського багатогранна. Дослідники вважають, що академічне видання його творів, - будемо сподіватись, що воно здійсниться, - може досягнути ста томів. Останнім часом зріс інтерес науковців до творчості М.Грушевського періоду революції 1917-1920 рр.

Проте, цілий ряд його теоретичних доробок потребують подальшого осмислення й аналізу. Зокрема, процесі розробки проблем методології, стратегії й тактики державотворення, та творчий пошук шляхів їх реалізації.

Будучи надзвичайно вимогливим до себе, М.С.Грушевський віддавав багато зусиль організації роботи Центральної Ради, головою якої був обраний 4 березня 1917р. За свідченням одного з провідних грушевськознавців професора Л. Решотька, за 14 місяців її існування М.Грушевський не пропустив жодного засідання [1]. Якщо врахувати, що більшість членів Центральної Ради були молодими, занадто гарячими, але не зовсім досвідченими політиками, то не важко зрозуміти, як багато сил і часу вимагала посада голови Ради. І все ж, в цей період він займався кропіткою й напруженою теоретичною роботою: приймав активну участь в розробці текстів усіх чотирьох універсалів, проектів законів, Конституції УНР, писав статті, брошури, тексти власних промов. Наведемо назви деяких із них: «Українська Центральна Рада й її II Універсал», «Україні і Росія», «Звідки пішло Українство і до чого воно йде», «Вільна Україна», «Хто такі українці і чого вони хочуть», «Якої ми хочемо автономії і федерації», «На порозі нової України. Гадки і мрії» та інші.

Проаналізувавши творчі доробки М.Грушевського доби Центральної Ради, можна зробити висновок, що автор найбільше уваги приділяв проблемам державотворення, національної політики та культурно-освітницького будівництва на території України. Соціальним же питанням і М.Грушевський, і Центральна Рада приділяли на той час недостатню увагу. Це стосується, перш за все, робітничого й аграрно-селянського питань, ролі церкви і українського духовенства в суспільному житті народу, розробки комплексної програми творення національної армії й власного адміністративного апарату. Все це й стало одною з головних причин крайнього загострення соціальних протиріч, розвалу виробництва, зростання безпорядків по всій території України і привело до краху Центральної Ради.

Основною темою названих вище праць М.Грушевського є питання про державність України. Відштовхуючись від Цей Б.Хмельницького, Кирило-Мефодіївського братства, М.Драгоманова, В.Антоновича, від раніше осмисленої ним ідеї культурно-національної автономії, М.Грушевський весною 1917р. приходить думки про «широку національно-територіальну автономію України в федеративній демократичній Російській республіці» [2, 47]. А з осені 1917 р. голова Центральної Ради починає відстоювати іншу концепцію про широку автономію України в її етнічних межах на базі федеративних зв'язків з демократичною Російською республікою.

Переваги автономії України в складі Росії М. Грушевській бачив в тому, що вона забезпечувала б використання основних засобів краю для задоволення потреб українського народу і піднесення його добробуту, можливість повновлад-

ного використання природних багатств - основи економічної самостійності, вирішення власних національних справ [3,120]. При цьому, він робив наголос на тому, що Україна повинна стати демократичною республікою з гарантованими свободами слова, інформації, зібрань і спілок з загальними, прямими і рівними виборами. В той же час, він відстоював право національних меншин України на розвиток власної мови й культури. «Ми добуваємо державне право для української землі не для того, щоб панувати над національними меншостями України» [4, 103].

Тут доречно зауважити, що після розгону Центральної Ради німецькими окупантами й проголошення П Скоропадського гетьманом України, представники ряду політичних партій звернулись до М.Грушевського з проханням погодитись взяти всю повноту влади в свої руки, тобто, стати диктатором. Але він категорично відмовився, бо це суперечило його демократичним позиціям.

Чому М.Грушевський впродовж всього 1917р. Так послідовно й наполегливо відстоював концепцію федеративних зв'язків з Росією? Тому, що тоді ця ідея була панівною серед широких верств населення як України, так і всієї Росії. Підтвердження цього стали рішення з'їзду народів Росії, що відстоювали свої автономні права. Він відбувся в Києві у вересні 1917р. В ньому приймали участь білоруси, латиши, литовці, грузини, євреї, естонці, молдавани, росіяни, поляки, татари, турки й донські козаки. Телеграфом підтвердили свою солідарність вірмени, якути, союз гірських народів Північного Кавказу. Всі, крім литовців, проголосували за резолюцію про федеративний устрій Росії, в якій була втілена федеративна ідея М.Грушевського, а самого Сергія Михайловича було обрано почесним головою з'їзду.

Про «чуття єдиної родини» з росіянами, яке панувало серед українців свідчить і той факт, що із 26 тисяч українських військовополонених, які перебували в австрійському концтаборі, перейшли на бік Австрії лише 2 тисячі, а решта полонених, незважаючи на масову австрійську пропаганду, залишились вірними Росії. Все це не міг не враховувати голова Центральної Ради. Але його негативне відношення до Жовтневої революції, масове незадоволення трудових мас соціальною політикою, розігрування «української карти» воюючими країнами підштовхнули М.Грушевського на позиції «самостійності» України й виходу із складу радянської Росії. Про це повідомлялось в IV Універсалі, проголошеному 24 січня 1918р.: «Однині Українська народна республіка стає самостійною, ні від кого не залежною, вільною, суверенною державою! Українського народу» [5, 70].

В період Центральної Ради М.Грушевський приділяв велику увагу й розробці культурно-освітніх проблем. Особливо плідною була його робота по розвитку української школи. Під його опікою створювались навчальні плани для українських шкіл, засновувались українські гімназії (до осені 1917 р. їх вже налічувалось 53), були розроблені плани про заснування університету в Кам'янець-Подільську, народних університетів у Києві, Харкові та Одесі, педагогічної академії та академії мистецтв у Києві. Тут потрібно звернути увагу й на зростання в той час книговидаць та преси українською мовою. Так, впродовж 1917 року на території України було видано 677 назв українських книжок, виходило 63 періодичних видань. Нажаль, після проголошення IV Універсалу припинилась реалізація цієї культурно-освітницької програми.

Різкий політичний поворот від ідеї автономії в складі Російської Федерації до реального розриву з нею М.Грушевський пояснював такими причинами:

- хиткою і непевною політикою більшовиків на переговорах у Брест-Литовську;
- необхідністю більш рішучої боротьби проти походу більшовицької Росії на територію України;

• нагальною потребою повної свободи для упорядкування соціальних, економічних, фінансових справ України.

На початку 1918р. вийшов збірник тоді ще голови Центральної Ради Михайла Грушевського «На порозі нової України. Гадки і Мрії». В ньому проголошувались політичний маніфест і програма української незалежності. Хоча ці програмні установки не були тоді реалізовані, все ж основні положення залишаються актуальними й для сучасної України. Справа залежить від їх творчого осмислення й кваліфікованої, мудрої реалізації.

Чому ж так сталося, що й друга в історії українського народу спроба побудувати самостійну державу закінчилась невдачею? При чому, цього разу національний рух очолював патріарх історичної української науки М.Грушевський, який на той час вже здійснив глибокий науковий аналіз трагічного історичного шляху українського народу, зокрема, визначив причини руйнації основного завоювання революції XVII ст. - гетьмансько-козацької республіки Б.Хмельницького. Зокрема в «Ілюстрованій історії України», що вийшла в світ в ще 1913р. він писав: «...серед замішань, зневіри й несвідомості народної повиходили наверх і захопили в свої руки власть інтригани, самолюбці, які не думали про те, щоб вивести Україну з кризи та занепаду, а двали тільки про свою користь і владу» [6, 339].

Чому ж Центральна Рада, очолювана великим ученим, повторила долю Тимчасового уряду в Петрограді? Спочатку такий же злет патріотизму, національних почуттів, широкої демократії, а потім - вагання, нерішучість, непослідовність, протиріччя в діях і як наслідок - крах.

Однозначно відповісти на ці питання неможливо. Потрібне подальше глибоке вивчення та аналіз діяльності Центральної Ради на чолі з М.Грушевським, а також з'ясування суті складного переплетіння інтересів провідних держав Європи та політики правлячих кіл Росії щодо України.

В нинішніх умовах великого значення набуває глибоке вивчення не тільки теоретичної спадщини М. Грушевського, а й кропіткий аналіз його кропіткої роботи по втіленню в життя власних задумів, а також помилок і прорахунків, допущених на цьому шляху. Світова історія вчить: для побудови нового політичного порядку, для соціального прогресу неоціненне значення має не тільки позитивний, а й негативний досвід попередніх поколінь. При цьому, важливо навчитись давати йому об'єктивну оцінку. Незнання попереднього досвіду, або його тенденційне висвітлення не минуче приводить до відродження старих ілюзій і помилок. Історія нічому не вчить того, хто її не знає. Відомий французький історик А.Токвіль небезпідставно називав історію картинною галереєю, в якій мало оригіналів і багато копій.

Історія нічому не навчає й тих, хто не замислюється над її уроками.

Література

1. Решотько Л. «Про основні завдання Асоціації грушевськознавців» // *Гэпос України* 1991, 22 листопада.
2. Гоушевський М. «Теперішня Україна і її минувшина» // *Грушевський М. «Хто такі українці і що вони хочуть»* К.: 1991 - 240 с.
3. Гоушевський М. «Як все починалося, або "радісні дні" всеросійського визволення» // *Грушевський М. «Хто такі українці і що вони хочуть»* К.: 1991 - 240 с.
4. Гоушевський М. «Вільна Україна» /! *Гоушевський М. «Хто такі українці і що вони хочуть»* К.: 1991 - 240 с.
5. *IV Універсал Української Центральної Ради* // *«Історія України (1917-1928 рр.)» Хрестоматія*, К.: 1997 - 235 с.
6. *Грушевський М. «Ілюстрована історія України»*. Київ-Львів, 1913 - 523с.

ЗНАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ - ВАЖЛИВЕ ДЖЕРЕЛО ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ: РЕТРОСПЕКТИВА ДОСВІДУ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Анотація. У статті охарактеризовано досвід видатної української поетеси Лесі Українки, яка знала 12 європейських мов. У центрі уваги перебувають методичні принципи організації самоосвіти з іноземних мов.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвіта з іноземних мов, методичні принципи організації самоосвіти.

Аннотація. В статье охарактеризован опыт выдающейся украинской поэтессы Леси Украинки, знавшей 12 европейских языков. В центре внимания находятся методические принципы организации самообразования по иностранным языкам.

Ключевые слова: самообразование, самообразование по иностранным языкам, методические принципы организации самообразования.

Annotation. The article described the experiences of outstanding Ukrainian poetess Lesya Ukrainian, who knew the 12 European languages. The focus is on the methodic principles of foreign languages self-learning organization.

Key words: self-learning, self-learning of foreign languages, methodic principles of self-learning organization.

Важливим завданням мовної політики країн Європи є створення умов для ефективного вивчення європейцями 2-3 іноземних мов, адже «лише шляхом кращого володіння сучасними європейськими можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження і дискримінацію» [2; 2]. У цьому контексті повчальним і актуальним є досвід видатної української поетеси, яка володіла 12 європейськими мовами, оволодівши ними в процесі самоосвіти.

Серед своїх освітніх завдань Леся Українка на перше місце поставила вивчення європейських мов та літератур, усвідомлюючи одночасно, що цього можна досягти при поєднанні її суб'єктивних зусиль з кваліфікованими послугами спеціалістів у цій сфері. Так, у листі до М. Драгоманова від 18 серпня 1892 року вона писала: «От я б хотіла знати всі головні європейські мови, хоч би для самих літератур, але се моє бажання дуже помалу справджується, бо в Колодяжному трудно знайти спосіб до того. Мені б таки слід хоч одну зиму пробути десь у великому місті, а то в селі самообразования дуже дорога річ» (1; 185).

Щоправда, саме в Колодяжному, у своїй «хатній школі», Леся на початку вісімдесятих років самотужки вивчила французьку і німецьку мови до такого рівня, що могла читати цими мовами книжки, але тут її наставником і учителем була мати Олена Пчілка, яка вільно володіла цими мовами. Гіршою стала справа з вивченням італійської мови, якої мати не знала. Як згадує сестра Ольга, восени 1888 року Леся їздила з матір'ю до Луцька, де працював батько, і затрималася там на пару тижнів, бо брала уроки у знайомої, що знала італійську мову.

Варто, до речі, відзначити, що для сприйняття ритмомелодійного ладу виучуваної мови, її смислового та інтонаційного багатства, тобто набуття тих знань і умінь, які потрібні у перекладацькій справі, Леся Українка в міру можливостей

вдавалася до ведення діалогічних форм спілкування тією чи іншою мовою. Так, відчуючи потребу в удосконаленні своєї італійської розмовної мови, вона, за словами сестри Ольги, у Києві 1896 року познайомилася з двома малими італійцями, синами вуличної музикантки, і говорила з ними італійською мовою (1; 353).

Лікуючись у 1902-1903 роках в Італії (Сан-Ремо), теж читала багато італійської літератури, але була незадоволена, що говорить мало. Тому домовилася з учителькою-італійкою про проведення «годин-розмов»: «один день вона зо мною годину по-італійськи говоритиме, а другий день я з нею годину по-французьки.

Писати жадних вправ, учити жодних слів і т.і. я не буду, бо вважаю зайвим і втомним (так і їй сказала), а так тільки балачка буде та й годі. Де трапляється, то я й тепер говорю по-італійськи, але то мало, бо я мало ходжу і мало справ маю, знайомості ближчі теж якось не клеяться» (4, XI; 311).

Щоправда, уже через якихось пару місяців вона задоволено констатувала: «Треба знати, що я тепер завзято говорю по-італійськи, і якби тільки не проклята послідовність часів ... то говорила б як тосканка. Навіть уже звикла мужчин називати в очі «вона», як того вимагає італійська етикета» (4, XI; 329, 330).

Проте, 23 травня 1902 року, повертаючись морем з Італії додому, все ж зауважила: «Товариство на кораблі переважно італійське і досить приємне ... Загальна мова італійська. За ці 17 днів плавання я більше навчуся по-італійськи, ніж за півроку в Сан-Ремо. А ще я захопила де-Амічіса, то буду перекладати, от і ще практика!» (1;629).

Отож, немає меж удосконаленню знань, як немає меж бажанню учитися - це вона відчувала й розуміла, цим принципом керувалася все життя.

Живий інтерес відчувала Леся Українка до Болгарії. Там, у Софії, працював університетським професором її дорогий дядько, учитель, і наставник М. Драгоманов, звіди надходили книжки болгарською мовою, що їх старалася прочитати й зрозуміти, там здобували шкільну освіту, попавши з французького в болгарське мовне середовище, її кузина Рада та кузен Зоря... У листі до М. Драгоманова від 24 грудня 1889 року вона писала: «Хочу тільки де про що вас запитати: чи співають у Болгарії колядки і чи схожі вони на українські? Як там люди обходять різдво? Взагалі багато дечого хотіла б я знати про Болгарію ... Як стоїть література болгарська: краще чи гірше за українську?» (1; 98).

Щоб усе це взнати, треба було вивчати болгарську мову. І така нагода трапилася. У Києві Леся познайомилася із студентом університету болгарином Клісургським, який приносив їй болгарські книжки. Читаючи їх при його участі та допомозі, виявила дивовижну здатність вимовляти болгарський «ъ» зовсім так, як він. Можливо, саме тоді вона збагнула ефективність методичної технології взаємо-навчання: «Ми з ним будемо один одного вчити, він мене по-болгарськи, а я його по-українськи. От він цікаво говорить по-руськи! Я, певно, так по-болгарськи говоритиму, якщо буду в Болгарії» (1; 233).

Після прибуття до Софії 1894 року Леся відвідувала практичні заняття болгарської мови і домоглася відчутних успіхів, бо, як іронізувала, «навіть у салоні М-м Белчевої одважилась щось сплести по-болгарськи з її гостями» (1; 298). Клісургський, що спілкувався з нею там, повернувшись до Києва, відвідував Косачів і «дуже хвалив Лесину болгарську мову».

Характерно, що технологія взаємоучіння, названа Лесею «товариством взаємної допомоги», зблизила її із студентом-грузином Київського університету Нестором Гамбарашвілі. При його сприянні вона взялася за учіння грузинської мови та поглиблення знань про латину, сама ж допомагала йому краще опановувати французьку мову, якою вони, зазвичай, спілкувалися між собою. У цьому навчальному

процесі не було окремо учня та учителя, а кожен суб'єкт зближеної освітнім завданням пари ставав одночасно, за висловом Лесі Українки, «учителем і учнем».

Саме такі взаємини склалися між гімназистом Зорею Драгомановим і його кузиною Лесею. Він блискуче володів французькою розмовною мовою і в цьому аспекті ставав для неї учителем, але зовсім погані справи у нього були з російською мовою, і тут уже функцію учителя виконувала Леся: «Задавала я Зорі сьогодні «переложение басни» писати, два-три звороти не російські, а то нічого собі вийшло. Говоримо ми з ним по-французьки. І з того користь нам обом, а то я вже почала було одвикать від сеї мови та й Зоря теж ... До Зорі я з першого дня стала говорити по-французьки, то він так і звик, встановилась традиція» (1; 451).

І хоч Леся напрочуд легко опановувала чужі мови, неперекорні, здавалась би, труднощі виникли перед нею при спробі самостійного вивчення англійської мови, адже зорове сприйняття і запам'ятовування будь-якого друкованого англійського слова зовсім не сприймалося у його живій артикуляції. Тому дуже невтішим був її висновок, що самоучкою не може вивчитись по-англійськи, але тут же висловила припущення, що по-італійськи зможе. У зв'язку з цим просила брата Михайла, аби купив у Києві словник італійсько-російський або італійсько-французький, які потрібні їй для перекладу італійських поетів.

Та думка про вивчення англійської мови, оскільки це вважала своїм культурно-громадським обов'язком, не полишала її. В листі до М. Драгоманова від 24 грудня 1889 року, ніби оправдуючись за свою і товаришів затримку в перекладанні європейських авторів, зазначала: «Найгірше діло стоїть в нас з англійськими авторами, бо сю мову дуже мало хто знає, хоч деякі збираються зайнятися нею. Бувши в Одесі, я хотіла учитись по-англійськи і навіть вже знайшла собі вчительку, але той проклятий масаж усе мені перебив. Тепер прийдеться учитись самій, хоч се і трудно. По-італіянськи я вже трохи підучилась сама і коли дістану книжок та словаря, то, може, й про перекладання можна буде подумати. «В очиданки будущи благ» надолужаю французьким та німецьким» (1; 97).

Дійовим фактором осягнення намічених освітніх завдань стало її особисте зацікавлення та постійна мотивація. Приміром, про початок і проблеми вивчення англійської мови вона писала в листі до М. Драгоманова від 24 листопада 1893 р. таке: Я вже почала, нарешті, вчитись по-англійськи (се моє давнє бажання!), і поки що діло іде влад, незважаючи на собачу мовому Проте я думаю, що нема в світі такого звуку, якого я б не могла вимовити, постаравшись трошки. Тепер я ще більше упевнилась, що з книжки, без живої речі, не можна вивчити англійської мови, та, здається, не тільки англійської, а й ніякої. Ох, коли то я читатиму Шекспіра в оригіналі!» (4,X; 183).

Інтенсивним вивченням англійської мови Леся змогла зайнятися тільки наприкінці 1893 року в Києві, куди прибула удвох з сестрою Ольгою «дальшої науки здобувати». На перших порах вона запланувала не лише вчитись англійської мови, а й ходити на публічні лекції, що читалися в університеті.

І з радісним збудженням повідомляла братові Михайлові: «Я дуже рада, що я нарешті допалася до англійської мови, - ну вже утну я колись щось із Байрона, аж чортам жарко здається! Я займаюся вкупі з Людею (Людмилою Старицькою -- М. Л.) і через те ми з нею часто бачимось, бо помагаємо одна одній зубрити французько-англійські переклади. Викладова мова у нас французька. Англічанка наша дуже цікава і красива стара леді, "a very lady like" як у них кажуть» (4,X, 185).

Свого задоволення від навчання не приховувала і в листі до бабуні Єлизавети Іванівни: «... я ходжу до одної англічанки на уроки англійської мови. Англійська мова дуже трудна, але я все-таки вивчусь, - моя учительниця каже, що у мене єсть

способність і що я, певне, скоро научусь» (Хрон., 220). Цікаві деталі про той час навчання подала у спогадах «Хвилини життя Лесі Українки» (1913) Людмила Старицька-Черняхівська. У гімназії вона вчила англійську мову, але, як іронізувала з цієї «науки» винесла тверде знання однієї фрази: «I can not reply, I was ill yesterday».

Шановний гімназичний учитель Госкінс нічого не знав по-російськи, а гімназистки нічого не розуміли по-англійськи, крім декого, що знав цю мову з дому. У класі встановились своєрідні відносини: дві-три учениці учили по черзі урок, а решта обходилася згаданою фразою: «Я не можу відповідати, я була хвора вчора.» Леся хоч не вчилася в гімназії, але англійську мову знала більше. Приятелюючи, Леся і Людмила надумали удосконалити свої знання.

«Брали ми уроки англійської мови у місс Копейкіної, яка «и ныне добро здравствует» і живе в тому ж самому помешканні, куди ми з Лесею ходили. Саме се помешкання нам надзвичайно подобалось своєю романтичністю. У вітальні був великий камін, у ньому майже завжди жевріло вугілля, а біля каміна сиділа сива й поважна мати місс Копейкіної з прядкою в руці. Сама місс Копейкіна, ширококісна й грандіозно збудована дочка Альбіона, незважаючи на свою архиросійську фамілію, жодного слова по-російськи не знала, і ми розумілися з нею на французькій мові. Тут я на свої очі бачила, яка надзвичайно здатна до мов була Леся. Се було щось просто незрозуміле. Якийсь талант, інтуїція! Англійська мова, як відомо, дуже трудна до виголошування і до правопису, а Леся і чигала, і писала завжди вірно. Сама місс, яка упевнила нас (може, щоб потішити мене), що в Англії дуже мало людей, які пишуть грамотно, дивувалась Лосиним здібностям» (3; 404).

Уроки англійської відбувалися двічі на тиждень, з кожним разом ускладнюючись. Доводилось багато заучувати напам'ять, удосконалювати орфоепію, вникати в тонкощі правопису, читати й перекладати англійські книжки... Десь у неї, у хворої, і сили бралися, міцніло бажання перетворити мрію у дійсність. «Ну, та все ж ми будемо вчитись, - виривалось у неї з грудей, - а вже я, то напевне, бо коли впущу сей случай, то, певне, вже ніколи не навчусь» (1; 228).

Тож коли наступила весна 1894 року і Лесі після майже піврічного навчання довелося виїжджати з Києва до Колодяжного, про її настрої говорять такі рядки з листа до М. Драгоманова: «Будьте певні, що я Вам не покину англійської мови, не на те я її вчилася, щоб так хутко покинути. Я куплю собі словаря і книжок та так нашпигуєся за літо, що хоч в Англію і то не страшно» (1; 249-250).

Здійснювати цей намір Лесі випало у Софії, куди вона прибула на запрошення дядька Михайла. Там теж. продовжувала брати уроки в учительки-англійки разом з кузиною Радою, якій допомагала індивідуальними заняттями. Оскільки Рада виростала у французькому мовному оточенні і навчалася у французькій школі, то для Лесі стала справжнім джерелом знань про інтонаційну своєрідність французької мови, якою вони часто спілкувались між собою.

У Софії Леся значно удосконалила знання англійської мови: уже могла читати книги без словника, перекладати книжковий текст, писати цією мовою листи до справжніх чи фіктивних знайомих. «По-англійськи я вже бреду», - жартівливо хвасталася перед сестрою Ольгою.

Після однорічного перебування в Болгарії, по смерті М. Драгоманова, повернулася в Україну в Колодяжне. Її тут виглядали з нетерпінням, бо треба було, щоб готувала до навчання в гімназії молодших сестер Ольгу та Оксану і брата Миколу. З цього приводу Леся писала дядині Л. Драгомановій до Софії: «Тут мені роботи чимало, бо для моїх занять історією прийшлося учить латинь, іменно наново, бо хоч я її колись і знала, та забула «основательно»...От, дякуючи Раді і всім вам, мені тепер уроки мої нічого не стоять, бо виходить, що я настільки

тямлю по-французьки, що можу других учити (звісно, починаючи). А софійська англійська наука оказалась настільки солідною, що тепер я в потребі можу і без словаря читати так речі, як..... Та чи тільки се завдячую я софійському життю? Об однім тільки жалкую, що я ще раніше не поїхала до вас... Як тепер Рада буде вчитись по-англійськи? Вона хоч би сама пробувала читати книжки - жаль забувати...» (4,X; 327-323).

З наведених текстів листів випливає, що Леся Українка замислювалася над методичними підходами до самостійного вивчення іноземних мов і визначала такі їх принципи:

1. Початкові відомості про самостійно виучувану мову, особливо про її орфографію та орфоепію, має подавати спеціаліст, для якого ця мова є рідною або він володіє нею як рідною.

2. Вивчення мови повинно бути систематичним та тривалим, включаючи в себе читання художніх і науково-популярних текстів, їх переклади та інші операції.

3. Для опанування орфоепією виучуваної мови обов'язково відчутти її специфіку, аромат у відповідному мовному середовищі («За два тижні за границею навчився мови краще, ніж тут за два місяці»), прагнути налагодити живі мовні контакти із зацікавленими в такому спілкуванні носіями даної мови.

4. Ефективним буває діалогічне взаємонавчання індивідів кожен з яких знає одну з двох виучуваних мов: німецьку або англійську, французьку або італійську і т.п.

5. Виучувана мова не повинна ставати пасивним інтелектуальним надбанням, а бути важливим фактором самоутвердження особистості, активно включеною у професійну діяльність її носія, використовуваною у його повсякденному житті.

Та, на жаль, в реальності не завжди так бува. Важка хвороба, постійні матеріальні нестатки, безгіршя, вражене почуття людської гідності, бо редакції затримували навіть мізерні гонорари за надруковані твори, породили повні гіркоти слова Лесі Українки за декілька місяців до смерті: «Я не буду загрозовувати переходом в чужу літературу, як то роблять інші, бо то «себе дороже стоїть», але я можу зробитись учителькою європейських мов і прожити без тих «гонорарів», за які треба стільки зневаги приймати» (4, XII; 436).

Тож у 1903 році, коли у Львові для неї зажеврів вогник надії працювати приватною учителькою іноземних мов, вона в листі до М. Павлика заговорила про своє людське моральне правло на працю, основане на здобутих самоосвітою знаннях: «Дипломів у мене жодних нема. Чи досить *просто знати* європейські мови порядно, щоб могли знайти хоч приватний заробіток (прожиточний мінімум), не рахуючи на патріотизм роботодавців? Французьку і німецьку мови я знаю далеко порядніше, ніж звичайно знають «перші учениці» різних гімназій та інститутів в Росії, знаю і теоретично і практично остільки, що можу статті в тих мовах писати, а листи і поготів (навіть вірші німецьким білим віршем перекладала), говорити мені по-французьки, що по-російськи сливе все одно. Італійську мову знаю тепер, у всякім разі, ліпше, ніж скільки треба, наприклад, в консерваторії співу, розмовляю тепер плавко і досить, щоб провадити ділову кореспонденцію. Англійську знаю теоретично (все-таки можу і *вголос* читати, не тільки очима - і можу без словника перекладати з неї. Якби мала учеників поляків, то знаю по-польськи стільки, скільки треба, щоб пояснити при лекціях. Російську мову знаю не менше, ніж кожний українець, що перейшов російські школи (хоч я їх не проходила), але вимову маю в російській мові гіршу, ніж у французькій, характерну для українки; і менше всього була б охоча, власне, сю мову викладати. Наскільки знаю українську, зважте самі» (4,XII; 57-58). Показово, що в багатьох її листах наве-

дені крилаті, узагальнюючі вислови різними мовами (французькою, німецькою, англійською, італійською, російською, польською та ін.).

Були глибокі знання чужих мов, здобутих самоосвітою (вільно читала де-сятьма мовами, з них двома «мертвими»), були навички викладацької праці, було настирливе бажання досягти свою матеріальну незалежність саме на педагогічній ниві, та здійснити цей намір упродовж усього її короткого життя так і не судилося.

Список використаних джерел:

1. Косач-Кривинюк О. *Леся Українка: Хронологія життя і творчості*. - Нью-Йорк: УВАН у США, 1970.
2. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. - Комітет з освіти: відділ сучасних мов, Страсбург. - Британська Рада. - Київ, 2003
3. *Спогаді про Лесю Українку*. - К: Дніпро. 1971
4. *Українка Леся. Зібрання творів: у 12-ти томах*. - К: Наукова думка, 1975 - 1979.

Г.Ф.МОСКАЛИК

*начальник управління освіти виконавчого комітету
Кременчуцької міської ради, к філос.н*

ПОНЯТТЯ “ФІЛОСОФІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ” ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНИЙ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС

Анотація. У статті здійснюється пошук та опрацювання основних характеристик філософії професійної орієнтації особистості, уточнюється визначення поняття “професійна орієнтація особистості” та філософії змісту цього процесу в системі ринкових трансформацій.

Ключові слова: професійна орієнтація особистості, ринкові трансформації, вибір професії.

Аннотация. В публикации осуществляется поиск и обработка основных характеристик философии профессиональной ориентации личности, уточняется определение понятия «профессиональная ориентация личности» и философии содержания этого процесса в системе рыночных трансформаций.

Ключевые слова: профессиональная ориентация личности, рыночные трансформации, выбор профессии.

Annotation, in the article the search and processing of basic philosophical characteristics are carried out. The determination of the concept “professional orientation of a personality” and the philosophy of the essence of this process in the system of market transformations is made more accurate.

Key words: professional orientation of a personality, market transformations, choice of a profession.

Актуальність комплексного осмислення професійної орієнтації в сучасних умовах пов'язана в першу чергу з тим, що профорієнтаційна робота в незалежній Україні тільки починає складатися в цілісну систему, лише вимальовуються її окремі рівні та елементи. Натомість це є нагально необхідним для підвищення ефективності функціонування ринку і для зняття суперечності між потребою в досягненні максимальної економічної ефективності країни, з одного боку, і актуальною тенденцією гуманізації всіх сфер суспільного життя, - з іншого. На цей час можна констатувати, що профорієнтаційна робота на більш-менш задовільному рівні ведеться тільки в старших класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів - на тлі практичної її відсутності для дорослого населення. Хоча і в навчальних закладах вона часто має формальний характер. Глибинною причиною

ною такої ситуації є відсутність обґрунтованих концептуальних засад цієї діяльності, що відповідно актуалізує створення філософії професійної орієнтації особистості в сучасних умовах. Тим більше, що процес професійної орієнтації за змістом і призначенням міждисциплінарний, і відповідним чином повинен осмислюватись. Як вказує в цьому контексті Т.Пазюченко, "профорієнтація як галузь знання за змістом і методами є психолого-педагогічною, за сферою діяльності - соціальною, результати її відбиваються в економічному і культурно-просвітницькому сучасному житті" [8].

У науковому просторі колишнього Радянського Союзу проблема фахового самовизначення і вибору молоді як власне мета професійної орієнтації розглядалась досить ґрунтовно, що, наприклад, репрезентується роботами російських дослідників В.Шубкіна, С.Коннікової, В.Лісовського, Г.Чередниченко; українських науковців І.Надольного, Л.Сохань, Е.Суїменка, А.Ручки та ін. Але дослідження принципів і процедур професійної орієнтації здебільшого здійснювалось в контексті середньої освіти і проблем самовизначення молоді і саме в рамках молодіжної проблематики; крім того слід відзначити домінування емпіричних досліджень над концептуальними.

У незалежній Україні серед робіт, в яких в той чи інший спосіб порушується проблема професійної орієнтації, варто назвати праці таких вчених, як В.Аза, В.Андрущенко, В.Бех, В.Журавський, В.Кремень, С.Кримський, М.Михальченко, В.Огнев'юк, М.Перепелиця, В.Пилипенко, І.Прокопенко, А.Ручка та ін.

Мета дослідження полягає у пошуках та опрацюванні основних характеристик філософії професійної орієнтації особистості.

Об'єктом дослідження є система професійної орієнтації особистості; предметом - її філософія, що формується під тиском ринкових трансформацій.

Основним дослідницьким завданням є уточнення визначення поняття "професійна орієнтація особистості", та філософії змісту цього процесу в системі ринкових трансформацій.

У базовому нормативному документі з цього питання - Положенні про організацію професійної орієнтації населення (зареєстрованому в Міністерстві юстиції України 27 червня 1995 р. за №190/726) [3] професійна орієнтація населення визначається як "комплексна науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на особу з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування професійно важливих особистісних характеристик кожного індивідуума та потреб ринку праці. Вона спрямована на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями людини та потребами суспільства в конкретних видах професійної діяльності. Професійна орієнтація населення є складовою частиною соціально-орієнтованої ринкової економіки, яка впливає на ринок праці, товарів, послуг та капіталу".

Як видно з наведеної дефініції, і з інших поглядів, профорієнтація тісно пов'язана з професійним самовизначенням. Власне, історично склалося так, що терміном "професійна орієнтація" позначають підготовку особистості до професійного самовизначення [5].

Узагальнюючи накопичений досвід у сфері теорії й практики профорієнтації, виявлених суперечностей та шляхів їх розвитку й вирішення, О.Джура формулює визначення профорієнтації таким чином: це багатовимірна цілісна система науково-практичної діяльності суспільних інституцій, які відповідають за підготовку молоді до обрання професії та вирішують комплекс соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-фізіологічних завдань щодо формування в молоді професійного самовизначення, адекватного індивідуальним особливостям.

стям кожної особистості та потребам суспільства у кадрах високої кваліфікації. Ця система є підсистемою у загальній системі безперервної освіти й виховання, метою яких є всебічний розвиток особистості, реалізація її творчих потенцій, формування духовної культури молоді [2].

В.Харламенко формулює таке авторське визначення професійної орієнтації: "професійна орієнтація - це цілісна динамічна система, що складається із структурних одиниць (підсистем, компонентів), які взаємопов'язані між собою комплексністю мети, завдань і сприяють оптимізації вибору професії з урахуванням потреб ринку праці" [13].

Також професійну орієнтацію визначають як науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на людину, що сприяють її правильному залученню до різних сфер виробництва на основі об'єктивної оцінки здібностей [1].

Визначену вище сутність феномена профорієнтації доцільно детальніше розкрити в її *змісті*, що може бути адекватно представлений тільки в комплексному баченні досліджуваною явища.

Оскільки сьогоденні безсумнівно є потреба в освіті протягом усього життя, перспективність підвищення кваліфікації та перекваліфікації тощо, то саме на сучасному етапі ми особливо не маємо права обмежувати розуміння профорієнтації виключно періодом старших класів середньої школи. В індивідуальному життєвому шляху необхідно розрізнити щонайменше три етапи в комплексному процесі професійної орієнтації особистості:

- 1) стихійний процес самовизначення особистості, яке відбувається здебільшого неусвідомлено протягом дитинства і юнацтва на тлі здобуття загальної (не вузько профільної) освіти, без цілеспрямованого впливу на формування фахових уподобань;

- 2) здійснення активних цілеспрямованих профорієнтаційних заходів у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів - метою якого є сприяння професійному самовизначенню індивіда з розстановкою фахових пріоритетів безвідносно конкретного робочого місця;

- 3) заходи з професійного орієнтування в рамках конкретної організації, в якій починає працювати індивід. Важливо підкреслити, що на цьому етапі професійна орієнтація перебігає в тісному взаємозв'язку з процесами розстановки персоналу на підприємстві та його адаптації в колективі.

Крім цього, в деяких випадках є сенс говорити і про професійну переорієнтацію (що можна вважати четвертим етапом), потреба в якій виникає або коли людина змінює місце роботи, або коли переконується в неправильному виборі попередньої професії і відчуває необхідність у здобутті нової спеціальності.

Подивимось детальніше на ці етапи.

У результаті *першого етапу* поступово стихійним чином створюються передумови для усвідомленого вибору особистістю тієї чи іншої професії, формування орієнтирів у певній сфері діяльності і навіть способу життя.

Але наближення індивіда до старших класів загальноосвітньої школи означає серед іншого, що його професійне самовизначення поступово набуває все більш усвідомленого і цілеспрямованого характеру - і ця цілеспрямованість виходить як від нього самого, так і від його дорослого оточення. Тому вже ближче до *другого етапу* профорієнтації професійне самовизначення передбачає формування у школярів уподобань по відношенню до конкретного виду праці, спеціальності й професії, які характеризуються високою мобільністю. Таке професійне самовизначення передбачає широкий орієнтир у світі професійної праці, не обмежуючи можливості особистого саморозвитку [13]. Зрештою, основний зміст

цього етапу - свідомий вплив на формування професіознавчої компетентності школярів, реалізація методології профорієнтації [4].

Крім того, профорієнтаційні заходи не пов'язані, як правило, з актуальними проблемами школярів і стосуються здебільшого діагностики окремих аспектів професійного самовизначення особистості; і навіть сама інформаційна функція профорієнтації реалізується недостатньо, оскільки суттєво не відповідає сучасним вимогам запровадження ринкової економіки; не узгоджено форми та методи координації діяльності суб'єктів профорієнтації у деформованій пострадянській структурі підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої професії, організаційно-педагогічні умови їх взаємодії тощо [10]. Адже в рамках цієї інформаційної функції в освітньому закладі мав би виконуватись цілий спектр завдань:

1) ознайомлення учнів з визначеним колом інформаційного матеріалу, що характеризує найбільш масові професії;

2) інформування учнів про умови оволодіння тими чи іншими професіями (про навчальні заклади, навчальні предмети, строки навчання, кваліфікаційні перспективи тощо);

3) формування в учнів позитивного ставлення до різних видів професійної діяльності;

4) формування в учнів стійких професійних інтересів і правильно мотивованих професійних намірів, в основу яких покладено усвідомлення своїх власних професійно значущих психологічних особливостей, здатностей, а також соціально-економічних умов вибору професії [2].

Згідно "Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається" (затв. Міністром України 03.07.95 р. № 198/734) профорієнтаційну роботу у навчально-виховних закладах повинні здійснювати практичні психологи, вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі, керівники гуртків, бібліотекарі, методисти, медичні працівники. Проте ця робота у більшості шкіл здійснюється формально [14]. Є й інші труднощі.

Так, важливим елементом, що бере участь у виконанні профорієнтаційної функції в українській системі освіти, є міжшкільні навчально-виробничі комбінації. Однак, як показує практика, профорієнтаційна робота зі старшокласниками в більшості комбінатів проводиться епізодично, обмежуючись лише інформаційно-довідковим консультуванням старшокласників і їх батьків; у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах немає спеціальних приміщень, фахівців і методик виявлення індивідуальних психофізіологічних якостей особистості старшокласників, необхідних для обґрунтованого вибору профілю навчання і майбутньої професії; не вистачає методичних посібників і розробок з питань організації і проведення профорієнтаційної роботи із старшокласниками у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах; слабкою є науково-методична і матеріально-технічна база для проведення профконсультацій [9].

Таким чином, профорієнтація в закладах освіти повинна бути центральною ланкою в загальній системі профорієнтації, однак чисельність проблем перешкоджає цьому.

Професійна орієнтація на третьому етапі спрямована на **забезпечення орієнтації особистості на конкретну організацію**, що передбачає за посередництвом максимального виявлення фахового потенціалу працівника і забезпечення йому комфортних умов роботи сформувати в нього бажання довготривало, ефективно і віддано працювати саме в цій організації і переконаність в

оптимальності цього вибору. Професійна орієнтація на конкретну організацію підпорядковується таким **основним принципам**:

- принцип зменшення стартових витрат (адже нова людина не знає роботи, так само, як і специфіки функціонування конкретної організації - це означає: до тих пір, поки новий співробітник працює менш ефективно за досвідчених працівників, він потребує додаткових витрат. Ефективна профорієнтація зменшує ці стартові витрати і сприяє скорішому досягненню новим працівником загальних стандартів виконання роботи),

- принцип скорочення плинності робочої сили (якщо працівник відчуває власну незатребуваність в новій організації або власну фахову неумілість, він може відреагувати на це звільненням; а надмірна плинність кадрового складу є одним із найбільш витратних негативних явищ в життєдіяльності будь-якої організації);

- принцип економії часу співробітників і керівництва (адже якщо профорієнтація була проведена неефективно, працівник все одно має виконувати свої функції, але потребує практично постійної допомоги своїх колег, що означає для останніх зайві витрати часу);

- принцип зниження дискомфорту нового працівника, який у першу чергу проявляється в надмірній невизначеності і стурбованості новим оточенням (особистісна стурбованість тут означає боязнь невдач у новій роботі, хоча, як це не парадоксально, але вона ж сама і підвищує ризик невдач);

- принцип розвитку позитивного ставлення до роботи, реалізму очікувань і підвищення задоволеності професійною діяльністю в цій організації.

Четвертий етап - **професійна переорієнтація** - не обов'язково присутній на трудовому шляху кожної особистості, лише в тих випадках, коли людина під впливом тих чи інших обставин вирішує змінити професію. Професійна переорієнтація - це, як правило, тривалий і дуже складний і суперечливий процес переходу особистості від однієї професії до іншої на основі набутих професійних якостей. При цьому в процесі переорієнтації виділяють кілька основних елементів, кожен з яких вимагає специфічного підходу професійних консультантів через своєрідність психічного стану особистості.

Окремо слід зупинитись на проблемах і труднощах, що перешкоджають **забезпеченню ефективності профорієнтаційної роботи в навчальних закладах**.

Проведене І.Чорною комплексне дослідження сучасного стану профорієнтаційної роботи у школі виявило такі проблеми у цьому руслі:

- низький рівень теоретичних знань вчителів з основ профорієнтаційної роботи у школі;

- стихійність, неконтрольованість та формалізм у здійсненні профорієнтаційної роботи у школі, скептичне ставлення до її ефективності;

- суттєві розбіжності у підходах щодо принципу поетапності в здійсненні профорієнтаційної роботи у школі;

- невідповідність між вербальними твердженнями і практикою роботи;

- незадовільний стан профорієнтаційної роботи шкільних психологів, лікарів, бібліотекарів; відсутність кабінетів, кутків профінформації;

- не надання професійних профконсультацій школярам;

- стихійність та поодинокість профорієнтаційних заходів у школі;

- відсутність у штатному розкладі шкільного профорієнтолога;

- не виконання вимог "Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається";

- відсутність єдиної наукової системи профорієнтаційної роботи у школі, сучасної науково-методичної літератури з даної проблеми;

- застарілі підходи в організації профорієнтаційної роботи;
- слабка матеріально-технічна база шкіл;
- втрата інтересу та довіри до профорієнтаційних заходів в учнів та батьків;
- відсутність педвузів, які б готували спеціалістів-профорієнтологів для школи [14].

Незадовільний рівень ефективності профорієнтаційної діяльності в навчальних закладах виражається в першу чергу в низькій інформованості школярів про світ професій, в невідповідності до самостійного пошуку і отримання ними необхідної профінформації. Як вказує І.Чорна, учні не знайомі із професіограмами, системою класифікації типів професій, із умовами правильного вибору майбутньої професії, не усвідомлюють його важливості, що виявляється у другорядності факторів, які впливають на вибір, легковажному ставленні та поверхневості мотивів вибору.

Отже, на рівні профорієнтації в навчальних закладах вкрай необхідна індивідуалізація цієї діяльності і приділення більшої уваги навчанню самостійному пошуку профінформації. У першу чергу це включає надання індивідуальної допомоги школярам і студентам при виборі майбутньої професії, активне застосування діагностичних методик дослідження [6; 7; 11; 12], науково обґрунтоване професійне консультування із залученням прогресивного досвіду і інноваційних технологій.

Також актуальною тенденцією є залучення впливових приватних організацій та фірм до надання технічних, фінансових, управлінських послуг навчальним закладам в питаннях профорієнтації. Це означає, що організації роблять замовлення на спрямування учнів щодо вибору тих спеціальностей, які потрібні їм, при цьому найбільш здібні і затребувані учні отримують премії, стипендії, які виплачуються з фонду організації, таким чином, вплив держави на освітні заклади поступово доповнюється участю приватних економічних об'єктів, що дозволяє підвищити конкурентоспроможність як організацій, так і самих випускників.

У цілому, хоча ми і розділили соціальну та економічну ефективність профорієнтації, розвели критерії та умови ефективності для професійної орієнтації в конкретній організації і безвідносно неї, для профорієнтаційної діяльності в навчальних закладах, з урахуванням всього зазначеного можна вивести загальний принцип забезпечення ефективності профорієнтаційної діяльності на всіх етапах і на всіх рівнях. Це принцип оптимального балансу між суспільною потребою в профорієнтації і її орієнтацією на окрему особистість - принцип, який може бути повністю реалізований виключно за умови досягнення компромісу між професійними інтересами особистості, її фаховими можливостями і соціально-економічними умовами конкретного ринкового середовища.

Література

1. Балацька Н. І. *Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»* / Н. І. Балацька. - К., 2004. - 23 с.
2. Джура О. Д. *Освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії»* / О. Д. Джура. - К., 2004. - 17 с.
3. Електронний ресурс. - Режим доступу до матеріалу: <http://www.kmv.gov.ua/servdir.asp?ld=75&ldServ=988>.
4. Зеер Э. Ф. *Основы профориентологии* / Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. - М. : Высшая школа, 2005. - 160 с.
5. Кавецкий В. Є. *Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07/ В. Є. Кавецкий.* - Т, 2000. - 20 с.

6. Куц О. С. Профорієнтація старшокласників: досвід застосування психодіагностичних методик: метод. Посібник / О. С. Куц - Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2007. - 52 с.
7. Опачко М. В. Теорія і практика профорієнтаційної діяльності педагога: навч.-метод. посіб. / М. В. Опачко, В. В. Сагарда. - Ужгород: Ужгород, держ. ун-т, 2000. - 114 с.
8. Пазюченко Т. М. Індивідуалізація профорієнтаційної роботи зі старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. псих. ап. наук : спец. 19.00.07 / Т. М. Пазюченко. - К., 2001. - 18 с.
9. Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13 00.07/М. І. Піддячий. - К, 2002. - 19 с.
10. Романчук В. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії у навчально-трудова діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 [Електронний ресурс] / В. П. Романчук. - К., 2002. - С 8. - Режим доступу <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2002/02rvpntd.ziD>.
11. Собчак Л. Н. Психодіагностика в профорієнтації і кадровому отборі/Л. Н. Собчак. - СПб. : Речь, 2002. - 72 с.
12. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И. Л. Соломин. - СПб. : Речь, 2006. - 280 с.
13. Харламенко В. Б. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В. Б. Харламенко. - К., 2002. — 19 с.
14. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07/І. М. Чорна. - К., 2003. - 20с.

УДК: 140

Н. НЕВМЕРЖИЦЬКА

аспірант Інституту вищої освіти
Національної Академії педагогічних наук

СВІДОМІСТЬ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ ЯК ФАКТОР ВТІЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІДЕАЛУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. Окреслено сутнісні ознаки соціального ідеалу українського суспільства - зокрема, в світоглядно-аксіологічному та телеологічному сенсі. Ресурсний потенціал свідомості сучасної студентської молоді України розглянуто крізь призму перспектив якомога повнішого розкриття, втілення соціального ідеалу на практиці суспільного буття.

Ключові слова: свідомість студентської молоді, соціальний ідеал, світоглядні аспекти, виховний ідеал.

Анотация. Подчеркнуты существенные признаки социального идеала украинского общества, в частности, в мировоззренческо-аксиологическом и телеологическом смысле. Ресурсный потенциал сознания современной студенческой молодежи Украины рассмотрено через призму перспектив полного раскрытия, внедрение социального идеала на практике общественного бытия.

Ключевые слова: сознание студенческой молодежи, социальный идеал, мировоззренческие аспекты, воспитательный идеал.

Annotation. There are drawn essential signs of social ideal of Ukrainian society, in particular, in world-outlook-axiological and teleologic sense. Resort's potential of consciousness of modern student Ukrainian youth has been considered through the prism of perspectives as possible as deeper exposition, incarnation of social ideal on the practice of social being.

Key words: Consciousness of student youth, social ideal, world-outlook aspects, educational ideal.

Розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається скоріше, ніж зміна людського покоління.

Сучасний глобальний світ - це світ масової культури, економізації буття, пріоритету споживчих, а не духовних потреб, інтенсивного впровадження інформаційних технологій, заміни «живого» спілкування Інтернетом, удосконаленого маніпулювання свідомістю, що призводить до знецінення особистості. Динаміка суспільного життя загострює з новою силою проблему людини.

Безпосередня причина звернення сьогодні до цього питання - це перспективи, котрі здатні викликати в людині глибокі й радикальні зміни - причому, не завжди позитивні. Насамперед йдеться про те, що людина масового суспільства нереалізована як творча особистість. Вона не знає і не виконує самого головного завдання - просуватися шляхом самовдосконалення. Вона не олюднює, не одухотворює, оскільки людина маси (натовпу, общини, безликого колективу) не має справжньої особистісності («Я»), Ось чому сучасне виховання має передбачати створення середовища, сприятливого для випробування індивідом своїх можливостей як особистості. В підсумку, здійснивши вибір, людина сама, усвідомлює своє покликання бути центром всесвіту. Вона змушена зайнятися самостворенням. Для вирішення цієї проблеми потрібно вияснити специфіку нашої цивілізації як буттєвого світу людини.

Сучасну цивілізацію відрекомендовують техногенною, оскільки в її розвитку вирішальну роль відіграє постійний пошук і застосування нових технологій. І не лише виробничих, котрі забезпечують економічне зростання, а й технологій соціального та політичного управління. Особливе місце посідають цінності інновацій та прогресу, які органічно пов'язуються з пріоритетною цінністю науки. Одночасно наука, освіта, технологічний прогрес і глобальний ринок породжують новий образ мислення і життя, здійснюючи перетворення традиційної культури і способу пізнання.

Техногенна цивілізація дала людству величезну кількість досягнень. Науково-технічний прогрес і економічне зростання призвели до нової якості життя, забезпечили все більш зростаючий рівень споживання, медичного обслуговування, продовжили тривалість життя. Але одночасно техногенна цивілізація зробила реальністю глобальні кризи, серед яких чільне місце посідає криза антропологічна. Про неї багато говорять, пишуть, дискутують. Вона має безліч проявів і тенденцій, серед яких варто відокремити небезпеку зміни генофонду людства, оскільки дія природних факторів по його збереженню в людському суспільстві дуже обмежена. Другий значний індикатор антропологічної кризи - зростаючий тиск на людину стресових навантажень. Сучасне життя з його калейдоскопічно мінливими соціальними ситуаціями, нестабільністю, загостренням конкуренції у всіх сферах діяльності занурює людину в шерог стресових станів. Третьою групою факторів, котрі загострюють антропологічну кризу, є сучасні тенденції до перекопструювання біологічної основи людини[3,с.22]. Вони сформувалися в руслі досягнень генетики і розроблених нових біотехнологій. У свою чергу розшифровка генома людини відкриває можливості істотно посилити розумові та фізичні здібності людини.

Всі ці та інші відкриття і знахідки в контексті техногенної цивілізації загострюють проблему людини. Між іншим, людина завжди була проблемою для самої себе. Але виникла ситуація, коли в результаті багатовікової високоінтелектуальної роботи людства виникла загроза існуванню людства. Вихід із так ситуації полягає в переході до нової парадигми розвитку, коли не технології, не економіка, а людина

в її новій якості стане метою і смыслом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризм - нова стратегія поступу суспільства, в основу якої покладається не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає смисл і перспективу.

Поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Цим словом визначаються різноманітні й одночасно концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об'єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, егоїзм, розумність, аморалізм, цілеспрямованість - все це, незважаючи на свою суперечність, є фрагментами постійно мінливої картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту.

Проблема людини в філософії перманентно актуальна. Існує низка концепцій, у яких здійснюється прагнення осягнути смисл її буття. Плеяда дослідників, в тому числі М.Бердяєв, М.Бубер, А.Гелен, В.Дільтей, М.Шелер намагалися відтворити еволюцію філософсько-антропологічної думки. Всі вони сходяться на тому, що в кожен історичну епоху філософське осягнення людини не залишалося незмінним. Одні дослідники вбачають власне антропологічну тему вже в джерелах філософування, а у певній мірі навіть в міфології (Е.Кассіпер); інші визначають філософську антропологію про людину, вважаючи її основним питанням філософії (М.Бердяєв); деякі відносять генезу філософського людинознавства до ХХ ст. (Е.Фромм). Одні (М.Шелер) вважають, що ця тема розвивається в європейській філософії лінійно, послідовно; інші (М.Бумер) виходять з того, що літопис філософсько-антропологічних поглядів драматичний, він сумірний «екзистенційно му самопочуттю людини і, таким чином, дискретний»[2, с.94]

Дискусії та суперечності в контексті філософської антропології змушують по-новому поставити проблему людини, що й обумовило виведення на чільне місце концепт людиноцентризму. Окрім екзистенційного контексту, філософія людиноцентризму акцентує увагу на розвитку людської самосвідомості, розумінні сутності людини, яка не залишається стабільною, а так чи інакше детермінована соціальними, економічними і технологічними процесами. По суті осягнення свого «Я» у філософії людиноцентризму є своєрідним нарисом людського самопізнання. Саме на його основі виникає можливість виробити перспективи подальшого розвитку суспільства.

У межах однієї епохи можуть виникнути різні екзистенційні самовідчуття: на фоні пануючого відчуження добробуту може з'явитися тривожна інтуїція, навпаки - душевна стурбованість і тривога в «перехідну епоху» можуть набути рис вселенського заспокоєння, бажання не втратити мужність і оптимізм. Проте, як свідчить історія філософської думки, всі ці самовідчуття піддаються типологізації на різні світоглядні настанови - в залежності від того, чому віддається безумовний пріоритет - Логосу, Софії, Богу, природі, науці, людині, економіці, техніці тощо; а також у силу чого концептуалізуються філософсько-світоглядні позиції - логоцентризму, космоцентризму, геоцентризму, андроцентризму, економоцентризму і т.д.

Звичайно, зазначені підходи не завжди існують в ідеальному вираженні, а доповнюють один одного і взаємодіють між собою[2, с.95]. Власне, це й викликало необхідність концепту людиноцентризму, в межах якого можна виробити загальну, синтезуючу позицію щодо становища людини в сучасному світі та перспектив подальшого становлення цього статус-кво.

Новітні світоглядні системи дискутують аспекти «подолання» людини на шляхах сходження до більш високих щаблів еволюції. Як пише М.Епштейн, на основі нанотехнологій будуть створюватися мініатюрні комп'ютери, «нанороботи», фабрики розміром у кілька атомів, здатних виробляти будь-які речовини,

проникати в організм і виконувати функції зцілення, перебудови тощо. Такий «мислячий пил» буде розсіюватися по всьому космосу для його розумної організації; він же легко проникає в інші виміри, оскільки нанооб'єкти надзвичайно малі за розміром [4;с.197].

В осмисленні проблем людського буття важливо враховувати релігійно-філософські напрямки, котрі розглядають Бога в якості найвищої цінності. Це аналогічно тому, як логоцентрична картина світу пов'язана з ствердженням пріоритету Логосу, в якому поєднані дві концепції: світ розуміється як система, пов'язана логікою і методом, а також структура, яка складається із задач, котрі змушують людей невпинно і системно турбуватися про впорядкованість світу[2;с.95].

Соціоцентричний напрямок, прикладом якого слугує марксизм, встановлюючи пріоритет соціуму і культури, стверджує принцип соціального детермінізму, згідно з яким індивід є залежним від загального плану історії, великих соціальних спільностей. «Вражає те, що в XIX і XX століттях, - зазначав М.Бердяев, - людина дозволила переконати себе в тому, що вона одержала моральне життя, своє розуміння між добром і злом, свою цінність від суспільства. Вона готова відректися від первісності і незалежності людського духа і совісті. О.Конт, К.Маркс, Е.Дюркгейм прийняли моральну свідомість первісного клану за вершину моральної свідомості людства. Вони заперечували особистість: для них існує лише індивідуум, сумірний із соціальним колективом[1;с.65]».

В епоху Відродження світ почав оцінюватися крізь призму людини - «вінця» божественного чи природного творіння. Так на зміну геоцентризму прийшов антропоцентризм, на основі якого почав стверджуватися і розвиватися європейський гуманізм, покладений в основу просвітницької ідеології. Виникали утопічні проекти, в яких людина стає абстрактним конструктором. У XVIII столітті, в період бурхливого розвитку капіталізму, в політичній економії А.Сміта виникає поняття «економічна людина». Світ починає переходити до економоцентризму. Надалі кожна епоха визначає власні пріоритети, які впливають на подальший процес існування людини. Сьогодні все частіше говорять про «постлюдину», а подекуди і «простолудину». Дана обставина вимагає створення нових концептуальних підходів, яким і стає філософія людиноцентризму.

Різні оцінки людини у філософській антропології *homo religious* (людина релігійна), *homo sapiens* (людина розумна), *homo naturalis* (людина природна), *homo symbolicus* (людина символічна) та інші не вичерпують змісту сучасної людини. Адже завдяки зростанню рівня науки і знань істотно підвищується значущість творчого аспекту буття людини. Одночасно творчою істотою людина може стати лише в тому разі, якщо вона є істотою вільною, володіє творчою свободою. Її можна досягнути на шляху подальшого розвитку процесів демократизації.

Основний напрямок діяльності людини - пізнання, завдяки якому змінюється вона сама, демонструючи варіативність власних архетипів. Людиноцентризм, враховуючи що антропологічні властивості (віру, розум, природність, діяльність, уявлення, творчість тощо), виходить з того, що людина під час їх оцінки народжує новий суверенний образ, який володіє власним світоглядно-аксіологічним потенціалом. У цьому й полягає плідна діяльність людиноцентризму в освітній діяльності, котра орієнтує на нову людину, нове суспільство неможливе як априорі, так і апостеріорі.

Філософія людиноцентризму звертається до нетлінних цінностей, прагне підійти до осягнення над межових основ буття. Таїна людини належить до кола вічних проблем. Це означає, що любов до мудрості нерозривно пов'язана з пізнанням «загадки мислячої істоти»[7;с.137-138]. Тим самим філософія людиноцент-

ризму відображає високий рівень філософської рефлексії про людину, ЩО ІСТОТНО посилює значення філософії людиноцентризму в усіх сферах соціального, культурного, політичного та суспільного буття.

У калейдоскопі злетів і падіння суспільство завжди прагне досягти найважливіших цінностей - життя, свободи, добробуту. Вони - постійна мета і сенс життєдіяльності. Заради них людина творить, бореться, мріє, вірить. Це особливо важливо для сучасної України, котра стоїть на шляху здійснення своєї історичної місії по реалізації цивілізаційної ідентичності в соціальній, політичній, економічній і духовно-культурній сферах у процесі гармонійного входження до світового співтовариства. Закономірно постає питання: які засоби найбільш оптимальні для досягнення поставленої мети?

Контекст духовного оновлення актуалізує проблему філософії людиноцентризму, котра акцентує увагу на особистісних цінностях, а також способах і можливостях їх реалізації. Людиноцентризм - це актуалізація гуманістичних тенденцій в сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів.

Людина і суспільство не можуть існувати без цінностей, тому спроба їх дискредитації, як правило, не має успіху. Але звернути увагу на проблему знецінювання цінностей все ж варто. Справа не в тому, що ті чи інші цінності втратили привабливість і універсальність, натомість щось інше стало вважатися більш цінним і привабливим. Так, іноді критикують існуючу реальність за те, що в нашому недосконалому світі любов або благородство, чесність або мужність, істина і навіть саме життя, на жаль, стають товаром, який має грошовий еквівалент. З цієї критики виростають певні програми з урятування людських ідеалів і «вищих смислів» - через «перебудову суспільного ладу», «відродження» або навіть повернення до панування релігії, через виховання і поширення знань, пробудження свідомості тощо.

Всі вони засновані на переконанні, що є справжні (вічні) цінності - на противагу хибним, підробленим, надуманим цінностям. І ці загальнолюдські справжні цінності потрібно захистити і зміцнити - щоб там не було. Програми різні, оскільки різні уявлення про цінності. Але в усіх є дещо спільне - вони серйозно розглядають сутності, які лежать в основі цінностей. Як писав Діоген Лаєртський, цінність є, по-перше, властиве кожному благу сприяння узгодженого життя. По-друге, певна користь, яка сприяє життю, узгодженому з природою. Таку користь, яка сприяє життю, узгодженому з природою, приносять і багатство, і здоров'я. Потретє, мінова ціна товару, яка визначається досвідченим оцінником.

Сучасний процес переосмислення цінностей стосується насамперед їх ідеї. Сучасність ніби погодилася з тим, що всі цінності є що інше, як умовності, знаки, якими люди обмінюються в комунікаціях, щоб зробити комунікаційний обмін зручнішим. В постмодерні вони називаються «симулякрами». З'ясувалося, що жити в світі «симулякрів» зручніше і практичніше, ніж у світі цінностей. Це зрозуміло, оскільки цінності, які утворюють культуру, підкорюють людину, обмежують її, «втискують» у рамки, а симулякри обслуговують її інтереси й потреби.

Симулякри не претендують на універсальність або вічність. Головне, щоб вони виконували свою функцію і виконали її успішно. Вони функціонують за потребою. Якщо культуру розуміти в класичному контексті як горизонт універсальних цінностей, які слугують орієнтирами людських дум і справ, то наш час уже обходить без культури - це «час симулякрів, час культури як симулякра»[6,с.36]. Але це також культура, яка стверджує свою систему цінностей.

Прикладом цього може слугувати дискредитація цінностей політики. Влада вже давно не розглядається як інститут, що має сакральну або трансцендентну

санкцію. Влада - орган примусу, який може функціонувати тому, що його легітимність визнана тими, кого він примушує. Це не виключає інших функцій влади, але зводить їх до зазначеної. Саме тому, зазначає Н.Луман, до «насильства вдаються через недостатність влади, тобто через недостатнє визнання останньої». У все внаслідок втрати владою свого ціннісного змісту.

Але якими є причини такого стану? Політичні відносини, як говорив Арістотель, це відносини між людьми, здатними і володарювати, і підкорятися на основі закону. У демократичному суспільстві закони і владні рішення приймаються в процесі їх обговорення тими, кого суспільство обирає (делегує) для цієї мети.

Однак такий процес може симулюватися. Наприклад, коли результати виборів визначаються не свідомою участю громадян, а ефективністю маніпуляції їхньою свідомістю. При цьому зберігаються в недоторканості форми політичних відносин, з яких вилучається їхній зміст. Це симулякри політики. Влада, яка нею породжується, також є симулякром, особливість якого полягає в тому, що «він не тільки слугує певним типом соціальної комунікації, й і сам створює ці типи, породжуючи каузальний ланцюг, утворений із симулякрів»[6;с.40].

Таким чином, визнання влади навіть більшістю населення не є достатньою умовою легітимності, оскільки саме це визнання може бути результатом масової маніпуляції свідомості тих, хто визнання виражає. Способи і прийоми такої маніпуляції добре відомі. Причому в наші дні сила подібних маніпуляцій досягає таких розмірів, що результати референдумів можуть бути більш сумнівними, ніж результати політичних виборів. Така ситуація слугує ще однією причиною дискредитації цінностей, оскільки політика і влада є умовою значущості й збереження їхнього впливу.

Здолати маніпуляцію могла б «раціональна комунікація» (Ю.Габармес), яка генерується політичною системою. Але політична система-симулякр не зацікавлена в такому забезпеченні і здатна лише симулювати його. Крім того, комунікація могла б вважатися раціональною, якби спиралася на деякі загальнозначущі цінності, норми та ідеали. Отже, саме вони й поставлені під сумнів, оскільки знецінені й перетворені на симулякри. У наш час у зв'язку з втратою системи установлених цінностей відшукати щось «дійсне» часто є завданням невдячним.

За своїм змістом дискредитація цінностей - це спроба позбавити сенсу існування культури, філософії, історії. Водночас це рух у напрямку нових ціннісних універсалій, «масової людини», якій в такому знеціненому світі дуже комфортно, оскільки це її світ і її час. Зокрема, позбавлення ціннісних смислів політики виявляє непотрібність традиційної філософії, яка дві з половиною тисячі років тому опредметнила політику у метафізиці Арістотеля. Філософія як породження грецького полісу адресується свідомому суб'єкту/ думки і дії, який шукає не розумового чи тілесного комфорту, а істини.

Але якщо політика не є надійним і ефективним джерелом влади, а витісняється маніпуляцією, то для цілей останньої потрібні не суб'єкти, а симулякри. Точніше, людський матеріал, з якого влада прагне вибудувати потрібні їй конструкції. Тому філософія, сповнена ціннісних людських смислів, яка шукає не об'єкта маніпуляцій, а особистість, стає непотрібною, позбавляється довіри і підтримки як з боку влади, так і з боку мас.

За такої ситуації зрозумілою є ціннісна невизначеність сучасного буття у різних сферах - культурній, політичній, духовній, соціальній. Перспективи ж подальшого існування і розвитку людини залежать від її вибору: або жити в системі цінностей, або в світі симулякрів.

Раніше культурні перетворення проходили тривалу духовно-культурну обробку, іноді - не одним поколінням. Сьогодні, через рекламу та інші сучасні технології, культурний феномен може сформуватися буквально за кілька годин. Чого варте хоча б телебачення, яке творить «кліпову свідомість»! Фрагментарне сприйняття дійсності, коли немає часу читати тексти, спрощує саме мислення і вимагає такої ж спрощеної системи цінностей, позбавленої смислу. Що це означає? Передусім вихід культури за межі її локального існування за рахунок виникнення єдиного комунікаційного простору. Останній занурює культуру в себе, утворюючи новий простір буття, якого раніше не було. Цей простір виникає поза конкретною локальною культурою.

Таким чином, не окремі культури, а сам комунікаційний простір диктує умови всесвітнього культурного діалогу. По суті, це зовсім інше утворення. Комунікація підкорює культуру. Закони функціонування глобального комунікаційного простору визначаються технічними умовами, можливостями і мовою спілкування, яка продукується всередині цього простору. Іншими словами, система спілкування підкорена глобальній мові (глобі - тобто глобальна англійська), яка дає змогу ефективно здійснювати комунікацію в цих масштабах. Сьогодні «символічне», «кліпове» мислення за рахунок його доступності навіть для неосвіченої людини або людини іншої країни і культури виявляється дуже ефективним.[5;с.30]

Унаслідок процесів, які відбуваються в культурі, індивіди спілкуються не за рахунок смислової адаптації, перекладаючи невідомі їм смисли іншої культури своєю мовою, а за рахунок співпадаючих компонентів (того, що зрозуміло всім). Тобто за рахунок однакового, яке здебільшого є найменш смисловим. Чим менший смисл, тим легше забезпечити спілкування. Виникає поле стереотипних міркувань і дій, однакових знань в стилів поведінки. Сьогодні дитина, яка народилася в Україні, краще знає, хто такий Міккі Маус, ніж Івасик Телесик або Котигорошко... Саме це зближує дітей різних країн з раннього віку. А якщо до цього додати однакових героїв подібних серіалів, однакові телевізійні шоу, ігри, футбольні чемпіонати, які висувають одних для всіх «зірок» футболу, як і зірок шоу-бізнесу, то стає зрозумілим, що ми занурюємося в іншу культуру, «культуру смислової тотожності»[2;с.96]. Себто в культура без смислу і без цінностей в їх традиційному розумінні.

У контексті цих процесів і суперечностей проблеми смислу життя і цінностей людини актуалізуються як ніколи. Виходячи з реалій сьогодення, ми не можемо вирішити цю проблему директивним визначенням або поясненням на рівні буденної свідомості. Сучасні смисл і цінності не лише зберігають своє місце в культурі, а й визначають подальший розвиток усього духовного-культурного життя. Яким чином це повинно відбуватися - намагається з'ясувати філософія людиноцентризму. Саме в ній формуються нові методи та способи розуміння і людини, і нової системи цінностей.

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М., 1993. - с.65
2. Гуревич П.С. Философская антропология: опыт систематики //Вопросы философии. - 1995. - №8. - с.94-96.
3. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. - 2006. - № 2, - с. 22.
4. Энштейн М. От пост- к прото-. Манифест нового века//Знамя. - 2001. - № 5. - с. 197.
5. Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии // Вопросы философии. - 2006. - № 2. - с.30.
6. Философия в современной культуре: новые перспективы (материалы «круглого стола») //Вопросы философии. - 2004. - № 4. - с. 36.
7. Шепер М. Человек и история/Человек: образ и сущность. - М., 1991. - с.137-138.

ТЕХНОКРАТИЗМ ЯК ФЕНОМЕН ЗНЕОСОБЛЕНИХ ТА ЗНЕЛЮДНЕНИХ ЗНАНЬ, ЩО ОБ'ЄКТИВУЮТЬСЯ У БУТТІ

Анотація. У статті актуалізована проблема знань у знеособленому і знелюдненому вигляді, якими об'єктивується, деформується та нищиться буття, що постає як вияв технократизму людини. Зроблена інтерпретація дефініції та сутності технократизму в різних формах його виявлення, зокрема, в екстравертній та інтравертній. Акцентовано загрози технократизму для сучасної цивілізації, що супроводжує її науково-технічний прогрес. Обґрунтовано, що ескалація технократизму зумовлюється, перш за все, вигідністю у задоволенні приватних інтересів, оскільки, через можливість знеособленого використання знань в експансії соціального простору, слугує ефективним засобом безкарного здирництва і неправедного збагачення. Доведено, що технократизм у своїй сутності є різновидом цинізму і що він стає нездоланим завдяки праву без моралі, запорукою чого є поєднання бізнесу з політикою та використання держави у приватних і корпоративних цілях.

Ключові слова: людина, буття, світогляд, знання, влада, технократизм, цинізм.

Аннотация. В статье актуализирована проблема знаний в обезличенном и бесчеловечном виде, которыми объективируется, деформируется и уничтожается бытие, что предстает как проявление технократизма человека. Сделана интерпретация дефиниции и сущности технократизма в разных формах его проявления, в частности, в экстравертной и интравертной. Акцентировано угрозы технократизма для современной цивилизации, что сопровождается ее научно-технический прогресс. Обосновано, что эскалация технократизма обуславливается, прежде всего, выгодностью в удовлетворении частных интересов, поскольку, через возможность обезличенного использования знаний в экспансии социального пространства, служит эффективным способом безнаказанного обдиательства и неправедного обогащения. Доказано, что технократизм в своей сущности есть одним из видов цинизма и что он становится непреодолимым благодаря праву без морали, залогом чего есть сочетание бизнеса с политикой и использование государства в частных и корпоративных целях.

Ключевые слова: человек, бытие, мировоззрение, знание, власть, технократизм, цинизм.

Annotation. In the article a актуалізована problem of knowledge is in depersonalized and знелюдненому kind, which will об'єктивується, life which appears as a display of технократизму man becomes deformed and destroyed. The done interpretation of definition and essence of технократизму is in the different forms of his exposure, in particular, in екстравертній and інтравертній. The threats of технократизму are accented for modern civilization which accompanies her scientific and technical progress. Reasonably, that escalation of технократизму is predetermined, foremost, by advantage in satisfaction of private interests, as, through possibility of the depersonalized use of knowledge in expansion of social space, serves as the effective mean of unpunished здирництва and unfair enriching. It is well-proven that технократизм in the essence is the variety of cynicism and that he becomes unovercame due to a right without a moral, by a mortgage what combination of business with a policy and use of the state is at private and corporate aims.

Keywords: man, life, world view, knowledge, power, technokratism, cynicism.

Вища освіта як формально, так і реально легітимізується у суспільстві через знання і завдяки знанням, якими має володіти власник диплому, що засвідчує наявність у нього такої освіти за певним фахом. І скільки б ми не говорили і не розмірковували та не писали про те, що вища освіта як соціальний інститут покликаний, крім знань, прищеплювати в особистість студента багато інших, не менш важливих, складових та властивостей, все це, в кінцевому рахунку, залишається благим побажанням. Воно може бути, в тій чи іншій мірі, реалізованим, а може бути й проігнорованим. Перше нічого формально не додає до легітимного диплому про вищу освіту, а друге не стає реальною перешкодою для його отримання.

Безумовно, можна видавати бажане за дійсне, але це буде, як мінімум, лукавством чи лицемірством, а як максимум, цинізмом, що є антиподом моралі та інших цінностей, які має всотувати у себе особистість студента під час навчання у вищому навчальному закладі. Зрівняння між собою дипломів про вищу освіту, отриманої в денній, вечірній, заочній, а тепер вже, і дистанційній формі навчання красномовно унаочнює таке лукавство. Але й соціокультурне середовище вищих навчальних закладів, яке у найбільшій мірі має сприяти гармонійному розвитку особистості студента денної форми навчання, що не віддалене від ВНЗ у якийсь райцентр, село чи хутір, є доволі проблематичним у виконанні зазначеної місії. Висвітленню дослідження щойно окресленої проблематики сучасної вітчизняної вищої школи присвячена публікація автора «Методологічні суперечності й колізії у вищій освіті як теоретична і суспільно-практична проблема», зроблена у збірнику статей за підсумками попередньої науково-методологічної конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» [3].

У цій публікації автор має мету актуалізувати проблему знань у знеособленому і знелюдненому вигляді, якими об'єктивується буття й якими воно нищиться. Є очевидними як позитивна, так і негативна роль знань. Явно позитивно, що завдяки знанням тобто своїй грамотності людство досягло, за відносно короткий проміжок історичного часу, незнаних, у попередні епохи, рівнів цивілізаційного розвитку. Вочевидь негативним є те, що власне від знань і через знання людству створена потенційна загроза самознищення й, при чому, значно раніше ніж це відведено космічним часом для його можливого перебування на нашій планеті.

Автор не має намірів закликати до анафеми знань і, тим більше, до відмови від них та повернення людини в архаїчні способи життя. Хоча й не виключає посилення як індивідуальної, так і колективної ностальгії серед людей за тими часами, коли людина жила у гармонії із природою й не відала про всі лиха та нещастя від сучасних екологічних проблем, що є безпосередніми наслідками матеріалізації знань або інформації, із якої теж формується доволі потужний кульг, і яка все більше затьмарює свідомість людини.

Знання потребують не стільки сліпого обожнення, як усвідомлення розумом і душею поважного й зваженого використання їх. По суті проблема не в знаннях як таких, самих по собі, а в тих людях, тобто й у кожному з нас, які їх продукують, транслюють, опановують, використовують у своїй життєдіяльності. Тому дуже важливо, щоб у суспільній свідомості людства відбулося таке розмежування між поважним ставленням до знань, самих по собі, як таких, що потенційно корисні для людини, й критично прискіпливим, із позицій власних розуму й душі, звіреного з людською мораллю та совістю, відношенням до знань, які є виявами життєдіяльності людей.

Знання розширюють світоперетворювальні можливості людини, що дозволяє їй збільшити свою свободу в експансії буття за той час, коли вона після свого народження встигає побувати у цьому світі. На тлі збільшення населення землі це неминуче посилює напруження в суспільних відносинах, оскільки розширен-

ня у такий спосіб свободи як кожної зокрема людини, так і людських спільнот, об'єднаних певними інтересами, ущільнює соціальний простір людських соціумів та людства в цілому і цим посилює проблему врегулювання свободи людини.

Звідси має збільшуватись відповідальність людини, яка повинна бути сумірною зростанню можливостей її свободи за рахунок опанованих нею знань. А це означає не що інше, як актуалізацію відповідальності людини за продукування, репродукування та використання нею знань. Принцип «Не нашкодь!» має бути наріжним у всіх життєвих виявах людини, яка володіє знаннями, для того, щоб вони спрямовувались на добро, а не на зло, на продовження життя роду людського, а не на його скорочення, шляхом надмірної експансії буття, за рахунок ще не народжених поколінь людей.

Науково-технічний прогрес все частіше демонструє парадоксальність, коли раціональна діяльність людини призводить до ірраціональних результатів, що не лише руйнують буття людини, а й шкодять їй безпосередньо.

Сучасний цивілізаційний розвиток і, особливо, його результати та їхні наслідки, які почали програмуватись ще в епоху Просвітництва, коли було проголошено справжній наступ на природу для її підкорення з допомогою знань в ім'я потреб людини, вже не полишив вагомих аргументів, якими можна було б виправдати домінування технократичного підходу у світоперетворювальній діяльності людини. Сьогодні осмислення катастрофічних наслідків домінування технократизму у життєдіяльності людства вже є не лише змістом і предметом філософських розмислів окремих вчених та екстраполяційного моделювання ними завтрашнього дня сучасної цивілізації, а стало реаліями буденної свідомості пересічних мешканців планети Земля.

Всього лише за два останні століття інтенсивного, з постійним прискоренням, раціонального науково-технічного опанування природи людина подолала такий шлях, який був їй як істоті розумній невіддладний за сотні тисяч років попередньої еволюції. Саме за цей короткий проміжок часу, який відносно періоду від зародження життя й еволюції всього живого на нашій планеті по день сьогоднішній є по суті миттєвістю, людство досягнуло раніше неосяжні для будь-якої живої істоти, в тому числі й людини, земні простори до таких меж, за якими зримо проглядається безодня Космосу. А в цій безодні, як відомо, місця для життя у його земних вимірах немає. Апокаліпсис, який ще донедавна сприймався як фантазмагоричний образ майбутнього людства, змальований у минулому пророками, в сучасних умовах розвитку цивілізації все більш реально асоціюється з фіналом нестримного технократизму людини в опануванні нею природи.

З історії ми знаємо, що технократичний наступ на природу було започатковано у добу Нового часу під впливом світогляду, який визначально формувався завдяки бурхливому розвитку науки і тим можливостям, які вона відкривала людині у її світоперетворювальній практиці для задоволення власних потреб. В міру прискорення науково-технічного прогресу, що має стійку тенденцію протягом останніх століть, ця практика набула тотального характеру, негативні наслідки якої теж тотальні. Незважаючи на очевидний негативізм і катастрофізм технократизму людини у поводженні з буттям, наша цивілізація поки що не демонструє зменшення пресингу науково-технічного активізму на Природу до тих меж, які б їй дозволяли самовідновлюватись. Вчені це пов'язують з тим, що ми до сих пір перебуваємо під впливом, тобто у полоні новочасового світоглядного простору [2].

Зокрема, В. Лук'янець, досліджуючи зі своїми колегами світоглядний інтрер'єр науки, зазначає, що «вже в середині ХХ ст. новочасовий мегапроект тотальної трансформації світу в склад ресурсів перетворився на джерело глобальних заг-

роз буття людини. Незважаючи на це, природознавство й у наші дні продовжує розгортатися в контексті «технократичного дискурсу». Інтегруючи природничі науки і всі інститути, що діють у межах техногенної цивілізації у своєрідний симбіоз, «технократичний дискурс» блокує всі інші стратегії розвитку цивілізації. Нині цей дискурс, який іменується неологізмом «технонаука», робить мультивекторний і далеко не завжди безпечний вплив на всі сфери життєдіяльності планетарного соціуму, включаючи сферу освіти і культурної комунікації, що формують нашу чуттєвість, мислення, дії.» [2, С.14].

Технократизм неухильно супроводжує науково-технічний прогрес людства. Цей феномен сучасної цивілізації, яка створила ноосферу й змушена в ній довічно перебувати, усе частіше в різних контекстах згадується, але менше чи зовсім мало адекватно інтерпретується. І в літературі, не лише навчальній, а й у науковій, поняття технократизму тлумачиться спрощено та однобоко. Тому доцільно зробити тлумачення цього підступного й дуже небезпечного явища, яке набуває все більш нищівного розповсюдження в умовах сучасної цивілізації. Це дозволить не лише глибше усвідомити концептуальну сутність цього вияву влади, а й побачити та зрозуміти механізм, що його породжує й розширено відтворює в умовах ноосфери.

Те, що технократизм треба розглядати як вияв влади, не викликає сумнівів. Адже друга частина цього слова в перекладі із грецького *kratos* означає влада [5]. Що стосується першої частини слова, яке в грецькій транскрипції *techné* означає мистецтво, майстерність, то тут немає такого однозначного смислового сприйняття й тлумачення. Більше того, саме в цю першу частину, коли вживається слово технократизм, найчастіше вкладається інший смисл, який не є синонімічним із поняттями мистецтва й майстерності, а навпаки вважається, як певний примітивізм, одновимірність, недосконалість чи недолугість влади та управління.

Тому, щоб глибше усвідомити й зрозуміти сутність технократизму як негативного явища, що породила сучасна цивілізація, доцільно запобігти не до спрощеного управлінського тлумачення цього поняття, а з'ясувати цю проблему з позицій філософії.

Традиційно й суто утилітарно технократизм сприймається як підпорядкування природи, у цілому буття, техніці, яка поставлена на службу людині для задоволення її потреб. Але задоволення потреб однієї людини чи навіть багатьох ще не свідчить про задоволення потреб усіх інших, особливо, тих поколінь землян, які ще не народилися.

Техніка найбільш наочно уособлює в собі уречевлені, тобто об'єктивовані в бутті знання. Людина у своєму підкоренні природи з допомогою техніки та інших об'єктивованих знань так захопилась, що не встигла шахенутись, як сама стала жертвою власного технократизму, що в умовах ноосфери діє як самодостатній і самовідтворюваний механізм. Адже буття, яке зіткнуло й тепер уже постійно гнеться знаннями, до якого належить людина, і якому вона водночас протистоїть як суб'єкт цих знань, власне, і утворюють такий механізм самодетермінованої експлуатації. Насичення знаннями та інформацією соціальної реальності, яке має тенденцію до зростання, опосередковує суспільні зв'язки й робить суб'єкта такої експлуатації безадресним, тобто невидимим, а значить і безвідповідальним, а саму експлуатацію конкретної людини, навпаки, зримою, жорстокою й цинічною.

Поширенню технократизму в значній мірі сприяє некритичне ставлення до ролі знань у житті людства. Для того щоб глибше усвідомити сутність цієї надзвичайно актуальної проблеми сучасної цивілізації, спробуємо дати відповідь на такі питання: «Яких знань? Хто скористається знаннями? Заради чого

будуть використані знання?». Не повинно викликати заперечення те, що ми, прагнучи дати відповіді на поставлені питання, маємо розглядати й розрізняти знання в потенційності, процесуальності та реальності.

За звичай, ми звикли сприймати й оцінювати знання як самоцінність у їхній потенційності, причому, спрямованій виключно на благо. Те, що знання мають потенційну силу руйнації, творення зла, а не добра, навмисно чи рефлекторно витісняється з нашої свідомості, що можна розцінювати за З.Фрейдом, як своєрідний прояв психологічного захисту від неприємних переживань і думок. Саме таке зміщення акцентів в інтерпретації знань як потенційного блага-самоцінності є очевидним у пропагуванні суспільства знань.

Але ж не можна знехтувати тим, що потенційність знань, як можливість використання їх для творення добра, може залишитись незатребуваною в суспільстві й не використаною в процесуальності, яка в кінцевому рахунку легітимізується в соціальній реальності. Тоді замість очікуваного від знань блага в бутті буде проявлятися дещо протилежне. Зрозуміло, що в цьому знання самі по собі не винні, а причина в людині, яка їх використовує чи ставить собі на службу для задоволення якихось своїх потреб, інтересів, амбіцій чи забаганок. Масштаби об'єктивації знань у соціальному бутті залежать від можливостей суб'єкта, який ставить їх собі на службу, впливати на соціальний простір. Влада дає найбільші можливості для такого впливу. Тому від суб'єктів влади визначально залежить, які знання будуть затребувані та заради чого, тобто для досягнення яких цілей вони будуть використані.

Викладене вище дає підстави інтерпретувати технократизм у загальному вигляді, як підпорядкування людини об'єктивованим у реальності знанням, що виступають у відношенні до неї знеособленим засобом пригнічення та експлуатації.

Тому технократизм, з огляду на те, яким чином від нього страждає сучасна цивілізація, слід розглядати не в звуженому, а широкому розумінні, як феномен знеособлених та знелюднених знань, що об'єктивуються в бутті.

Знеособленість, тобто безадресність суб'єкта, який є визначальним у тому, щоб об'єктивація знань відбулась саме так, а не інакше, дозволяє цьому суб'єкту уникнути персональної відповідальності за негативні наслідки такого застосування цих знань, критерієм чого є вчинене зло, нанесена буттю чи заподіяна іншій людині шкода. Знеособленість має й інший вимір, що повернутий у сторону об'єкта, коли суб'єкт, який застосовує знання у своїх інтересах, не бачить і не знає конкретно того, хто від нього в результаті цього постраждає зараз, чи в майбутньому.

Критерієм знелюдності знань, які об'єктивуються в бутті, є негативні наслідки їхнього застосування. Адже, з одного боку, людина, яка запобігає до знань у своїх цілях у такий спосіб, вчиняє не по-людські, тобто не виявляє людськості. А із другого боку, коли в бутті, куди спрямовується застосування знань, усвідомлено нехтується інша людина, яка страждає чи терпить збитки від об'єктивованих у такий спосіб знань у дійсності, це дозволяє їх уважати також нелюдськими, оскільки такі знання викреслюють людину з реальності, що ними твориться.

Парадокс і трагедія сучасної цивілізації полягає у тому, що технократизм дуже вигідний у задоволенні приватних інтересів, оскільки завдяки йому як засобу знеособлення знань, що ставляться на службу власній вигоді, можна уникнути відповідальності за заподіяне зло. У цьому власне й полягає механізм ескалації технократизму на буття, у якому людина дедалі стає все більш безпомічною, не дивлячись на розуміння нею того, від чого їй доводиться страждати. Але егоїзм людини на локальному рівні досягнення власної вигоди, не дозволяє їй піднятися до рівня не лише усвідомлення, а головне, до реальної

відповідальності за свої дії в планетарному масштабі.

Оскільки технократизм у підкоренні природи в ім'я людини й для блага людини обернувся проти неї бумерангом, що в умовах ноосфери сприймається як беззаперечний факт, це актуалізує, як ніколи раніше, критерії людськості щодо процесуальності знань, які об'єктивуються в бутті й не повинні викреслювати з нього людину як Іншого у відношенні до суб'єкта об'єктивації цих знань. Технократизм логічно розглядати в екстравертній та інтравертній формах. На наш погляд, таке розведення чи то класифікація мають як науковий, так і практичний сенс.

Під екстравертним технократизмом ми сприймаємо знання, спрямовані в зовнішній світ, тобто в їхній процесуальності й об'єктивованій реальності, коли нехтується буття, перш за все, у людських вимірах як безпосередніх, так і опосередкованих у просторі та часі. До різновидів цього технократизму можна також віднести будь-яке формальне застосування знань без урахування реалій ситуації, у якій вони об'єктивуються. Такий технократизм зримий, очевидний своїми наслідками й результатами в бутті конкретної людини. Але не завжди є зримим суб'єкт екстравертного технократизму, що є об'єктивною передумовою як персональної, так і суспільної безвідповідальності та множення цього феномену сучасною цивілізаційною людською спільнотою.

Інтравертний технократизм спрямований у внутрішній світ людини, у її свідомість задля утвердження віри в знання як потенційного та можливого блага безвідносно суб'єкта об'єктивації знань у буття. Є очевидними принципові відмінності між екстравертним та інтравертним технократизмом, що підтверджує необхідність та правомірність їх розведення в окремі поняття.

Екстравертним технократизм легітимізується через процесуальність і реальність, тобто об'єктивацію знань у бутті, де людина, яка не є суб'єктом технократичного життєвого вияву, але потрапляє під його вплив, знаходиться в ролі об'єкта, що в даному контексті означає, як вимушеної та пасивної жертви. Тоді як інтравертний технократизм плекає й культивує у свідомості людини віру в самоцінність, самодостатність, навіть всесильність знань у їхній потенційності, що та має сприйняти як благо через власний вибір. А коли така віра вселяється, це стає надбанням світогляду, який виштовхує на периферію свідомості сприйняття й розуміння проблеми людини як суб'єкта потенційності, процесуальності й реальності знань. Звідси стає очевидним, що такий світогляд як результат інтравертного технократизму нездатний нейтралізувати екстравертний технократизм, який мотивований потребами та інтересами людини, а навпаки, може резонувати й посилювати його. Що власне й підтверджує науково-технічний активізм сучасної цивілізації за останні століття.

От і виходить, що проблема суспільних негараздів не у відсутності тих чи інших знань, які необхідні для їхнього подолання, а в суб'єктах, які ставлять собі на службу ті чи інші знання і значимо впливають на об'єктивацію соціального буття у контексті якого перебувають інші люди, що позбавлені можливості адекватно протистояти негативним наслідкам застосування цих знань і стають їх вимушеними жертвами. Вигода від можливостей експансії соціального простору затьмарює свідомість людини, витискує з її свідомості відповідальність за долю інших людей та буття в цілому, а також інші добродетності, штовхає її на нехтування і попрання суспільної моралі та інших важливих норм, на яких базуються суспільні відносини. А без влаштування нормальних суспільних відносин та їхньої оптимізації годі сподіватись на цивілізований суспільний розвиток, без якого майбутнє такого соціуму стає примарним, невизначеним та непевним, оскільки всі, хто в ньому перебуває, стають заручниками свавілля.

Якби гармонізація та оптимізація суспільних відносин залежала від суми та якості знань, які невпинно і з прискоренням продукує людство, воно б мало вже давно здолати ті суспільні негаразди, кількість і масштаби яких чомусь не зменшуються, а весь час зростають. Не дивлячись на цю очевидність, ілюзія в силу знань перманентно культивується і підживлюється перспективами розвитку науки і тими обріями, які вона весь час відкриває у пізнанні незвіданого. На зорі науково-технічного прогресу ці сподівання пов'язувались з паровою машиною і залізницею, потім - з електрикою та авіацією, пізніше - з атомною енергетикою, хімією та кібернетикою. Нині сучасна цивілізація переживає бум інформатизації та біотехнологій. Завтрашній день пов'язаний з очікуванням «манної небесної», яку мають принести нано-, піко-, пемтотехнології та одним махом розрішити всі проблеми, від яких потерпає сучасне людство.

А суспільні реалії нашого життя демонструють інші тенденції, які вражають своєю жорстокою парадоксальністю. Виявляється, що сучасні знання несуть благо не всім, а лише тим, хто має можливість поставити їх собі на службу. Ті ж знання, які б мали принести благо й іншим, тобто широкому загалу громадян, які ототожнюються з народом, залишаються незатребуваними суб'єктами, що реально впливають на об'єктивацію соціального буття, оскільки це їм персонально не вигідно. Категоричність цієї тези підтверджують новітні результати суспільного розвитку сучасного українського соціуму, в якому є очевидним та беззаперечним застосування технократизму як одного з основних засобів безкарного здирництва та несправедливого збагачення.

Щоб переконатись, яким безкарним в сенсі персональної відповідальності, а звідси і нездоланим для людства є технократизм, достатньо поглянути на гірку долю українського села, від якої воно потерпає на рубежі третього тисячоліття¹. Без перебільшень можна назвати цю долю трагічною. Беззаперечним підтвердженням того, що наше село стало жертвою технократизму як засобу задоволення приватних інтересів, є відсутність саме персональної відповідальності за це зло. І дійсно, кого можна сьогодні притягти до такої відповідальності за тотальну руйнацію українського села, яка відбулася у мирний час швидше, ніж би це могло бути в умовах війни, в тих селах, що не потрапляють під артобстріл чи бомбардування.

Минуло сімдесят років після голодомору, що був штучно влаштований в українських селах. Не дивлячись на таку значну віддаленість у часі, сьогодні ми можемо відшукати в архівах документи і знайти тих, кого можна персонально звинуватити у скоєному. І це при тому, що попередній режим ретельно приховував будь-які прямі свідчення цього свого страшного злочину проти нашого народу.

Зрозуміло, що фізичне знищення ні в чому не винних людей є злочином, який не можна виправдати будь-якими мотивами і цілями. А коли ж у нас наступить усвідомлення відповідальності за соціальне нищення людей і соціальний канібалізм, які дедалі більше стають пересічним явищем сучасного українського соціуму? Адже наші селяни скинуті у соціальне небуття як суспільний баласт, що заважає ефективному й прибутковому сільськогосподарському виробництву та аграрному бізнесу, які сьогодні забезпечуються самими новітніми технологіями як результатом об'єктивації сучасних знань у нашому соціальному бутті.

У 1990 році, як свідчить офіційна статистика², у нашій сільській місцевості проживало близько 8 мільйонів працездатного населення, серед яких приблизно 5 мільйонів

¹Соціально-філософський аналіз цієї надзвичайно гострої і болючої проблеми сучасного українського соціуму висвітлено автором в окремому науковому виданні: Рябенко В. І. Технократизм і доля українського села: Занепад сучасного села як системна криза українського соціуму: Соц.-філос. аналіз проблеми. К.: Знання України, 2006. - 76 с.

²Народне господарство Української РСР у 1990 році: Статистичний щорічник. - Мін-еос-ти-ки УССР: відп. за вип. 8.В. Савченко. - К.: Техніка, 1991. - С. 20, 28

працювало в сільськогосподарському виробництві, а 3 мільйони - на підприємствах місцевої промисловості та в містах, поряд з якими вони проживали [1, С. 20,28]. А в 2007 році середньорічна чисельність працівників, задіяних у товарному сільськогосподарському виробництві вже складала 868 тисяч³ у той час, як чисельність працездатного населення була понад 6 мільйонів осіб⁴ [7, С. 386, С. 368]. У перспективі для високо технологічного сільського господарства потрібно буде не більше півмільйона працівників. Промисловість, окрім підприємств галузі лісового господарства, у сільській місцевості тотально зруйнована.

Ось і вийшло, що сьогодні мільйони українських селян реально викинуті на узбіччя суспільного розвитку, набули статус безпросвітних маргіналів і доживають у своїх селах мов індіанські племена в резерваціях. А ті, хто здатні до праці та не захотіли миритись з таким соціальним положенням, розбрелись по білому світу в пошуках кращої долі. Хтось подався на заробітки в столицю та інші міста й місцевості України, але дуже багато працюючих і метикуватих українських селян опинились за кордоном. Ціною таких, віддалених від рідних домівок, заробітків стали розбиті та зруйновані сім'ї, покинуті без материнської ласки й батьківської опіки діти, які за живих батьків набули статус соціальних сиріт.

Кожен, хто сьогодні став заможним за рахунок українського села, якщо йому висунути звинувачення в руйнації цього ж села, розведе руками й скаже, мовляв, усе робилось в межах чинного законодавства, моя хата скраю і я нічого не знаю, нікого персонально не грабував. Правда, дехто при цьому може знітитись чи потупити очі. Але ж знайдуться й такі, що почнуть розказувати про верховенство законів, а не моралі, у світі, який сповідує індивідуалізм та свободу й захищає приватну власність безвідносно того, у який спосіб вона роздобута та здобувається. Це і є конкретний образ сучасного цивілізаційного технократизму з нашим національним лицем, яке здатне при цьому ще й нахабно та цинічно посміхатись.

Технократизм захищає того, хто коїть зло, оскільки опосередковує дії й не дозволяє його схопити за руку й притягти до відповідальності, але він залишає після себе беззаперечні докази й свідчення скоєного, тобто свої нелюдські результати. А цього в історії народу не приховаєш і не викреслиш. Трагічною долею українського села, що спіткала його в умовах державної незалежності народу, який у ньому зберіг своє єство й вийшов із його лона, унаочнюється шлях, що веде людство до самознищення, якщо воно не буде здатним подолати технократизм як один із найлегших і найнесправедливіших засобів досягнення власної вигоди в умовах ноосфери. А нездоланим технократизм стає завдяки законам без моралі.

Доки політика буде приваблювати як самий прибутковий бізнес, мораль буде видавлюватись пресом цинічного права, коли громадяни в такому суспільстві змушені навіть не сіре, а очевидне чорне вважати за чисто біле й навпаки. Лише тому, що так прописано в чинних законах і комусь це персонально вигідно. У суворій відповідності до виписаних законів дурні можуть видавати себе за розумних, а насправді розумних своїх співгромадян сприймати як своїх антиподів. Коли людський соціум випадає з лона моралі, він приречений летіти в безодню цинізму.

Отже, є очевидним, що знання про те, яким чином найліпше влаштувати суспільні відносини та оптимізувати суспільний розвиток соціуму на засадах моралі, праведності, справедливості та інших загальнолюдських цінностей, не можуть виступати реальним чинником об'єктивації соціального буття, якщо

Статистичний щорічник України за 2007 рік /Державний комітет статистики України: за редакції, Осауценка О.Г., відповід. за вил. Забродський П.П. - К: 708 «Видавництво «Консультант», 2008. - С 386 (табл. 17.28.)

³Там же - С. 368 (табл. 17.2.).

вони не затребувані реальними суб'єктами, які визначально впливають на цю об'єктивацію. Тому віру в силу знань, якими має наповнюватись та зміцнюватись суспільство, безвідносно суб'єкта знань, тобто самої людини, та суспільних відносин, від яких безпосередньо залежить - на добро чи зло спрямована ця сила, логічно розглядати як вияв світоглядного технократизму. Така сліпа, тобто без застережень на вказані вище визначальні чинники, віра в знання тожжна сцієнтизму. Звідси, суспільство знань, в яке треба вірити як виключне благо, сприймається метаморфозою сцієнтизму технократичного штабу, що є ознакою спрощеності, а значить і примітивізму такої віри.

Егоїзм, воля до влади людини весь час штовхають її до експансії соціального простору через пригнічення, експлуатацію інших людей та витіснення з нього зайвих людей. Знання в процесуальності все більше слугують цьому основним інструментом. Є очевидним, що проблему олюднення знань слід вирішувати через збалансування свободи людини адекватною відповідальністю. А це залежить від суспільних відносин, в яких діє суб'єкт знань. Звідси логічно слідує висновок, що не знаннями визначається якість суспільства, а навпаки, суспільство визначально впливає на якість знань, а головне, їхню затребуваність та спрямованість у вимірах добра і зла в об'єктивації соціального буття як реальності.

В міру затребуваності суспільством здобутків науки і того, що вигідно репрезентувати в соціальній дійсності під знаком науки, істина як самоціль чи вища мета науки відходить на другорядний план і перестає бути універсальною цінністю світогляду вчених та інтегральним критерієм корпоративної культури наукових співтовариств. Зрощення науки з політикою, бізнесом, виробництвом перетворило її в утилітарний засіб задоволення потреб, експансію соціального простору в угоду чийось приватних особистих чи корпоративних інтересів. За таких умов наука стає все більш спекулятивною, а істина і правда як продукт справжньої науки не завжди є вигідними для суб'єктів, що експлуатують науку і вчених у своїх приватних інтересах. Залежність вчених від влади, політики й суспільства спонукає їх до конформізму й зради істині та правді, особливо про соціальну дійсність.

Звідси актуалізується проблема надзвичайної відповідальності суб'єктів, які, використовуючи знання, мають змогу об'єктивувати соціальну дійсність сучасного українського соціуму. Особливо значимими, як підтвердив дев'ятнадцятирічний досвід державної незалежності України, є юридичні знання, якими розбудовується наш правовий простір, від чого залежить запровадження соціальної справедливості й збереження невідчужуваних прав у всіх громадян соціуму.

Сучасність українського соціуму, тепер уже в умовах новітньої державної незалежності, в черговий раз унаочнила й зафіксувала, якою страшною й нещадною соціальною зброєю є знання в умовах ноосфери, коли вони стають на службу задоволення інтересів, які нехтують і перекреслюють мораль як саморегулятив суспільних відносин, право як міру свободи й відповідальності та справедливості у суспільстві.

Пошук, висвітлення можливих шляхів позитивного вирішення зазначеної проблеми з кожним роком набуватиме все більшої актуальності. Цим змушені будуть довічно перейматись не тільки керівники держав, політики, вчені, а й пересічні громадяни. Адже земний простір наскільки ущільнюється людською спільнотою не скільки через суттєвий приріст чисельності населення, як, у більшій мірі, через матеріалізацію знань, що локальне нелюдяне, нелюдське використання знань у своїй життєдіяльності будь-яким землянином зачіпає вже зараз життєвий простір інших мешканців землі. І не лише людей, а й їхніх братів менших і все суще у бутті людини. Зрозуміло, що життєвий простір людства має стійку тенденцію до ще більшого ущільнення. І проблеми гармонізації співжиття людей на планеті Земля

у зв'язку з цим будуть лише загострюватись, а не послаблюватись.

Тому, введення табу на використання знань, що загрожують буттю людини, мають стати нормами моралі сучасного й майбутнього людства, які відповідно повинні захищатись у чинному правовому просторі. Відповідальність за користування знаннями має бути превентивною у відношенні до свободи людини в цьому відношенні, оскільки, раніше чи пізніше, може наступити такий момент, коли після вчиненого з допомогою знань не буде ні винуватця, ні того, хто мав би притягувати його до відповідальності.

Людство в процесі свого цивілізаційного розвитку, створивши ноосферу та ввійшовши в епоху знань, для того, щоб зберегти статус-кво в ній і не бути відкинутим до своїх витоків або взагалі не довести себе до самознищення та підтримувати поступальні тенденції у своєму прогресі, змушене постійно вирішувати двоєдину проблему олюднення знань, а саме: у їхньому відтворенні через свідомість кожної зокрема людини, що народжується, і використанні цих відтворених оживлених знань у всіх життєвих виявах людини без шкоди для неї у всіх поколіннях можливого космічного часу, що відведений у Всесвіті для життя людства. При цьому, друге є пріоритетом по відношенню до першого, що має означати і передбачати певні обмеження аж до введення мораторію і, навіть, табу на продукування нових і відтворення вже напрацьованих знань, якщо людство буде безсилим у користуванні ними без шкоди і загрози самознищення.

Ця проблема має займати чільне місце серед тих задач, на вирішення яких спрямовані процеси глобалізації, що є теж одним з характерних виявів сучасного цивілізаційного розвитку людства.

Цим мають опікуватись вчені як основні конструктори витвору сукупної науково-технічної діяльності людей, що актуалізує, як ніколи раніше, етику науки й етичний кодекс науковця.

У зазначеному сенсі є актуальними перегляд і внесення необхідних коректив у місію вищої освіти як соціального інституту і процесу, що оживлюють знання в кожному новому поколінні людей і дають їм можливість здійснювати подальший науково-технічний прогрес. Адже, як показує здійснена у цій публікації актуалізація проблеми технократизму, суто утилітарне відношення до знань, що традиційно легітимізує вищу освіту, ще в лоні вищої школи закладає каркас технократичного світогляду у власників дипломів про вищу освіту.

Література

1 Народне господарство Української РСР у 1990 році: Статистичний щорічник. - Мін-во ст-ки УССР: відп. за вип. В.В. Савченко. - К.: Техніка, 1991. - 496 с.

2. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. та ін. Світоглядні імплікації науки. -

К.: Вид. ПАРАПАН, 2004. - 408 с.

3. Рябенко В. І. Методологічні суперечності й колізії у вищій освіті як теоретична

і суспільно-практична проблема. Вища освіта України №3 (додаток 1). - 2009. - Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології" - К.: Гчозис,

2009. С. 59-64.

4. Рябенко В.І. Технократизм і доля українського села: Занепад сучасного села як системна криза українського соціуму: Соц.-філос. аналіз проблеми. К: Знання України, 2006. - 76 с.

5. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад.

*доктор філософських наук,
провідний науковий співробітник відділу соціальних проблем
вищої освіти та виховання студентської молоді
Інституту вищої освіти НАПН України*

О.М. СЛЮСАРЕНКО

*кандидат наук з державного управління,
учений секретар Інституту вищої освіти НАПН України*

ПОНЯТІЙНО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДЕФІНІТИВНОГО РОЗМЕЖУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА КОМПЕТЕНЦІЙ

Анотація. У статті проаналізовано основні світоглядні підходи до понятійного виокремлення компетентностей та компетенцій. Здійснено змістовне розмежування компетентностей та компетенцій, якому надано принципового, концептуального значення. Окреслено визначальні критеріальні орієнтири оцінки компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентності, оцінка компетентності, освітня парадигма, змістовна визначеність, дефінітивні параметри.

Перспективи надання предмету, явищу чи процесу понятійно-дефінітивної виразності залежать від залучення детермінативно ключових, визначальних смислових маркерів. Найскладніше досягти чіткого визначення за умов, коли паралельно доводиться з'ясовувати дефінітивні параметри суміжних, корелятивно взаємозалежних феноменів. Саме з такими труднощами доводиться мати справу тоді, коли йдеться про компетентність та компетенції.

Ситуація додатково ускладнюється тією обставиною, що останнім часом представники різних сфер суспільної життєдіяльності наперейми видавали нагора десятки дефініцій *компетентності* та *компетенцій*, які в багатьох аспектах не лише не узгоджувалися одна з одною, а й суперечили елементарним нормам логіки і здорового глузду. Як наслідок - доводиться мати справу з класичним прикладом інформаційно-знаннєвого спау, в якому дуже важко розмежувати зерно та полу.

Очевидно, аби визначення явища широкого суспільного формату виявилось коректним щонайменше з позицій методично-процесуальних вимог, "право першої ночі" слід віддати філософам і фахівцям у галузі теорії та методології науки, бо лише вони володіють надійним імунітетом проти, як висловився Майкл Полані, "дефінітивної містечковості", яка некоректно узагальнює, поширює і екстраполює сутнісні ознаки взаємодії явища з одним сегментом буття на решту сфер життєдіяльності.

На виконання окресленої вимоги зауважимо, що компетентність - це знання, вміння, досвід, здібності людей і якості, які необхідні для успішного професійного застосування особистісного потенціалу. Саме співпадиння знань, вмінь, навичок та здібностей індивіда з вимогами конкретної ситуації дозволяє йому бути компетентним - тобто спроможним виконувати сукупність завдань, котрі визначаються цим поняттям.

Можна цілком погодитись із Джоном Равеном, коли він визначає компетентність у широкому сенсі - як специфічну спроможність ефективно виконувати певні дії у відповідній предметній сфері, включаючи вузькопредметні знання, особливі предметні навички, способи мислення й розуміння відповідальності за свої дії. Не виходить за межі коректності й уподібнення компетентності доскона-

лому знанню своєї справи, сутності виконаної роботи, зв'язків, явищ і процесів, а також можливих способів і засобів досягнення обраної мети [5].

Під компетентністю слід розуміти характеристику особистості, котра означає володіння сукупністю деяких компетентностей. Компетентність - це єдність знань, досвіду і спроможності діяти відповідно до потреб проблемної ситуації. За такої інтерпретації компетентність включає в себе набір різноманітних компетентностей.

Компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок і способів діяльності, заданих щодо певного кола предметів і необхідних для продуктивної діяльності по відношенню до них), особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетенція - це деяка відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки; натомість компетентність - уже сформована особистісна якість, характеристика.

Коректним і евристичним виявиться уподібнення компетенцій цілям, поставленим перед індивідом, а компетентність - результатам. Чимало дослідників визначають компетентності як знання і досвід у певній сфері життєдіяльності, а компетентність - як вміння використати, застосувати компетентності.

Компоненти компетенції/компетентності можна структурувати за такими профільними сегментами: когнітивний (знансєвий), мотиваційний, аксіологічний, практичний, емоційно-вольовий та індивідуальні здібності. У випадку емоційно-вольової компоненти йдеться про *компетенцію як потенціал компетентності*, котрий може актуалізувати себе за допомогою механізмів самоорганізації і саморегуляції. Окрім компетентності та компетенції використовують також інші поняття ключових компетентностей, кваліфікацій, професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій. Існують різні підходи до класифікації і субординації наведених понять, що істотно ускладнює оперування ними на практиці.

Якщо компетенція є зовнішньою умовою, можливістю для індивіда здійснювати певну діяльність, то компетентність - це спроможність самого індивіда, комплекс особистісних характеристик, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві, досвід в тій чи іншій сфері життєдіяльності. Якщо компетентність - це знансєво, інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, необхідний набір знань і вмінь для ефективного функціонування в певній сфері, то компетенція - сфера реалізації цих знань і вмінь.

Під компетентністю розуміють змістовне узагальнення компетентностей - способи дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності. Це — ступінь сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта, рівень навченості спеціальним та індивідуальним формам активності, а також адекватність реалізації належних вимог. Натомість компетентність означає спроможність ефективно і з високим ступенем саморефлексії виконувати працю, володіти швидкою, гнучкою та адаптативною реакцією на зміни обставин і середовища.

Основними одиницями оцінки якості результату навчання є якраз компетентність та компетентності. Поняття компетентність та компетентності використовують як для змалювання кінцевого результату діяльності, так і для позначення різних властивостей особистості, притаманних їй або набутих в процесі освіти і життєвого досвіду [1].

Якщо компетентність є категорією, засобом якої інтерпретують результати освіти, то компетенція пов'язана зі змістом сфери професійної діяльності. Вштак, компетентному спеціалісту необхідні знання як ключові сутності, котрі віддзеркалюють єдність світу і концентрують у собі реальність пізнаваного буття, розвиток узагальнених вмінь, навичок та особистісного досвіду в різних сферах.

Компетентності застосовується для позначення освітніх результатів, які виражаються в засвоєнні тими хто навчається знань певної предметної сфери, в умінні мислити її категоріями, розв'язувати предметно-орієнтовані завдання. Натомість компетентність визначають як володіння людиною відповідними компетентностями, як якостями особистості, котрі виявляється в її спроможності й готовності до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді.

Компетентність - це не структурований набір досвіду, знань, умінь, навичок і здібностей, яких набувають у процесі навчання (компетентностей), а специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в процесі індивідуальної та суспільної життєдіяльності. Поняття компетентність використовується для змалювання кінцевого результату навчання; натомість термін компетентність набуває значення "знаю, як" на відміну від попереднього парадигмального орієнтира педагогіки, епістемології і гносеології "знаю, що". Для людини вкрай важливою є не лише й не стільки енциклопедична грамотність (наявність компетентностей), скільки спроможність застосовувати знання і вміння в процесі розв'язання конкретних проблем, що виникають у реальній діяльності (компетентність).

Компетентність є предметом дискурсу у професійних співтовариствах філософів, психологів, педагогів, менеджерів, економістів тощо. Багатоманітність компетентності означає, що існують різні точки зору як на визначення, так і на застосування, змісту і структури компетентностей. Має місце також нечіткість визначення цього поняття та його онтологічних меж.

Поняття компетентность (ція) competence/competency не є витвором сучасності. У тлумачному словнику англійської мови Webster's New World Dictionary воно з'явилося наприкінці XVI століття, хоча широкого вжитку набуло лише в 90-х роках XX століття.

Популяризацією в науково-освітньому середовищі компетентності зобов'язана передовсім Науму Хомському, який, аналізуючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, прийшов до висновку, що в основі мовної поведінки зокрема та комунікативної діяльності людини загалом лежать знання фундаментальних лінгвістичних категорій (універсалій), а також спроможність конструювати граматичні правила, що конвенційно прийнятні для мовного середовища в цілому. Зазначені знання мають емпіричний характер і є імпліцитними. Як правило, вони не усвідомлюються носіями мови і функціонують за принципом лінгвістичної інтуїції. Тим не менше, попри недостатньо раціоналізований рівень, саме вони дають людині змогу оперативно розуміти левову частку висловлювань і інформаційного масиву загалом. Такі знання Хомський, власне, і відрекомендував компетентністю.

Слід зауважити, що це поняття вченими подається в широкому смисловому діапазоні: як сукупність знань, умінь, навичок та способів дії індивіда у контексті певного предмету, галузі знань, котрі формують в процесі навчання і слугують засобом досягнення мети навчання - формування компетентності. Вміле узгодження окремих компетентностей за найважливішими напрямками діяльності слугує необхідною умовою формування компетентного працівника. Компетентність означає коло питань, в яких людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. Компетентна у певній сфері людина володіє такими знаннями і здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано стверджувати про цю сферу і ефективно функціонувати в її межах.

Компетентності є одиницею виміру, за допомогою яких можна оцінити спроможність людини компетентно (ефективно і результативно) виконувати ту чи іншу роботу. Це такі складові компетентності, за допомогою яких вимірюється дієздатність

індивіда. У компетентності є дві сторони: одна стосується роботи, інша - людини. Якщо ми ведемо мову про компетентність посади (робочого місця), то маємо на увазі вимоги, необхідні для успішного виконання функціональних обов'язків. Якщо ж йдеться про компетентність співробітника, то вістря уваги акцентується на його здатності й готовності до виконання роботи з належним рівнем якості.

Часто компетентність відрекомендовують сферою повноважень: це і коло питань, в яких суб'єкт добре обізнаний, володіє знаннями і досвідом для успішного вирішення завдань, а також коло повноважень соціального інституту, органу або посадової особи. Компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності та навичок), котрі стосуються деякого кола предметів і процесів і є необхідними для ефективного діяльності стосовно них.

Нова парадигма освіти має бути орієнтована на формування потреб у постійному поповненні та оновленні знань, вдосконаленні умінь та навичок, їх закріпленні та перетворенні в *компетентності - сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок та способів діяльності) щодо певного кола предметів (процесів), необхідних для ефективного оперування ними.*

Парадигмальною ознакою сучасності є нова концепція освіти - competence-based-education. Її мета - подолання розриву між результатами навчання та сучасними вимогами практики. У даному контексті застосування компетентнісного підходу під час змалювання завдань навчання зумовлене необхідністю суміщення освітніх програм вищих навчальних закладів із зовнішніми вимогами (передовсім з потребами працедавців).

Оцінка компетентності - на відміну від екзаменаційних іспитів, орієнтованих на виявлення об'єму і якості засвоєних знань - передбачає пріоритетне використання об'єктивних методів діагностики діяльності (спостереження, експертиза продуктів професійної діяльності, захист учбових портфелів тощо). Сама ж компетентність розглядається як спроможність до розв'язання проблем і готовність до ефективного виконання професійної ролі і тій чи іншій сфері суспільної життєдіяльності. Відповідно, компетенція пред'являється насамперед працедавцями у вигляді специфічних очікувань, пов'язаних із професійною діяльністю випускника. Рівень відповідності індивідуальних показників таким очікуванням працедавців і суспільства в цілому якраз і є основним показником компетентності.

Європейська світоглядна матриця переважно об'єктоцентрична, тобто в більшості концепцій основним елементом змісту є об'єкти і знання про них. Відповідно, і компетенція в європейському розумінні є способом діяльності по відношенню до певних об'єктів. Натомість, згідно з американським досвідом формулювання компетентних моделей, на передній план виходять дії чи операції, котрі співвідносяться не з об'єктом, а із ситуацією, проблемою, буттєвою інтригою тощо. Відтак, об'єкти набувають зовсім іншого статусу. Це не природні феномени, котрі мають бути виокремлені, досліджені й класифіковані, а рукотворні свідчення оволодіння відповідною компетентністю (аналітичні розробки, плани, звіти тощо). Таким чином, можна стверджувати про відмінності самих просторів концептуалізації, буттєвих наголосів, котрі набувають статусу ключової проблеми чи ієрархії дослідницьких проблем.

Визначення та оцінка компетентностей в межах американського підходу створювалася як альтернатива традиційним тестам виміру рівня інтелекту IQ, котрі виявилися недостатньо ефективними інструментами прогнозування ефективності роботи. Американська традиція пов'язує компетентності з поведінковими характеристиками (самосвідомістю, соціальними навиками і саморегуляцією). Вона вважає, що такі характеристики можна сформувати засобом навчання і розвит-

ку. Натомість сутність британського підходу полягає в тому, що, визначаючи компетентності, зосереджуються не на особистісних характеристиках, а на властивостях самої діяльності. В умовах функціонального підходу ключове значення мають професійні стандарти, котрі згодом генеруються у компетентності.

Компетентності як набір критеріїв, безпосередньо пов'язаних із широким спектром видів діяльності, а функціональність невіддільна від рівні оволодіння і ефективності застосування знань, умінь і навичок. Розвиток знань, вмінь та компетентностей громадян є ключовими для розвитку як окремого індивіда, так і інтерактивної взаємодії, конкурентоздатності та соціальної єдності загалом.

Сучасність висуває вимогу, згідно з якою індивід має володіти не лише знаннями, вміннями і навичками, а й такими особистісними якостями, які забезпечать виконавську гнучкість і надійність за умов динамічно мінливих обставин перехідного періоду. Компетентність - це рівень знань, умінь, навичок, досвіду та відносин у певній сфері діяльності, котрий забезпечує якісне виконання функцій відповідно до вимог професійних стандартів. Компетентність є наскрізним над- і метапредметним утворенням, яке інтегрує як традиційні знання, так і різноманітні узагальнені інтелектуальні, методологічні, світоглядні, аксіологічні та комунікативні вміння.

Компетентність набула ознак максимального широкого поняття, котре дозволяє ілюструвати майже будь-які елементи готовності людини до ефективної праці. Виокремлюють такі *види компетентності*: теоретичні та практичні знання, особистісні риси та психофізіологічні особливості, комунікативні, управлінські та інші навички виконання роботи, ціннісні орієнтації та мотиваційні особливості, спроможність освоювати нові види діяльності.

Здебільшого виокремлюють два типи компетентностей: 1) *власне професійні (специфічні для окремого виду діяльності)*, котрі відносяться до технології трудової діяльності; 2) *загальні (ключові/базові)*, необхідні для отримання нових знань, адаптації наявних знань до нових вимог трудової діяльності, особистісної адаптації до мінливої ситуації на ринку праці. Вони включають в себе готовність брати на себе відповідальність, а також самостійність під час виконання функціональних обов'язків і спроможність діяти за нестандартних і форсмажорних стандартів. *Загальні (ключові/базові) компетентності* надзвичайно складні для обліку і виміру, виявляються в усіх видах діяльності та відносинах індивіда із зовнішнім світом, а також відображають духовний світ особистості, смисли її діяльності та цілепокладання.

Соціально-особистісні, загальнонаукові, економічні та професійні *компетентності* не лише відрізняються за своїм складом, а й пов'язані з потребами різних суб'єктів. Відповідно, для отримання об'єктивної оцінки вони потребують різних за змістом і структурою діагностичних процедур.

Професійна компетентність - це готовність і спроможність (здатність) спеціаліста приймати ефективні рішення під час здійснення професійної діяльності. Вона характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також особистісних якостей, котрі надають можливість індивіду ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом. В основу показників суб'єктивної професійної компетентності мають бути покладені характеристики актуальної і потенційної діяльності спеціаліста.

Професійну компетентність уподібнюють насамперед готовності до цілепокладаючих дій відповідно до вимог справи, спроможності методично організовано і самостійно розв'язувати проблеми, а також об'єктивно оцінювати результати діяльності. Невід'ємним атрибутом професійної компетентності є прийоми і алгоритми дій, притаманні відповідним предметним сферам.

Що стосується *професійних (професійно-орієнтованих, специфічних для окремого виду діяльності) компетентностей*, то їх витлумачують як:

- конструкти проектування стандартів, до складу яких входять критерії діяльності, сфера застосування та необхідні знання;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і світоглядно-телеологічних настанов, котрі дозволяють індивіду ефективно виконувати трудову діяльність у тій чи іншій сфері суспільного буття;
- ефективне застосування здібностей, яке надає можливість здійснювати ефективну професійну діяльність відповідно до вимог професійного середовища;
- оволодіння знаннями і вміннями, необхідними для роботи за спеціальністю за умов автономності й гнучкості розв'язання професійних проблем, розвитку міжособистісного зв'язку і співробітництва з колегами.

Компетентності часто використовують для характеристики потенційних можливостей спеціаліста досягти мети на ринку праці. В даному контексті йому необхідно володіти *загальними (ключовими/базовими)* компетентностями, які передбачають високий рівень володіння мовою (literacy), комп'ютерну грамотність (information technology skills), спроможність ефективно розв'язувати проблеми (problem-solving skills), гнучким та інноваційним мисленням (flexibility and adaptability), здатністю до безперервної освіти (life-long learning).

Загальні (ключові/базові) компетентності - це універсальні, сформовані за собом культури способи дії і вміння, котрі дозволяють людині орієнтуватися в проблемних ситуаціях, досягати результатів за конкретних умов, спроможність людини реалізовувати на практиці свою компетентність. Вони генеруються в процесі успішного застосування умінь, отриманих під час освітнього процесу.

Серед *ознак загальних (ключових/базових) компетентностей* виокремлюють такі:

- *поліфункціональність*, тобто оволодіння компетентністю дозволяє розв'язувати проблеми з різних сфер повсякденного, соціального, професійного та особистісного буття;
- *володіння інтегративною природою*, себто наявність вмінь та знань, котрі відносяться до широких сфер життєдіяльності та культури;
- *міждисциплінарність* як спроможність переносити свої функціональні можливості з одної предметної сфери на іншу, можливість застосувати їх у різних проблемних ситуаціях;
- *багатомірність*, котра передбачає, що ключові компетентності включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння.

Вести мову про єдиний семантичний простір *загальних* компетентностей на сучасну пору доволі проблематично: в різних джерелах їх навіть подають по-різному - як універсальні, систематичні, ядерні, базові, ключові, транспредметні, метапрофесійні та інші компетентності. Здебільшого *загальними* компетентностями відрекомендують міжкультурні та міжгалузеві знання і вміння, необхідні для адаптації і продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах, а також комплекс універсальних (інтегральних) знань, які включають загальнонаукові й загальнопрофесійні категорії, принципи і закономірності функціонування суспільства і окремих сфер життєдіяльності, котрі, в свою чергу, визначають реалізацію *спеціальних* компетентностей.

Одні й ті ж ключові компетентності забезпечують продуктивність різних видів суспільної діяльності. Вони визначають соціально-професійну мобільність спеціалістів, дозволяють успішно адаптуватися за різних соціальних і професійних умов. *Загальні (ключові/базові)* компетентності - це загальна (універсальна) спро-

можність людини мобілізувати в процесі професійної діяльності набуті знання і вміння, а також використати узагальнені способи (алгоритми) ефективного виконання завдань і розв'язання проблем.

Деякі дослідники наполягають на доцільності виокремлення таких кваліфікацій- *стандартних* (за відсутності яких неможливе повноцінне функціонування особистості або організації), *ключових* (котрі забезпечують конкурентоспроможність передовсім у соціально-економічному секторі), *керівних* (що виявляють себе в діалогічності, інноваційності, креативності, динамічності тощо).

Також існує підхід, згідно з яким із широкого спектра компетентностей виокремлюють *базові, професійні, академічні* та інші. Базовими вважаються компетентності, якими люди володіють незалежно від професійної приналежності. Професійними компетентностями визнається спроможність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог професійної спрямованості, методично і самостійно розв'язувати актуальні проблеми, об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності. Академічні компетентності пов'язують із володінням методологією і термінологією конкретної сфери знань, розумінням принципів дії системних зв'язків і усвідомленням аксіоматичних меж (діапазонів).

Результати діяльності будь-якої освітньої установи можна звести до комплексу ключових компетентностей випускників в інформаційній, освітній, соціально-економічній, правовій та іншій сферах. У структурі компетентності випускника вищого навчального закладу можна розмежувати чотири блоки компетентностей: *загальна професійна компетентність, спеціальна професійна компетентність, загальна соціально-психологічна компетентність, спеціальна соціально-психологічна компетентність*.

Загальна професійна компетентність визначається сукупністю загальнопрофесійних знань, умінь, навичок, здібностей і готовності актуалізувати їх у певній сфері.

До складу цього кластера входять компетентності випускника у сфері науково-дослідницької, педагогічної, адміністративно-управлінської та виробничої діяльності.

Спеціальна професійна компетентність є видом професійної підготовки випускника, який віддзеркалює наявність професійних компетентностей (насамперед готовності та прагнення), необхідних для виконання певної професійної діяльності. Їхній зміст визначається легітимізованими державою кваліфікаційними характеристиками.

Загальна соціально-психологічна компетентність є спроможністю ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, розуміти інших людей і процеси за умов динамічних змін, психологічних станів, міжособистісних взаємин і умов соціального середовища. До складу цього блоку входять компетентності соціальні (спроможність працювати в колективі, відповідальність, толерантність, співчуття тощо), персональні (прагнення саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, рефлексія, самокритичність, творчість тощо), інформаційні (володіння і вміння ефективно користуватися новітніми технологіями, знання мов, комунікативні здібності та інші).

Спеціальна соціально-психологічна компетентність - це готовність і спроможність мобілізувати важливі з точки зору професії якості, котрі забезпечують продуктивність трудової діяльності індивіда. Для змалювання соціально-психологічної компетентності представника тієї чи іншої спеціальності доцільно застосовувати класифікації професій.

За проектом Європейської комісії "Настроювання освітніх структур у Європі" (Проект ТЮНІНГ) *загальні (ключові/базові)* компетентності поділено на три групи; інструментальні, міжособистісні й системні. Інструментальні містять десять, міжособистісні вісім і системні дванадцять компетентностей [1; 9].

Існує багато спроб визначити компетентність. Але, вони не є вичерпні й завершені. Такі відомі у світі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація економічного співробітництва і розвитку, Міжнародний департамент стандартів та інші визнають з одного боку - складність, а з іншого - необхідність ідентифікації компетентності як синтетичного показника, його ключових складових, їх моніторингу й оцінки [2].

Значна кількість дослідників переконані в тому, що необхідно "визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, *ключовими*" [2].

Автор, О.В. Овчарук, підсумовуючи огляд міжнародних досягнень з проблеми розгляду компетентності, зазначає, що "поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів", ключові компетентності мають "наскрізний та універсальний характер", важливу роль у їх визначенні відіграє "контекст їх застосування" [2].

У роботі "Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн" зазначається, що компетентності "визначають готовність ... до життя, ... участі в житті суспільства", "здатність відповідати вимогам сучасного життя" [3]. За її висновком, саме діяльність людини "розвиває *компетентність* в тій чи іншій життєвій сфері" і "компетентність - результативно-діяльнісна характеристика ..." [3]. Автор привертає увагу до ролі соціальних установа, освіти, інших джерел, державної політики в розвитку компетентностей населення, до індикаторів та їх інтерпретації задля вимірювання компетентності [3]. Зазначається, що в Росії під компетентністю, зокрема, розуміють "здатність ... (... потенціал) здійснювати складні культуродоцільні види дій" і вважають, що поняття "компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички", а ключова компетентність - це "здатність до діяльності", також "проблемою стало визначення певної ієрархії компетентностей" [3].

Системний підхід до з'ясування складу і структури загальної компетентності працівників дає підстави стверджувати, що серед компетентностей можна виділити: *предметні* (спеціалізовані за видами діяльності): інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні та діалого-комунікаційні, *загальні* (компетентності, які не виражають конкретної предметності в діяльності), *інтегровані або комбіновані* компетентності, які поділяються в свою чергу на окремі підгрупи [6; 7].

У країнах Євросоюзу важливе значення відводиться явищам і тенденціям, котрі змальовуються поняттями ключові компетентності та ключові кваліфікації. Ці терміни є основними освітніми конструктами, ключовими критеріями якості освіти в європейських країнах. Щоправда, смислова відмінність наведених категорій залишається недостатньо виразною: здебільшого вони вживаються як синоніми інших термінів - на кшталт ключові навички, базові навички тощо. А також визначаються як міжособистісні якості, здібності, навички й знання, які виражені в різних формах у багатоманітних ситуаціях життєдіяльності та соціального буття в цілому.

Зміст ключових компетентностей європейського співтовариства розкривається засобом таких складових:

- *соціальна* компетентність (спроможність взяти на себе відповідальність, прийняти рішення і реалізувати його, усвідомлення особистих інтересів з потребами й пріоритетами колективу зокрема та суспільства загалом);
- *комунікативна* компетентність (володіння технологіями усного і письмового спілкування різними мовами);

- соціально-інформаційна компетентність (ефективне застосування інформаційних технологій, критичне сприйняття інформації, поширюваної засобами масової інформації);

- когнітивна (персональна) компетентність (спроможність самостійно набувати нових знань і вмінь, вдосконалювати і реалізовувати на практиці особистісний потенціал, готовність і прагнення перманентно підвищувати, вдосконалювати освітній рівень);

- міжкультурні компетентності;

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності тощо [7].

На фоні цієї компетентнісної стратегії міжнародної спільноти намагання окремих дослідників звести компетентності до знань і вмінь виглядають надто спрощеними, такими, що не відповідають сучасним багатогранним процесам особистісного і суспільного розвитку.

Як слушно зауважив Акрі Пуанкаре, коректність оцінок будь-якого наукового доробку перебуває в безпосередній залежності від розуміння автентичних намірів науковця, чиї праці є об'єктом уваги [4]. Аби уникнути завищених очікувань, варто зазначити, що метою запропонованої вашій увазі статті є не амбітний намір "відкрити всі Америки" в питанні компетентності та компетенції, а чемна наукова спроба внести в змістовно-понятійний компендіум предмета дослідження найбільш істотні, визначальні смислові акценти-маркери, які хоч і не стануть на заваді всім імовірним хибам в оперуванні зазначеними поняттями, але, принаймні, виявляться вагомим теоретичною пересторогою для - перепрошую за каламбур - некомпетентних суджень про компетентність та компетенцію

У цій статті 3. Самчуку належить ідея доцільності поглиблення дефінітивно - го уявлення і функціонально-інструментальної суверенізації компетентностей і компетенцій, а типологія компетентностей, з урахуванням міжнародного досвіду реалізована О. Слюсаренко.

Список використаних джерел

1. Луговий В.І. *Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс // Вища освіта України. - № 3 (додаток 1). - 2009 р. Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". - К.: Гнозис, 2009. - 630 с. - С. 8-14.*

2. Овчарук О.В. *Розвиток компетентісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук - К: "К.І.С.". 2004. - С. 6-15.*

3. Пометун О.І. *Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. - К.: "К.І.С.". 2004. - С. 16-25.*

4. Пуанкаре А. *Наука и метод // Пуанкаре о науке. — М.: Наука, 1983. - С. 289*

5. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М., 2002.*

6. Слюсаренко О. *Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку//Вісн. НАДУ. - 2006. - № 2. - С. 123-132.*

7. Слюсаренко О.М. *Діяльність органів державної влади з професійного вдосконалення й кар'єрного розвитку державних службовців (світовий досвід і його застосування в Україні): Автореф. дис. ... канд. наук, з держ упр. 2.5.00.03 / Дніпропетр регіон, ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Презид. України. - Д., 2007. - 20 с.*

8. Сорочан Т.М. *Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика. Монографія. - Луанськ: Знання, 2005.*

9. *Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] - Режим доступу. <http://tuning.unideusto.org>. - 2008.*

ПРО МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІМОВІРНІСНИХ ПРИНЦИПІВ
ТЕОРІЇ ПЕРЕВІРКИ ГІПОТЕЗ В ГНОСЕОЛОГІЧНИХ ПРОЦЕДУРАХ
У ФІЛОСОФІЇ І СОЦІОЛОГІЇ

Анотація. В статті розглянуті проблеми використання математичного апарату при формулюванні гносеологічних процедур у філософії та соціології. Розглядаються питання перевірки теоретичних положень цих дисциплін з використанням імовірнісної теорії перевірки гіпотез на прикладі помилок 1-го і II-го роду.

Анотация. В статье рассмотрены проблемы использования математического аппарата при формулировании гносеологических процедур в философии и социологии. Рассматриваются вопросы проверки теоретических положений данных дисциплин с использованием вероятностной теории проверки гипотез на примере ошибок 1-го и II-го рода.

Annotation. In the articles the considered problems of the use of mathematical vehicle at formulation of gnosiological procedures in philosophy and sociology. The questions of verification of theoretical positions of these disciplines are examined with the use of probabilistic theory of verification of hypotheses on the example of errors I-th and II-th of family.

Розглядаючи гносеологічні аспекти філософії і соціології не можна не привести вислів Е.Канта (повторюваного надалі Ф.Енгельсом, Л.ДЛандау, А.Ейнштейном і багатьма іншими видатними ученими), що має в пізнавальному сенсі фундаментальний характер: "В будь-якому приватному вченні про природу можна знайти науки у власному сенсі лише стільки, скільки є в ній математики" (1, с.28). Іншими словами: у всякій науці є рівно стільки науки, скільки є в ній математики. Тут, звичайно, малася на увазі роль абсолютно бездоганих: логічних, критерійних, аналітичних, доказових процедур математики, без яких будь-яка наука просто неможлива, тим більше сучасна. У зв'язку з цим цікаво розглянути чіткі, математично обгрунтовані процедури перевірки гіпотез в імовірнісному аналізі. У філософії окремі, до того ж нечітко сформульовані елементи цих процедур, підносяться мало не як основне її питання: що є первинним - матерія чи дух. Така постановка проблеми відбирає у людей не лише цілісність світогляду, але й втягує в замкнутий вічний круг вибору однієї брехні із двох, бо приховується третій аспект гносеології - міра. У математиці всі гносеологічні процедури, які філософи відносять до вселенських, надгалактичних питань філософії, давно вже вирішені і носять чисто робочий характер, властивий звичайним пізнавальним процедурам на тих шляхах, якими розвивається математика.

Перш ніж викласти суть питання, торкнемося деяких важливих питань імовірнісної теорії перевірки гіпотез [1]. При перевірці будь-якої гіпотези, на основі

якої ми будуватимемо надалі весь ланцюжок своїх, важливих в науковому відношенні виводів, можливі помилки двох видів:

- помилка I роду;
- помилка II роду.

Помилка I роду при пізнанні конкретного явища виникає, коли дані наукового дослідження або експерименту спростовують нашу правильну пропозицію (гіпотезу H_0). Іншими словами, якщо наша фундаментальна пропозиція про розвиток (наприклад: якогось глобального процесу) є правильною, але деякі факти або експеримент не підтверджують цієї нашої пропозиції, а спростовують його, то це і є помилка I роду. У імовірнісній мірі помилка I роду -- це ризик ухвалити неправильне рішення за умови, що пропозиція, яка перевіряється нами, сформульована правильно. Математично ризик відхилити істинну, сформульовану нами гіпотезу, на користь альтернативної H записують так:

$$^a a = P(H/B)$$

Математична теорія перевірки гіпотез стверджує, що помилки I роду, не є небезпечними. Головне (у науці) правильно сформулювати ланцюжок адекватних гіпотез. Іншими словами - головне в гносеології (у математичному сенсі це найважливіша обставина) - правильно сформульована початкова передумова. Дуже важливо в математичній теорії рішень, щоб ця гіпотеза була адекватна дійсності.

Таким чином, помилки I роду логічний апарат рішення розглядає дві можливості (табл.1):

Прийняті гіпотези	Таблиця 1	
	Но	На
Правильна ^а (істинна) гіпотеза		
Но	1-а імовірність правильного рішення	а імовірність помилки <u>1-ГО роду</u>

Як видно з табл.1, з математичної точки зору гносеологічний аспект основного питання філософії H_0 має два варіанти: один з вірогідністю 1-а, інший - з вірогідністю б. Іншими словами, якщо в основне питання філософії ввести хоч яку-небудь міру (наприклад: імовірнісну), то стає відразу абсурдною, половинчатою постановка основного питання філософії "Бога немає!" з тієї причини, що математична теорія пізнання вважає не тільки за помилковий, половинчастий, але абсурдний підхід, коли сформулювавши гіпотезу на "Бога немає!" все життя, філософію, науку починаємо будувати на цьому принципі. Це те, що називається науковим ідіотизмом, швидше за все це є і філософський ідіотизм. Математична теорія пізнання, на відміну від псевдогносеологічних схем ідеалізму або матеріалізму, розглядає і вивчає імовірнісні аспекти відразу і одночасно декількох варіантів H_0 з імовірнісною мірою 1-а і альтернативного H_a з імовірнісною мірою а.

До того, як ідеологічна пропаганда розділила науку і релігію, саме церква була джерелом науки і освіти. У відмінності від сучасної науки, церква розвивати.

Але найцікавіший гносеологічний аспект для філософії і соціології таять в собі помилки II роду в математичній теорії перевірки гіпотез.

Помилка II роду - це ризик підтвердження помилкової гіпотези, яку ми сформували як істинну. Іншими словами - це підтвердження експериментом або нау-

ковим дослідженням сформульованою нами помилкової гіпотези, тоді як істинною є альтернативна гіпотеза. Імовірнісну міру цього ризику запишемо так

$$(\$ = P(I_{1a} / II))$$

Логічно здійснена, тобто математична теорія пізнання, розглядає не одну ситуацію при пошуку істини, а чотири ситуації, пов'язані з помилками I і II роду (табл. 2).

Таблиця 2

\ Прийняті гіпотези Правильних, (істинна) гіпотеза \	Но	На
	1-а імовірність правильного рішення	а імовірність помилки 1-го роду
Но	в імовірність помилки 11-го роду	1-р потужність критерію
На		

Імовірнісна міра того, що буде знехтуване неправильно сформульована гіпотеза (1-P) називається в математиці потужністю вирішального критерія. Математична теорія перевірки гіпотез зі всією очевидністю підтверджує, що найбільш фатальними по наслідках є помилки II роду, коли сформульовані нами фундаментальні гіпотези не є адекватними дійсності, тобто істинними. Та ми спираємося на них в своїй діяльності. Ці помилки не те що фатальні, вони непоправні [наприклад, наслідки матеріалізму в Росії].

Таким чином, якщо філософія або соціологія дійсно хочуть відповідати сучасному рівню науки, вони повинні спиратися на теорію міри, на потужність сучасної математики і, образно кажучи, на Монблан її сучасних математичних процедур. Зведення філософії на фундаменті однієї з гіпотез - що первинно, - є лсевдогносеологічним підходом. Питання: що первинно в математичній гносеології автоматично розділяється на чотири можливості, а не на один єдиний аспект, що подається за основне питання філософії.

Сучасна теорія систем, теорія інформації підтверджують на основі строгих логічних процедур, що Всесвіт відразу розпався б без єдиного організуючого начала, званого в релігії Богом, іншими словами, ці фундаментальні науки про структури вирішують з погляду математичної теорії пізнання не основне питання філософії, а всього лише допомагають правильно сформулювати основну гіпотезу, не виключаючи альтернативного варіанту і всіх чотирьох аспектів логічної схеми перевірки іпотез, що включає помилки I і II роду. Вірно сформульована початкова гіпотеза лише зберігає нас, науку (включаючи всю філософію разом з соціологією) від фатальних заріантів розвитку того вселенського процесу, який називається життя, що і розуміли енії людства, які в більшості своїй були інтуїтивно віруючими людьми [1].

Література:

1. Кант И. Сочинения. Т.6. / И Кант. - ММысль, 1966.
2. Брандт З. Анализ данных. / З. Брандт - М.: Мир, 2003.
3. Ученые уверовавшие в бога [Електроний ресурс] / Энциклопедия чудес Корана. Рекам доступу: http://www.quran-m.com/firas/rusi/?page~show_det&id=405&select_page=26

І.О.СУХОВЕЦЬКИЙ
старший викладач
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
І.ВДЖУНЬ
завідувач кафедри математичного моделювання
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука,
д.ф.-м.н., академік МПА, проф.

ПРО МАТЕМАТИЗАЦІЮ КАТЕГОРІЙ СОЦІОЛОГІЇ

Анотація. В статті розглянуті основні категорії соціології, що дозволяють застосувати математичний апарат до аналізу соціальних процесів.

Ключові слова: категорії, елементарна соціологічна одиниця, соціологічна сукупність, вибіркова соціологічна сукупність, соціологічна ознака, варіація соціологічної ознаки, соціологічна закономірність, соціологічний показник.

Аннотация. В статье определены основные категории социологии, позволяющие применить математический аппарат к анализу социальных процессов.

Ключевые слова: категории, элементарная социологическая единица, социологическая совокупность, выборочная социологическая совокупность, социологический признак, вариация социологического признака, социологическая закономерность, социологический показатель.

Annotation. The basic categories of sociology, allowing to apply a mathematical vehicle to the analysis of social processes, are in the article.

Keywords: categories, elementary sociological unit, sociological aggregate, selective sociological aggregate, sociological sign, variation of sociological sign, sociological conformity to the law, sociological index.

Сучасна соціологія являє собою дещо мозаїчну структуру, складену із різноманіття різних наукових шкіл. В кожній з цих шкіл існують різні підходи до визначення основних категорійних понять. Проте, є засіб об'єднання цих понять на основі їх математизації.

Цьому сприяють наступні обставини.

По-перше, категорійний апарат і засоби математики є дуже стійкими, розроблялись протягом більш ніж 2,5 тисяч років і пройшли, так би мовити, достойну перевірку часом. Теорема Піфагора відкрита ще в далекому VI віці до н.е., є і буде у всі віки. Звичайно, соціологію не можна звести до якоїсь теореми, навіть дуже досконалої. Проте, з точки зору логіки, будь-яку науку не можна будувати і розвивати, не опираючись на певну суму досконалих припущень, які в математиці звуть аксіомами.

По-друге, - математизація категорій соціології дозволяє застосувати до аналізу соціологічних явищ і процесів потужні сучасні математичні методи і програмні засоби.

По-третє, лише математизація категоріальних понять соціології є найбільш надійною основою не лише для об'єднання зусиль усіх наукових шкіл, але і їх стрімкого розвитку.

Визначимо наше бачення основних категорій соціології як науки.

1. За базову категорію соціології доцільно взяти елементарну соціологічну одиницю - це людина, індивід, який характеризується п-вимірним вектором атрибутивних і кількісних ознак. Атрибутивні ознаки - це орти, задекларовані зна-

ченнями ознак в номінальній векторній шкалі: стать, національність, раса, освіта, віросповідання, ідеологічні переконання, тощо. Кількісні ознаки подаються у вигляді приєднаного до ортів багатовимірного вектора, який характеризує індивіда: вік, стаж професійної роботи, сукупний дохід, рівень IQ, кількість дітей, тощо.

Цілком очевидно, що повну суму елементарних соціологічних факторів в p -вимірному просторі для всіх індивідів не то що держави, а в регіоні, чи, навіть, певному місці, проблематично. Тому, хочемо ми того чи ні, основним методом дослідження сучасних соціологічних процесів і явищ є вибірковий метод, що ґрунтується на категоріях генеральної і вибіркової сукупності [1, 2, 3, 4].

2. Категорія соціологічної сукупності (соціологічного об'єкту) - є еквівалентом поняття генеральної сукупності в теорії імовірностей і математичній статистиці, представляє собою статистичну множину обмежених у просторі і часі елементарних соціологічних одиниць і яка є об'єктом наукового соціологічного дослідження. Кожен соціологічний об'єкт можна охарактеризувати вже іншим, N - вимірним вектором номінальних, абсолютних, відносних і середніх величин, який можна миттєво отримати методами комп'ютерно-векторної алгебри на основі p -вимірних векторів індивідів, що складають об'єкт, застосовуючи засоби аналізу структури сукупності, структурних зрушень в ній і теорію середніх величин. Розглядаючи соціологічну сукупність, ми маємо на увазі більш менш однорідну сукупність: сім'ю, релігійне чи політичне об'єднання, громадську організацію тощо. Для деяких соціологів є привабливою ідея розглядати державу як соціологічну сукупність індивідів. Однак, така сукупність не є однорідною по складу. Держава - це система взаємодії різних статистичних сукупностей, конкуруючих партій, кланів, корпорацій, що є предметом розгляду таких поважних наук як теорія систем і конфліктологія.

3. Вибіркова соціологічна сукупність -- вибірка, як категорія, означає певний відсоток елементів соціологічної сукупності, відібраних для дослідження із застосуванням комп'ютерних генераторів рівномірно розподілених випадкових чисел. Роль виборки якраз і полягає в тому, що вона дозволяє оперативно і з найменшими фінансовими витратами зробити науково обґрунтований висновок про всю соціологічну сукупність і процеси в ній на основі теорії точкових і інтервальних оцінок [5, 6, 7].

4. Соціологічна ознака, як категорія, означає певну атрибутивну або кількісну ознаку, що характеризує соціологічний об'єкт або елементарну соціологічну одиницю. Наприклад, основними ознаками такого об'єкту як партія є: її чисельність, віковий склад її членів, її рейтинг як політичної сили тощо.

Введення категорії *соціологічна ознака* дозволяє застосувати до дослідження соціальних явищ і процесів шкали статистичних вимірювань:

- метричну (для вимірювання фізичних ознак соціологічних об'єктів [8]);
- порядкову (для вимірювання рейтингів [9]);
- номінальну (для вимірювання (кодування) атрибутивних ознак [10]).

5. Варіація соціологічної ознаки — зміна значення якої-небудь соціологічної ознаки від однієї елементарної одиниці до іншої в даній сукупності.

Категорія варіації дозволяє застосувати статистичні методи дослідження варіативності на основі застосування її вісьми математичних характеристик, а, також, здійснити застосування квантильних (квартильних, децильних, процентильних і ін.) процедур, включаючи імовірнісний - статистичну теорію перевірки гіпотез [11, 12, 13, 14], параметричні і не параметричні методи [15].

6. Соціологічна закономірність - це статистична закономірність, оскільки всі соціальні явища носять масовий характер.

Ідентифікація цього поняття дає можливість широко застосовувати в соціології кореляційний, регресійний, дисперсійний аналізи [16, 17, 18, 19], рафіновані спектральні процедури аналізу соціологічних процесів і полів [20, 21, 22], факторний [23,24] і детермінантний аналіз [25].

7. Соціологічний показник ми ідентифікуємо з поняттям статистичного показника [26]. Це дає можливість застосовувати в соціології теорію середніх величин [27], включаючи методи обчислення структурних середніх [28], використовуючи в оцінці складних явищ існуючі методи дослідження структурних зрушень [29] і динаміки розвитку соціологічних процесів [30, 31, 32].

Перераховані вище сім категорій дають можливість успішно застосувати розвинений математичний апарат для дослідження явищ і процесів соціології, включаючи аналізи їх структури, енергії, динаміки соціальної напруженості і циклічності, а також чітко визначають основні концепції соціології як необхідну умову її успішного вивчення і розвитку.

Література:

1. Методы изучения динамики распределений и зависимостей. / М.М. Юзбашев. - М.: Статистика, 1974. - 188 с.
2. Стюард Л. Теория распределений. / Л. Стюард. - М.: Мир, 1990 - 266 с.
3. Петров В.М. Математика и социальные процессы. Гиперболические распределения и их применение. / В.М.Петров, А.И.Яблонский. - М.: "Знание", 1980. -64 с.
4. Хастингс Н., Пикок Дж. Справочник по статистическим распределениям. / НХастингс, Дж.Пикок. - М.: Финансы и статистика, 1980.
5. Кокрен У Методы выборочного исследования. /УКокрен; пер. с англ, под ред. А. Г. Волкова. - М.: Статистика, 1976. - 440 с.
6. Давыдов А.А. Расчет квотной выборки. / А. А. Давыдов - М.: Ин-т социологии РАН, 1993. - 23 с.
7. Основы теории статистических выводов. / Э.Питмен; пер. с англ. - М.: Мир, 1986. - 279 с.
8. Гречихин В.Г. Лекции по методике и технике социологических исследований. / В.Г. Гречихин. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 230 с.
9. Хеттманспергер Г. Статистические выводы, основанные на рангах. / Г. Хеттманспергер; пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 1987. - 334 с.
10. Гурьев В. И. Основы социальной статистики: Методы, система показателей, анализ. / В. И. Гурьев. - М.: Финансы и статистика, 1991. - 176 с.
11. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. / В.С. Аванесов,- М.: Наука, 1982. - 199 с.
12. Брандт З Анализ данных. Статистические и вычислительные методы для научных работников и инженеров. /З Брандт; пер. с англ. - М.: Мир, ООО "Издательство АСТ", 2003. - 686 с.
13. Статистические методы анализа информации социологических исследований: Коллективная монография. / Отв. Редактор Г.В.Осипов. - М.: Наука, 1979. - 319 с.
14. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. / Козелецкий Ю.; пер. с польск. - М.: "Прогресс", 1978 - 504 с.
15. Холлендер М. Непараметрические методы статистики. / М.Холлендер, Д. Вульф. - М.: Финансы и статистика, 1981. - 518 с.
16. Елизаров В.В. Перспективы исследования семьи: Анализ,перспективы, управление. / В. В. Елизаров. - М.: Мысль, 1987. - 173 с.
17. Бестужев-Лада И. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. / И. В Бестужев-Лада - М.: Наука, 1993. - 240 с.
18. Поллард Д. Справочник по вычислительным методам статистики. /Д.Поллард ; пер. с англ. [Под ред. и с предисл. Е.М. Чертыкина]. - М.: Финансы статистика, 1982. - 344 с.
19. Спрент П. Как обращаться с цифрами или статистика в действии. /П.Спрент. - Мн.: Вышэйшая школа, 1983.

20. Гренджер К. Спектральный анализ временных рядов в экономике. / К. Гренджер, М. Хатанака - М.: Статистика, 1972. - 686 с.
21. Математика в социологии: моделирование и обработка информации / пер. с англ. [под ред. и с предисл. А.Г. Аганбегяна, Ф.М. Бородинки]. - М.: Издательство "Мир", 1977. - 551 с.
22. Фелингер А.Ф. Статистические алгоритмы в социологических исследованиях. / А. Ф. Фелингер. - Новосибирск: Наука, 1985. - 208 с.
23. Факторный анализ в производстве. / А.М. Длин. - М.: Статистика, 1975. - 328 с.
24. Хартман Г. Современный факторный анализ. / Г.Хартман. - М.: Статистика, 1972.
25. Чесноков С.В. Детерминантный анализ социально-экономических данных. / С.В. Чесноков. - М.: Наука, 1982. - 168 с.
26. Суслов И.П. Теория статистических показателей. / И. П. Суслов. - М.: Статистика, 1975. - 264 с.
27. Пасхавер И.С. Средние величины в статистике. / И.С. Пасхавер. - М.: Статистика, 1979. - 279 с.
28. Гоечихин В.Г. Лекции по методике и технике социологических исследований. / В. Г. Гоечихин. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 230 с.
29. Социодинамика культуры: Вып. 2. Социокультурная дифференциация // Ин-т социологии. М., 1993. - 200 с.
30. Бартоломью Д. Стохастические модели социальных процессов. / Д. Бартоломью; пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 1982 - 295 с.
31. Хейс Д. Причинный анализ в статистических следованиях. / Д. Хейс; пер. с англ. - М.: Финансы и статистика, 1981 - 255 с.
32. Дюран Б. Кластерный анализ. / Б. Дюран, П. Оделл; пер. с англ. - М.: Статистика, 1977. - 128 с.

УДК 159.922.8:82

ТЕРНОВИК Н.А.

*доцент кафедри практичної психології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к. психол. н.*

ПРОБЛЕМА ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК НЕОБХІДНОЇ СКЛАДОВОЇ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В даній статті аналізуються психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості в сучасних умовах гуманізації середньої освіти. Розкривається сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальній діяльності.

Ключеві слова: суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія.

Аннотация. В данной статье проанализированы психологические особенности развития субъектности личности в современных условиях гуманизации среднего образования. Раскрывается сущность основных аспектов диалогического подхода в образовании как необходимой составляющей развития субъектности подростков в познавательной деятельности.

Ключевые слова, субъектности личности, познавательная деятельность, диалогическое взаимодействие.

Annotation. In this article the psychological peculiarities of the development of the subjectness in the modern conditions of humanization of the secondary education were analyzed. The main aspects of dialogical approach in the education as the necessary form of the development of the subjectness of teenagers in the cognitive activity.

Постановка проблеми. Найважливішим завданням сучасної національної школи України є забезпечення розумового розвитку підростаючого покоління, тому проблеми розвивального навчання набувають особливої актуальності. Питанням навчання та розвитку суб'єктності школяра займалися О.М.Леонтьєв та С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін та В.В.Давидов, Н.О.Менчинська та ін. Г.С. Костюк вважав, що навчальна діяльність є формою вияву розвитку школяра.

Аналіз актуальних досліджень. В.В.Андрієвська, Г.О.Бал ДВ.Григоровська, Л.М.Карамушка, В.А.Романець, В.Ф.Литовський, С.Д.Максименко, О.Я.Митник, Н.О.Михальчук, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, Н.В.Чепелева та ін., дозволяють стверджувати, що на розумовий розвиток учнів впливає не тільки їх взаємодія з вчителем, але і взаємодія між собою та з матеріалом навчального завдання (зокрема, з літературним текстом).

Так, учні на заняттях розв'язують проблеми, що передбачає їх аналізування та оцінювання. Оцінка може виражатися в знаходженні помилки, чи встановленні позитивного, цінного в предметах та явищах, істинного факту, ідеї, які обговорюються. Діалогічність мислення пов'язана і в певній мірі визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілого ряду логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються. Таким чином, організоване навчання в певній мірі сприятиме усвідомленню учнем себе як суб'єкта діяльності та діалогічної взаємодії.

Завданнями статті є :

1. Проаналізувати особистісний аспект діалогу і його вплив на розвиток суб'єктності особистості та організацію мислительного процесу.

2. Здійснити психологічний аналіз розуміння учнями художнього твору.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з теоретичного аналізу проблем діалогу та розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності в психолого-педагогічній літературі, а також спираючись на дослідження Г.О. Балла щодо визначення діалогічних універсалій сучасного гуманізму [1], нами були виділені діалогічні аспекти пізнавальної діяльності:

- 1) толерантність по відношенню до інших, навіть протилежних точок зору та засобів розв'язання творчих завдань і, разом з тим, відстоювання власних позицій;

- 2) вміння обґрунтовувати свою позицію, аналізувати особисті судження, порівнювати їх з точкою зору партнера по спілкуванню;

- 3) здатність до співпраці з партнерами по спілкуванню в процесі розв'язання завдань;

Перш, ніж підійти до розгляду проблеми розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності на уроках світової літератури, необхідно розглянути термін "образність мислення".

Термін "образне мислення" вводить в естетику В.Г. Бєлінський, який характеризує мистецтво як "безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах". Практичне значення вживання терміну "образне мислення" як естетичної категорії в тому, що воно, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення дійсності, дозволяє досліднику, орієнтуючись на специфічних рисах художнього образу, мати критерії адекватності сприйняття твору мистецтва [3].

Генезис наукового та художнього мислення виявляє спільність для них наочно-образних уявлень, що лежать в основі пізнання. В процесі розвитку психіки

відбувається їх диференціація на образи, що “фіксують тип, загальну ознак/” та “індивідуальні образи” [2], які відтворювали предмет, ситуацію. Прикладом теоретичного осмислення даного факту є характеристика Гегелем створюваних мистецтвом образів: “дані чуттєві образи виступають в мистецтві не тільки заради самих себе та свого безпосереднього прояву, а заради того, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, тобто вони мають здібність пробудити глибинну свідомість та її вдгук в душі” [3]. Художній образ являє собою єдність конкретного та загального, що проявляються як єдність конкретно-чуттєвої форми процесу та утілено-го в ній багаторівневого розуміння світу, в тому числі у вигляді понять, ідей.

Згідно з деякими концепціями психології творчості [5], поняття “образного мислення” має реальний психологічний смисл тільки як уявлення певних об’єктів чи явищ в свідомості реципієнта в формі інтуїтивного образу. Його особливістю є те, що воно формується без аналізу та встановлення зв’язків, співвіднесення смислових одиниць, на основі безпосереднього знаходження в чуттєво представленому матеріалі певних типових ознак [5].

Абсолютизації чуттєвого рівня художнього пізнання може бути протиставлений інший погляд на зміст та специфіку мислительного процесу в мистецтві. Він полягає в тому, що кожний “акт мистецтва” аналізується як результат “складної психічної діяльності”, що включає “акти раціонального пізнання, розуміння, асоціативності, діалогічності і т.д.” [6]. В кожному такому “акті мистецтва”, в цілісному процесі художнього сприйняття можна виділити декілька етапів, кожний з яких характеризується включенням в мислительний процес якісно нових змістів. Включення їх у процес розуміння художньо-образного змісту означає вихід на інший - більш глибокий та цілісний - рівень в розумінні художнього процесу. Цей процес об’єднує в єдиному потоці чуттєво-інтуїтивні та раціонально-логічні елементи, що і є процесом власне діалогічного мислення.

Так, розуміння художнього твору починається з певного контакту з ним як з явищем, що має чуттєві характеристики. На даному етапі чи фазі (за Б.С.Мейлахом) особливе значення має сенсорна чутливість реципієнта, що визначає зміст первинного образу, який виникає в його свідомості. Первинний образ обмежений чуттєвими даними. Він являє собою синкретичну цілісність, яка в свідомості суб’єкта виконує функцію Генералізованого пізнання елементів ситуації”, які необхідно проаналізувати та зрозуміти. Ступінь адекватності та глибини розуміння образного змісту базується на даному етапі на здібності реципієнта до образного узагальнення, що в свою чергу спирається на досвід художньої діяльності людини, її контактів з художніми творами. Даний досвід має велике значення у визначенні змісту мислення, що впливає на прояв такої якості діалогічного мислення, як асоціативність. Значення асоціацій з точки зору розвитку діалогічності мислення в педагогічній психології визначається тим, що через них проявляються ціннісні орієнтації, смисли, установки особистості. Асоціації опосередковують зв’язок художнього образу з об’єктивною дійсністю, встановлюючи його співвіднесення з різними явищами. Вони спрямовують подальший пошук, наближуючи реципієнта до образного змісту літературного твору чи, навпаки відштовхуючи від нього. Характер асоціацій, що виникають в процесі сприйняття художнього твору, може свідчити про ступінь адекватності суб’єктивного образу художньому образу твору, тобто про сам хід мислительного процесу, так як рух асоціативних образів спрямовується зв’язками, що встановлюються суб’єктом в процесі пізнання.

Так, в процесі діалогічного мислення асоціації виконують роль зв’язуючого компоненту між первинним образом (образом сприйняття) та наступними етапами його осмислення, будучи ніби перехідною ланкою від чуттєвого ступеня ос-

мислення образного змісту твору до раціонального. Необхідно відмітити, що вже первинний образ, хоча він і звернений до чуттєвої ступені пізнання, але формується завдяки контролюючій діяльності інтелекту, а його зміст включає не тільки перцептивні дані. Вторинний образ, що формується на наступному етапі осмислення образного змісту художнього твору, є результатом аналізу початкових образних уявлень. Він формується вже завдяки провідній ролі мислительних програм. В зв'язку з різними шляхами розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії даного етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу шара "близьких значень". В даному випадку мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення найбільш чуттєвої сторони літературного твору, і спрямовані на встановлення значення окремих його елементів. Чуттєві елементи виступають в даному випадку як необхідні компоненти мислительного процесу. Тому даний аспект раціонально-логічного усвідомлення образного змісту твору можна назвати рецептивним, який спирається на чуттєву сторону літературного твору.

Другий рівень функціонування раціонально-логічного мислення (друга стадія) пов'язаний з виявленням в змісті літературного твору "подальших значень", що представлені широким культурно-історичним контекстом. Даний етап є процесом багатостороннього аналізу, поглибленого розуміння образного змісту твору, рухом його у бік все більшої узагальненості, більшої діалогічності, в сторону інтеграції особистого досвіду не тільки чуттєвої, але й інтелектуальної діяльності.

Дані стадії функціонування мислення на другому етапі сприйняття літературного твору можна вважати взаємопроникаючими, взаємодіючими одна з одною. Вторинний образ, що формується, репрезентує новий рівень цілісності, усвідомленості відображення художньо-образного змісту твору. Виходячи із філософського розуміння єдності процесу пізнання (з точки зору якого першочергову значущість має питання про те, яке місце займає той чи інший вид мислення в діяльності і яку функцію щодо неї він виконує; специфіки літературних творів та урахування того, що усвідомлення змісту неможливе без особистісного до них ставлення), неможливо не поставити проблему впливу образу на особистість. Це узгоджується із підходом до проблеми образу в психології, суть якого в тому, що "один образ (предмета чи явища) сам по собі не може орієнтувати руху чи дії. Орієнтує не образ, а внесок даного образу в картину світу" [8].

Так, можна говорити про наступний - третій етап в осмисленні художнього твору, який характеризується включенням образу в контекст життя суб'єкта сприйняття, наявну в його свідомості особистісну картину світу. На даному етапі повній мірі функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності.

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, трактують по-різному. І.М.Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності. Б.Ф.Асмус та Ф.Шлейермахер аналізують розуміння як реконструкцію духовного світу автора. В.Дільтей вважає, що розуміння є психологічною реконструкцією духовного світу особистості, а предметом розуміння може бути і сама мова твору.

Суттєвою рисою розуміння є його активно-діалогічний характер (за М.М.Бахтінін). Побудова контакту з літературним твором у вигляді діалогу автора і реципієнта є засобом до більш глибокого розкриття образного змісту твору. Здібність людини до комунікації як в ситуації художнього спілкування, так і реального, є особливо важливим моментом при сприйнятті літературного твору. Це обумовлено тим, що образна виразність літературного мовлення бере свій початок від мовленнєвої інтонації, а виразні засоби літературного мовлення відображають характерні особливості комунікаційної ситуації: число учасників комунікації та

характер їх спілкування, просторові та контекстуальні (соціально-історичні) умови комунікації.

Проаналізуємо особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мислительного процесу. В даному випадку особистісний аспект виступає як обумовленість пізнавальної мотивації суб'єкта мислення особливостями емоційної сфери, індивідуальним стилем поведінки, наявністю досвіду розв'язання творчих проблем (А.В.Брушлинський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубинштейн, І.М.Семенов, О.К.Тихомиров). Все це проявляється в особистісній позиції, яку займає суб'єкт по відношенню до певного мислительного акту, що обумовлює ступінь інтелектуальної напруги, широту спектра змістів твору, які необхідно осмислити. Важливе значення має кінцевий ефект впливу літературного твору на людину. Повноцінне засвоєння змісту художнього твору можливе тільки на основі особистісного ставлення до нього; особистісний підхід не тільки сприяє актуалізації змісту, але і певною мірою породжує його. Предметний зміст в такому випадку не виступає зовнішнім по відношенню до учнів, а визначається особливостями культурного середовища, розвитком психіки суб'єкта, а також всім, в чому він безпосередньо приймає участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому є відповідалним перед майбутнім. Тобто, це сфера, опановуючи яку, він стає моральною особистістю, культурно-історичним суб'єктом.

Висновки. Специфіка образного мислення як психологічного процесу може бути зрозумілою через встановлення і взаємодію різних структурних рівнів (змістового, інтелектуального, особистісного, діалогічного) цілісної функціонуючої системи мислення, яка забезпечує той чи інший ступінь проникнення в образну будову художнього твору, практичну ефективність контакту людини з текстом. Так, в образному мисленні особливого значення набуває вивчення діалогічного рівня особистісно-комунікативного компоненту мислення. Тому, виділення смислових рівнів функціонування системи мислення необхідне і для вивчення здібностей людини до накопичення досвіду "власної продуктивної діяльності", що є показником розвитку суб'єктності особистості.

Отже, прояв діалогічності пізнавальної діяльності - цілісний процес, система взаємозв'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності особистості в мислительний процес, що, в свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Література

1. Балл Г.О. *Діалогічні універсали!" сучасного гуманізму* // *Гуманітарні науки*. - №1. - К., 2001 - С.4-11.
2. *Возрастные особенности психического развития детей* / Под ред. Н.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. - М.: Просвет., 1982. - 164с.
3. Волкова Е.В. *Эстетика* М.М. Бахтина. - М., 1990. -214с.
4. Івашкевич Е.З *Продуктивне спілкування школярів як передумова розвитку їх діалогічних аспектів мислення* // *Наукові записки Острозької академії, серія "Педагогіка і психологія"*. Вип.1. - Остріг, 2000. - С. 167-172.
5. Лилов А. *Природа художественного творчества: Перевод с болгарского*. - М.: Искусство, 1981. - 479 с.
6. Максименко С.Д. *Навчання і розвиток: психологічні аспекти* // *Практична психологія та соціальна робота*. - 1997. - Жовтень. - С.5-7.
7. Михальчук Н.О. *Особливості мислення школярів у процесі навчальних дискусій* // *Взаємозв'язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 1998р., м.Рівне) / За ред. М.Ю. Новоселецького. - Рівне, 1998. — С.24-25.*

8. Розов ГА. Понимание классным руководителем личности старшеклассника: Автореф... дис... канд. психол. наук. - К., 1981.-24 с.

9. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. - Киев: "Лыбидь", 1992. - 216 с.

10 Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография. - К.: Видавничий центр "Просвіта", 1996. - 404 с.

11. Титаренко Т.М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис...д-ра психол. наук: 19.00 01 /АПН Украины, Ин-т психологии. -К., 1994 -305 с.

12. Титов В.М. Психологічні механізми внутрішнього діалогу //Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя/ В.В Андрієвська, ПО. Балл, А.Г. Волинець та ін.; за ред. ГО.Балла, О.В.Киричука, Р.М. Шамелашвілі. -К.: ІЗМН, 1997. -С.80-87.

13. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Дис... канд.психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський ун-т ім.Василя Стефаника. -Івано-Франківськ, 1999. -215 с.

УДК 378.004

О.А.ЧАЙКОВСЬКА

завідувач кафедри комп'ютерних наук
Київського національного університету
культури і мистецтва, к.пед.н., доц.

ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОГО МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. У статті розглядаються домінуючі тенденції у сучасному процесі розвитку інформаційних технологій. Описано як «інформаційні тенденції» змінюють традиційні уявлення про сферу освіти і впливають на неї. Акцентується увага на питаннях створення глобального міжнародного освітнього середовища, здатність до взаємодії світових освітніх систем розглядається як провідна інформаційна і технологічна проблема.

Ключові слова: міжнародне освітнє середовище, глобалізація, конвергенція, інформатизація, Болонський процес.

Аннотация. В статье рассматриваются доминирующие тенденции в современном процессе развития информационных технологий. Описано как «информационные тенденции» меняют традиционное представление о сфере образования и как они влияют на неё. Акцентируется внимание на проблеме создания международной образовательной среды, способность к взаимодействию мировых образовательных систем рассматривается как ведущая информационная и технологическая проблема.

Ключевые слова: международная образовательная среда, глобализация, конвергенция, информатизация, Болонский процесс.

Annotation. In article dominating tendencies in modern development of an information technology are considered. It is described as "information tendencies" change traditional representation about an education sphere and as they influence it. The attention is focused on a problem of creation of the international educational environment, ability to interaction of world educational systems is considered as a leading information and technological problem.

Keywords: the international educational environment, globalization, convergence, information, the Bologna Process.

Представити життєдіяльність сучасного суспільства без використання інформаційних комп'ютерних і телекомунікаційних інформаційних технологій сьогодні неможливо. Інформаційні технології (ІТ) проникли у всі сфери життєдіяльності

людства. Розвиток ІТ викликає зміни у виробничих стосунках, в національних, міжнародних торгівельних і фінансових зв'язках, і, що особливо важливе, в системах освої всіх розвинених країн. Темпи технічного прогресу сьогодні всі більшою мірою залежать від ефективності освіти. В сфері освіти не може не мінятися, відображаючи нові вимоги суспільства обумовлені розвитком науки і виробництва. Все це ставить перед освітою нові завдання щодо освітньої підготовки молоді і одночасно ініціює створення все більш досконалих засобів і технологій навчання, що сприяють вирішенню цих завдань. Найбільш перспективними серед них є засоби і технології, що пов'язані з інформатизацією освіти.

Програмні документи нашої держави в галузі освіти, а саме Національна програма «Освіта. Україна ХХІ сторіччя», Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні зазначають, що інформатизація освіти - це комплексний і багатоплановий процес, який сьогодні обумовлене соціальним замовленням суспільства, що вимагає підготовку фахівців, які вміють орієнтуватися у величезних інформаційних потоках, самостійно потрібну інформацію, тобто володіють певною інформаційною культурою[3, 6].

Мета інформатизації освіти полягає в глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності за рахунок використання інформаційних комп'ютерних технологій, підвищенні якості підготовки фахівців новим типом мислення, який відповідає вимогам постіндустріального суспільства.

Появою ІТ ми стали свідками формування нового явища-глобального міжнародного освітнього (ГМОС). Головним двигуном розвитку ГМОС є індустрія інформаційних технологій. У сучасному процесі розвитку ІТ -аналітики виділяють домінуючі тенденції, позначимо їх ключовими словосполученнями:

- інформаційний продукт (content);
- здібність до взаємодії (interoperability);
- ліквідація проміжних ланок (disintermediation);
- глобалізація (globalization);
- конвергенція (convergence) [2].

Глобалізація визначається як провідна тенденція розвитку ІТ, як процес, пов'язаний з концепцією відкритої взаємодії систем. Концепція відкритих систем є методичною базою для обґрунтування еталонної моделі, яка служить для координації різних розробників протоколів і дозволяє необхідні міжнародні стандарти.

Розглянемо наступну тенденцію - здібність до взаємодії інформаційних систем. Здібність до взаємодії означає двох або більш систем реалізувати ефективний обмін інформацією. При ефективному обміні інформацією долаються відмінності або несумісність між фізичними і логічними елементами системи. У міру зростання відносної цінності інформаційних ресурсів здібність до взаємодії набуває значення ведучої технологічної проблеми, як для постачальників, так і для споживачів ІТ. Вирішення цієї проблеми вимагає, щоб всі елементи традиційних систем обробки даних, різноманітних апаратних засобів і формати для введення-ви, передачі, зберігання і обробки інформаційного продукту знаходилися в відповідності. Таким чином, розробка і впровадження стандартів на програмні та апаратні засоби, бази даних і мережі є одним з головних чинників щодо забезпечення сумісності взаємодії.

У сучасних інформаційних технологіях основна увага приділяється інформаційному продукту. Тому розглянемо тенденцію зростання популярності інформаційної продукції. Під інформаційним продуктом розуміються різні дані, вивороти мистецтва, різні форми інформації і розваг, а також знання, отримані як традицій-

ним шляхом, так і за допомогою електронної техніки, тобто інформаційний продукт - це ресурс, що містить в собі силу інформації і знання. ІТ забезпечують оперативний доступ до будь-якої накопиченої людством інформації та її ефективне використання при вирішенні актуальних завдань. Як наслідок масове впровадження ІТ привело до створення глобальної інформаційної інфраструктури. Сьогодні дослідники відмічають негативні соціальні наслідки інформатизації суспільства, ми зіткнулися із залежністю систем інформатизації від рівня надійності баз даних, із спробами селективного розподілу інформації; з появою комп'ютерних злочинів і тому подібне. Зросли можливості маніпуляції суспільною свідомістю, з'явилася соціальна диференціація із-за відмінності здібностей і можливостей до інтелектуальної діяльності за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. У цих умовах, розвиваючи інфраструктуру для розвитку інформатизації і комп'ютеризації в нашій країні, необхідне максимально використовувати світовий досвід цілеспрямованого розвитку ІТ, у тому числі і широко вживані методи централізованого економічного, соціального і технологічного управління.

Насамперед таким методом є прагнення до уніфікації інформаційних і програмних продуктів у всіх галузях: стандартизація в галузі проектування і виробництва інформаційно-комп'ютерних технологій, в галузі управління знаннями і як вища в галузі освітніх технологій.

Уніфікація в галузі освітніх значним кроком, що наближає нас до об'єднаного глобального простору. Зі всією очевидністю просліджується замкнуте : навчання і освіта дає людству поштовх до розвитку і прогресу, і, в свою чергу, результати розвитку суспільства знову вкладаються в навчання і освіту наступного покоління як стартовий майданчик для створення нових умов і можливостей.

Пануючою тенденцією в розвитку ІТ на початку третього тисячоліття є перехід до цифрових методів передачі, обробки і зберігання інформації, які, будучи дійсно найважливішим технологічним напрямом, забезпечать злиття інформації і послуг. У зв'язку з цим виникло таке нове поняття, як «інформаційна розвага». Традиційно пасивні форми сприйняття інформації поступаються місцем інтерактивним формам, що забезпечують користувачам можливості більшого інтелектуального розвитку.

Впровадження нових технологій, які забезпечують перетворення інформації у форми, доступні і зручні для негайного використання споживачем, зумовило тенденцію до «ліквідації проміжних ланок».

ІТ сприяють ліквідації проміжних функцій усередині компаній і між ними. У зв'язку з тим, що інформаційні системи стають здібними до взаємодії і до передачі великих інформацій в місця їх споживання, виникають нові форми прояву тенденцій до ліквідації проміжних ланок.

Стрімке розширення простору інформації є першою істотною перевагою ІТ. Велика кількість людей приєднано до цифрових мереж і користуються такими новими телепослугами, як телемаркетинг, теленавчання, теледоставка, теледіагностика, телегра і телемузика. Наступною перевагою ІТ є простота користування і зручність. У міру вдосконалення програмного забезпечення, яке вибирає і формалізує інформацію відповідно до індивідуальних запитів, користування терміналами стає простішим завданням.

Створення штучного інтелекту і технології візуального зображення дозволяє фірмам-виробникам пропонувати ширший спектр інформаційних послуг в режимі, наближеному до реального масштабу часу, при залученні ширшого джерел. У зв'язку з впровадженням ІТ усередині компаній відбувається перерозподіл, а і виключення фаз, пов'язаних з додатковими витратами, ліквідуються окремі

ланки. Крім того, використання ІТ спричиняє за собою зміну організаційної структури фірм. Ієрархічні зв'язки і ширші можливості контролю забезпечують надзвичайно високу ефективність використання електронних систем обміну інформацією. Електронна пошта і телеконференції зв'язок усередині підприємств, спрощують вирішення внутрішніх організаційних проблем, що раніше було утруднене із-за тимчасових і просторових бар'єрів.

І, нарешті, остання тенденція в розвитку ІТ - конвергенція у сфері виробництва інформаційних ресурсів і технологій.

Конвергенція в біології означає виникнення схожості в будові і функціях даєликів за походженням груп організмів в процесі еволюції. Конвергенція у сфері ІТ є кінцевим результатом розвитку чотирьох описаних вище тенденцій. Зникають відмінності між виробами і послугами, інформаційним продуктом і засобами, використанням в побуті та для ділових цілей, інформацією і розвагами, а також серед окремих режимів роботи, таких, як передача звукових, цифрових і відеосигналів. Конвергенція виявляється в послабленні конкуруючих інтересів між постачальниками ІТ, а також між зайнятими в індустрії ІТ компаніями.

Описані вище «інформаційні тенденції» змінюють традиційні уявлення про сферу освіти і впливають на неї.

Раніше сфери виробництва і сфери послуг можна було легко визначити і диференціювати, а види продукції і послуг легко розмежувати. Сьогодні, наприклад, дистанційний навчальний курс - він, з одного боку надає послуги із здійснення учбового процесу, а з іншого - містить в собі весь інструментарій, за допомогою якого і здійснюється процес навчання. Крім того, певні види продукції і послуг, виконуючи однакові функції, стають по суті взаємозамінними.

Конвергенція освіти, таким чином, виступає як багатовимірний феномен, обумовлений проявом решти чотирьох «інформаційних тенденцій». Конвергенція інтегрованих освітніх послуг є наочним прикладом домінуючого значення інформаційного продукту, доступ споживача до якого здійснюється за допомогою інформаційних і технологічних систем, здібних до взаємодії, що приводить у свою чергу до ліквідації проміжних ланок і традиційних каналів і сприяє глобалізації інформаційної інфраструктури.

Тема глобалізації сьогодні є однією з найпоширеніших у всіх сферах діяльності сучасного суспільства. Кожна предметна галузь акцентує увагу на тих особливостях глобалізації, які найтісніше пов'язані з її специфікою. Якщо соціологи віддають перевагу фактам зближення способу життя людей в різних країнах і регіонах, універсалізації і гібридизації культури, то в галузі освіти найбільша увага приділяється міжнародній інтеграції, можливостям використання технологій дистанційного навчання, новітнім досягненням інформаційно-комунікаційних технологій. Багато дослідників вважають, що в якісному відношенні глобалізація - зовсім не нове явище в світовій історії. Під новим терміном давно відомі процеси зростання взаємозалежності і формування єдиного світового простору. Проектуючи тенденції глобалізації, що мають місце в економіці, на систему освіти, можна констатувати схожі процеси збільшення інтенсивності міжнародного обміну товарами і послугами¹, а також посилення взаємозалежності між країнами [2].

У зв'язку із стрімким збільшенням накопичених інформаційних ресурсів в світових освітніх системах, здатність до взаємодії (інтероперабельність) набуває ролі провідної інформаційної і технологічної проблеми.

Вирішення інформаційної проблеми полягає в знаходженні і забезпеченні умов для проникнення і, більш того, взаємного доповнення елементів однієї освітньої системи в іншу. Іншими словами, необхідно привести умови протікання

внутрішніх процесів і функцій, що виконуються різними освітніми системами до єдиного вигляду.

Вирішення технологічної проблеми вимагає всі елементи традиційних систем накопичення інформації, обробки даних, різноманітних програмно-апаратних засобів і формати для введення-, передачі, зберігання і обробки інформаційного продукту перебували в повній відповідності. Таким чином, розробка і впровадження стандартів на інформаційні і технологічні засоби, бази даних і мережі є одним найважливіших чинників для забезпечення конвергенції освітніх систем.

Потужний імпульс для створення глобального освітнього простору в Європі дала Сорбонська декларація (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System), саме вона підкреслила центральну роль університетів в розвитку нової стадії «культурних вимірів» Європи, виділила проблему створення європейського регіону вищої освіти як ключовий момент для розвитку мобільності громадян, їх затребуваності, безперервності освіти впродовж всього життя, глобального розвитку континенту.

Болонська декларація стала розвитком і частково модифікацією ідей, сформульованих в Сорбонській декларації про Європейський регіон вищої освіти. Міністри освіти 29 європейських країн прийшли до угоди відносно спільних цілей по створенню єдиного і узгодженого Європейського Освітнього Простору. У Болонській декларації були сформульовані фундаментальні принципи створення Європи Знань і названі засоби їх реалізації.

В 2005 році наша країна приєдналася до Болонського процесу, тому на сучасному етапі реформа вищої освіти України здійснюється у двох площинах:

- національної стратегії соціально-економічного розвитку;
- співпраці та інтеграції в європейський простір вищої освіти (ЄПВО) і світовий.

Мова йде про підвищенні академічної мобільності студентів, про перехід до трирівневої освіти, про єдині стандарти навчально-методичного забезпечення, про стандартизацію технологічних освітніх систем, про введення кредитної системи і дотримання правових стандартів 5].

В процесі розробки освітніх систем необхідно спиратися на міжнародні стандарти в галузі відкритої освіти, що передбачає можливість вживання ефективних і раціональних методів розробки власних локальних освітніх технологічних систем.

Використання міжнародних технологічних стандартів у сфері технологій навчальних інформаційних систем в діяльності освітніх установ, з їх специфіки, забезпечує:

- підвищення ефективності створення і з як навчально-методичного забезпечення, так і учбових процесів;
- стійкість і стабільність, учбових матеріалів і процесів, завдяки наявності в стандартах системних і міжсистемних угод;
- доступність, що забезпечується зберіганням навчальних матеріалів у відомих форматах і доставкою технологічними процесами, що використовують стандартні механізми;
- переносимість, що забезпечується використанням у стандартах модульного (об'єктного) принципу, що орієнтується на процеси декомпозиції і композиції;
- масштабованість (розширюваність), що досягається за рахунок принципів ієрархії і модульності, які закладені в систему стандартів;
- множинність - об'єктний підхід, стандартизація представлення навчальне ! інформації і відкритість стандартів забезпечують використання інформаційних ресурсів, що розміщені на серверах у мережі Інтернет;

- актуалізацію — використання стандартів дозволяє добитися актуальності навчальних матеріалів, оскільки їх корекція здійснюється централізовано;
- інтероперабельність - творці нових технологічних систем орієнтуються на принципи стандартизації, на поліморфізм повідомлень і їх динамічне, що дозволяє застосовувати їх в різних освітніх системах;
- розподіленість - один і той же ресурс може бути одночасно використаний в декількох додатках, оскільки не потребує його модифікації залежно від додатка;
- технологічність - створення нових навчальних матеріалів і процесів відбувається з максимальним використанням вже відомих за інтерфейсом, параметрам і функціям інструментів.

Використання технологій і технологічних стандартів не є самоціллю, кожен елемент на підвищення якості і вдосконалення освітнього процесу. Використання технологій - це неминучий шлях до інтеграції освітніх систем різних країн, формування єдиного ринку освітніх програм в світовому освітньому просторі.

Таким чином, участь України в Болонському процесі визначила для українських університетів необхідність забезпечення технологічною, академічною, навчально-методичною, правовою і організаційною інтероперабельністю навчального процесу. А, послідовне виконання національними освітніми системами пунктів декларацій процесу Болонського є обов'язковою умовою досягнення конвергенції різних освітніх систем один в одного і формування глобального світового освітнього простору.

Але запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. У багатьох керівних європейських документах, щодо розвитку вищої освіти зазначається, що університети в значній мірі повинні зберігати свої власні традиції, надбання, досвід. Тому мова повинна йти не про пряме запровадження закордонного досвіду в навчальний процес українських університетів а про те, щоб кожен університет, формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників.

Література

1. Вебер А. Антиглобалистские движения - начало Великой смуты XXI века? Что стоит за так называемым антиглобализмом? /А. Вебер //Мировая экономика и международные отношения. 2001. № 12. С. 50 - 57.
2. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / Под общей ред. профессора Ю.Б. Рубина. - М.: ООО «Маркет ДО Корпорейшн», 2004. - 540 с.
3. Дем'яненко Н. М. Навчально-методичний комплекс 8.000005 - Педагогіка вищої школи. 4.1 / Н. М. Дем'яненко, І. М. Кравченко, М. М. Левшин, І. І. Прудченко, В. Л. Савельев, В. О. Смікал — К.: Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2008. — 166с.
4. Колин К. К. Информационные аспекты ноосферного образования. / К. К. Колин // Открытое образование. 2005. № 6. С. 63 - 66.
5. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації [Електрон. ресурс] Спосіб доступу: URL <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher-> Загол. з екрану.
6. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року [Електрон. ресурс] Спосіб доступу: URL: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher-> Загол. з екрану.

**ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ
ЯК НАУКА, ПРАКТИКА,
НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА**

TRANSCENDENTALISM IN THE CULTURE OF PEDAGOGICS OF SERGIUS HESSEN

Abstract. Sergius Hessen was searching a transcendent way of solving the problems connected with the development of human personality. He was doing so above and beyond the insofar acknowledged intellectual and empirical orientations and above the irrational cultural idealism or metaphysical aphorism. As a representative of the philosophy and pedagogy of culture, he intended to find educational space for the inner experience of man in his world of values and his morally-ethical life. Together with other Polish philosophers and educationists of culture like B. Nawroczyński and B. Suchodolski, he levelled severe criticism at the insofar existing pedagogical thought, based on a narrow horizon of empirical studies. It was a criticism of the naturalistic position in the philosophy of man, behavioural psychologism and extra-cultural sociologism, from the perspective of the superiority of cultural universalism. From this standpoint he educed an axiological and pedagogical view that the truth about culture is the truth about the sense of human transcendence. Such position led to anthropologism and anthropocentrism in pedagogics, which were going beyond the limits of purely existential experiences. That was, according to S. Hessen, a vision of man aspiring to the values through transcendent experiencing these values, and thus building the personality of man, as a subjective creator of the objective cultural values. In fact, thus perceived culture has become an "ultra-realistic and metaphysical" being, as a product of human creativity and a means of developing his horizons of experiencing culture. These values come back to the man, i.e. to their subjective creator.

Keywords: Transcendentalism, Philosophy, Axiology, Existence, Existentialism, Humanistic Anthropology, Psychology, Education, Culture, Personality.

1. The background of cultural transcendence

The ever-spreading phenomena of "cultural decadence" and a general feeling of the crisis of humanistic values exhibit the symptoms of "the objectification and reification of the man in his world. In this context a new tendency appears-to search for the "remedy" in a new way of defining man in his culture and spirituality, i.e. in the whole world of his civilisational products (technology, material and spiritual culture, viewpoints, philosophy, religion, education etc.). The growing anxiety about man gave rise to the need for a total re-valuation of the axiology of his existence and the aspiration to broaden human perspective towards the deepest areas of transcendence. The philosophy of culture at the beginning of XX and XXI century initiated the formation of the cultural vision of man, the one going beyond the real, empirical, purely existential, biological and social dimension. This concept manifests itself in various forms and shapes of transcendence, in the scope of broadly understood culture, as well as humanistic, anthropological and psychological reflection and the artistic output. It is meant to create an opportunity to transform culture into a universal structure improving a humanistic condition of man, but it is also perceived as a possibility and a chance to stop the phenomenon of dehumanisation of life in post-modern era, when the sphere of values is limited to a social construct, articulating specific relations of power and knowledge, as well as the truth in a given place and time (Z. Frączek 2005, pp.77-78). It is also supposed to be a remedy for the contemporary objectification of human relations and instrumentalisation of man and the world.

It is supposed to contribute to the process of enriching the contents, teleology and axiology of spiritual education, extending them by the field of transcendence.

In the scope of this humanistic thought a thesis about the opposition between humanistic and naturalistic methods of reality cognition was formulated. In accordance with that, humanistics assumes the view of a special significance of human experience, based on the possibility of assessment and individual reception of the content and the sense of culture. The aforementioned fact has a fundamental meaning for the development of individual and collective capacity to create ideal goods and values, going beyond the practical experience and empirical cognizance of man. This is due to a humanistic structure of human beings, i.e. their psyche, spirituality and immanent humanism. These were the bases for the emergence of antipositivistic (Enlightenment) mental, cognitive and psychological opposition to exclusively naturalistic models of understanding the scientific method and thus perceived world (M. Paiubicka: *Pre-theoretical forms of historicism*, Warsaw-Poznac, 1984, p.65; K. Popper, *The refuse of historicism*, 1944-45). In this context it is justified to claim that the formation of humanistic philosophy in question triggered off "a radical reorientation of European thought" (J. Szacki: *Znanięcki*, Warsaw 1986, p.34). It has also influenced the development of cultural (inter-cultural), subjective, axiological, spiritual, alternative, post-modern and other pedagogical formations (B. Tfałwięski: *Contemporary trends and theories of education*, Krakow 1998).

2. The sources and manifestations of transcendence in cultural anthropology

The intellectual and ethical reception of philosophy of man and humanistic pedagogics, based on cultural axiology, was transposed to Poland mainly from the German circles of this philosophical reflection (L. Chmaj: *Trends and directions*, Krakow 1968) It is worth noting that the Polish interest in this "specifically mystical German current of thought was profound and multi-farious. It was shared by a large group of philosophers, cultural theorists, writers, and last but not least a considerable section of inter-war leaders of the Polish education and sociology (S. Hessen, B. Nawroczycki, B. Suchodolski, F. Znanięcki, L. Krzywicki, J.S. Bystroć et al).

At the same time Polish command of German philosophical, cultural, sociological, psychological and educational literature was exceptionally profound. That was the reason for raising the objections, coming down from the argumentation defending the "distinction" of the Polish culture, that it was a kind of unjustified fascination and too far-reaching identification with this current of thought, idealistic and transcendent in its nature.(K.Jukasiewicz: *The concept of culture in humanistic orientation of Polish inter-war pedagogical thought*, Wrociaw 1999).

It seems justifiable then to search for some common grounds for the sources of this philosophical-cultural formation in German and Polish social, psychological and mental conditions. Surprisingly as it seems, the ideas in question had a number of common roots, which resulted not only from a real, geographical neighbourhood, but also from their psychological affinity and a certain academic and scientific proximity, as well as personal contacts between many outstanding representatives of the Polish and German humanistic thoughts: philosophy, psychology, cultural science and other fields. The homogeneity of these ideas was created and intellectually defined during numerous voyages of Polish academic and intellectual leaders to German universities (They were, among all: W. Witwicki, S. Szuman, S. Baley, S. Biachowski, R. Ingarden, M. Kreutz, Z. Mysiakowski, B. Nawroczycki, B. Suchodolski). All this was possible due to the open exchange of people, thoughts and ideas in Europe.

3. The scope of discourse about culture and educational axiology

Although the Polish provenances (the intellectual, personal and ethical sources) of pedagogics of culture in many ways referred to German tradition, drawing all kinds

of intellectual inspirations from it, they still had their own, autonomic, distinctive features. They also differed within the Polish native trends, especially in a methodological sense, in the scope of the content and scale of theoretical reflection, as well as the methods of pedagogical applications and the level of transcendence of cultural values. They also shared substantial similarities, though they have not been fully recognised and identified up to now. And even if they were, it was still a rather superficial, more intuitive than analytical and genuine recognition.

We are considering here the proponents of this trend, with their clearly cut research programmes, directions of thought and its "transposition" to the fields of cultural pedagogics and education. It applies mainly to S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski, and to some extent to Z. Mysiakowski, F. Znaniecki and S. Szuman. The publications of these authors, written from different academic and cognitive perspective, set off a vigorous "cultural" debate (rich in substance dispute) on various levels and in different aspects: literary-cultural, literary-critical, philosophical, and those concerning humanistic anthropology, pedagogics of culture and axiology of education.

The aforementioned current of polemics, regarding the formulation of cultural axiology and transcendent teleology of education was significant in its variety of contents and formal aspects. And this polemic indeed lingers on well to the present time. It is now taken up on the grounds of the dilemmas connected with "post-modernism" and other concepts of "humanistic turnaround", as well as cognitive, axiological relativism of global ethics etc.

Polish formation of the philosophy of culture and man at the turn of XX century exhibited a very distinctive commitment to the transcendence of education through cultural and spiritual values (B. Suchodolski: about upbringing "Culture and upbringing" 1993; The ideals of culture and social trends, Warsaw 1935, Moral-social education, Warsaw 1936, Socialisation of culture, Warsaw 1937; S.Hessen: The bases of pedagogics, Warsaw 1931, The school and democracy on the turning point, Warsaw 1938; B.Nawroczyński: Spiritual life, Warsaw 1938, The principles of teaching, Warsaw 1930). This was notably expressed in a typically Polish search for the common ground for super-individual culture and its subjective, personal experiencing and understanding by every single human being, in his subjective world. It gave rise to a heated debate on the social and cultural meaning of values, determining a cultural identity of the human world, which is gradually wearing off, in a social and ethical sense.

Therefore, there some attempts to transform the cultural contents into metaphysical meanings and dimensions, which provoked an extensive criticism on the part of cultural philosophers, empirical sociologists as well as professional and academic psychologists. The theory was commonly accused of eclecticism, ambiguity and inconsistency, especially with regard to its cognitive methods and applications in anthropology, axiology and teleology of education, confined to shaping human sensitivity, attitudes, aspirations and cultural needs. There was a fundamental contradiction (also in the Polish reality) between the postulates of humanistic cognition and education through transcendent values, and experimental pedagogics, with its empirical fraction of the "new upbringing" (L.Jaksa-Bykowski, J.Joteyko, J.W.Dawid, H.Radlicska, M.Grzegorzewska, and J.Korczak).

The Polish environment of the philosophy of education and pedagogical-humanistic sciences, whose main proponents were, among all: B. Nawroczyński, S. Hessen, B. Suchodolski, H.Rowid, J.Mirski, H.Radlicska, J.Chaiaściscki, K.Sorbnicki, F. Znaniecki, J.S.Bystroc and Z. Mysiakowski, was distinctly renouncing "technologically" understood pedagogics, which boiled down to the naturalistically-empirical procedures, techniques, measurements, indicators etc. It was argued

(especially by S. Hessen and B. Nawroczyński, but also B. Suchodolski and Z. Mysiakowski) that philosophy is the "pure knowledge" - the most general and profound idea of anthropological culture.

4. Polish aspects of cultural and transcendental axiology of education

Needless to say, the crux of the matter was the fact that all the inspiration was coming from philosophical anthropology, as the broadest reflection about the culture. And if that was really so, it also determined the aims of education. Thus, B.Nawroczyński used to argue (quoting W.Dilthey) that "(...) pedagogics does not create the educational values and aims, but it simply finds them in the conscience of people, nation and the epoch" (B. Nawroczyński: *The freedom and compulsion in education*, Warsaw 1929, p.98; A.Smojański: *Teleological thought in Polish pedagogics since 1939*, Kalisz 1981). It was a standpoint which absolutised the meaning of philosophical point of view in pedagogics and at the same time relativised the history and "historical process" and everything that went with it, with regard to educational aims and contents. Both S.Hessen and B.Suchodolski, in their culturally-personalistic analyses exhibited a great diversity of the process of intensification and enrichment of the quest for values, on the part of a subjective human individual in the ever-changing culture. Thus created products of culture become the platform between the being (the ontology of the world) and the man, who is searching and gaining the transcendent values.

Thanks to the works of S.Hessen, B.Suchodolski, B.Nawroczyński and Z.Mysiakowski we could observe initially discreet, but then more and more distinct application of the philosophy of culture to the theory of personality and the process of shaping it, as well as the development of spiritual life. This was a specific "reduction" of this exceedingly holistic thought and the attempt to "restrain" it and customise it to the needs of a real person, as a subject of education (upbringing). (B.Nawroczyński: *The principles of teaching*, Warsaw 1930; *The freedom and compulsion in education*, Warsaw 1929; B.Suchodolski: *Moral-social education*, Warsaw 1936; *The socialisation of culture*, op. cit.; Z.Mysiakowski: *General pedagogics*, Warsaw 1935; *Human upbringing in the changing society*, Warsaw 1964; J.Mirski: *On the significance of the purpose upbringing*, "The museum", 1913, no.5; *Education in cultural perspective*, "Pedagogical movement" 1937/38, no.1)

Therefore, during the Congress of Moral Education in Krakow, B.Nawroczyński postulated: "(...) the synthesis of everything that is and should be" (B.Nawroczyński: *The world of facts and values, as an educational factor (in): Moral strengths common to all mankind, their sources and development through education*, Krakow 1934, p.94). What he intended above all was to find a reasonable compromise between a real world of education and "the world of values", which is abstract, confusing and impracticable, hence transcendent by nature. The perception of culture was supposed to entail the eagerness to get to know, understand and assume the world of values, on the level of reflexive personality. Thus, a layer of normative notions was formulated, the notions, which, on the basis of axiological values, constituted the domain of educational teleology, typical for the pedagogics of culture. It was then a distinctively Polish search for the humanistic "third way"-the way which led above and beyond the insofar accepted intellectual and anthropological orientations, both the rational, empirical ones and those derived from the circle of cultural idealism or apriori metaphysical ideas, serving the purpose of launching and releasing the transcendence of human personality into the world of supra-individual, objective, highest values.

Putting aside all the complicated, confusing and inconsistent holistic conglomerates of culturally-philosophical thought and pedagogical teleology, it may be concluded that the relation of the culture and man (as the centre and the source of

culture) has led to the inevitable "anthropological culturism" and a specific "anthropocentrism". But that is a desirable tendency, since pedagogics is mainly a science (knowledge) of the man aspiring to values. It did, however, too frequently stride to metaphysical and irrational spheres, to an exuberant thought, going beyond the man, "getting out of his hands".

In fact, thus perceived culture has paradoxically become a being, which exists, in a way, "beyond man". However, as it was stated above, the Polish culturally-pedagogical current formulated a very significant thought. It was leading from purely methodological reflections, the abstract "autonomic humanism" towards "personalistic thinking", towards personal and social philosophy of culture, the philosophy of man and the pedagogy of education through cultural values. The key compromise between the socialised culture and its transcendental value was searched, which was, after all, the main postulate of B.Nawroczycki, Z.Mysiakowski, B.Suchodolski and S.Hessen.

5. Sergius Hessen- the sources of cultural reflection and humanistic anthropology

Sergius Hessen belongs to the circle of the most outstanding representatives of personalistic fraction of the philosophy of culture, as well as humanistic and axiological pedagogy. Nawroczycki, F. Znaniecki, B. Suchodolski, Mysiakowski, S. Szuman, J. S. Bystron and others furthermore contributed to this formation in Poland (L. Chmaj, 1962). S. Hessen's extensive thought and research interests embraced fields such as: philosophy of man, development of the social thought, axiological bases of the law, ethics, as well as cultural aspects of upbringing in a real didactic reality of his times. The scope of his research and cultural reflection comprised both analyses of the school, empiricabsocial aspects of the education, but also wandered through more fertile areas of cultural metaphysics and the transcendence, reaching to irrationalism and the peculiar idealism in the upbringing. He transferred these fields into axiology and the pedagogic teleology. In this sense he belonged to the most versatile group of thinkers and writers in the field of the philosophy of education of the Polish interwar period. He became the "undoubted sage", as described by T. Kotarbiński, outstanding Polish philosopher and the theorist, known in philosophical circles of Europe.

S. Hessen's intellectual standpoint was moulded by various intellectual, practical and educational influences, drawn from many cultures, traditions and different ethnic provenances such as Russian, Jewish. His intellectual personality reveals the influences of theories about the culture in Germany, humanities in Poland, Czech reality and different sources of his intellectual identity. He was born in a Jewish family in Russia and lived there for many years. He also graduated from the secondary school and the University of Petersburg. Furthermore he studied in Heidelberg and Freiburg. In Germany he was introduced to philosophical thoughts of Kant. He listened to lectures and he scientifically collaborated with W. Wildenband, E. Spranger, H. Rickard and others. Under supervision of the latter he wrote a PhD thesis on the subject: "Individually Kansalitat" (J. Szmyd, 2003, p. 216). In Germany he absorbed the atmosphere of the philosophy of culture, theories of humanistic anthropology, humanistics, cultural and axiological psychology of areas of education. There, perhaps under the influence of the works of H. Cohen, P. Natorp, H. Rickert, H. Bergson, G. Kerschensteiner and various other thoughts springing from this circle of the intellectual culture, he wrote papers within the domains of the humanistic anthropology, ethics, the metaphysics of culture and education. (S.Hessen, 1926; 1928; 1929; 1931).

L. Tolstoy's social, pedagogic and philosophical views exerted the great influence on the development of S. Hessen's world viewpoint. Especially after going through

the deep religious crisis he became the supporter of the liberal, humanized form of Marxism. But this momentary influence strongly evolved in the direction of idealistic humanism, metaphysically comprehended pedagogy, and the culturally-experiential sublimation of goods and values that are produced, processed and acquired by the man. In this reflection essential antinomies collided; realism and the specifically comprehended transcendentalism. It was an intellectual, philosophical and educational standpoint linking realistic perception of the world with the simultaneous search for metaphysical and transcendent references of this empirical world. (S. Hessen, *Studies from the philosophy of culture*, 1933 (1968); *Philosophy, the culture, the upbringing*, 1973). He sought, on quite vague, often contradictory borderlines of the social-democratic ideologically - moral thought of Plekhanov, within the personalism of Mounier and Maritain, the means of freeing the man, establishing the spiritual order, and formulating the universal educational thought, guaranteeing the fulfilment of human desires. He sought the humanistic idea showing the ways leading to higher fulfilment of the man, beyond a materialistic, trivial reality of his biological, natural existence.

After the revolution of 1917 Hessen began a very important period of his emigration wanderings, especially in intellectual and creative respect. Seeking new scientific contacts and current artistic inspirations in years 1925 -1932 he visited such cities as: Paris, London, Dresden, Leipzig, Wiesbaden, Cracow, Kaunas, Warsaw, Vilnius, Vienna and others. In 30-ties he got closer to Polish philosophical, humanistic and pedagogic environment. Then he got to know and started to cooperate with M. Grzegorzewska, H. Rowid, Z. Mysiakowski, B. Nawroczycki and others. Above all he was affiliated with the University of Warsaw, where he assumed the chair of the philosophy of culture. After the war in the year 1945 he moved to Jydp, where lectured on history of philosophy, philosophy of the upbringing and other educational sciences. Within a few years he gathered a wide circle of pupils, sympathizers and scientific associates around himself: A. Kamicki, T. Nowacki, W. Szczerba, W. Okon, T. Kotarbicki and others. (T. Nowacki, 1973). He contributed to the popularization of humanistic and cultural horizons of the education through his intense academic activity, multilingual writing and participation in conferences and scientific congresses.

Thanks to a huge receptivity of his mind, openness to contacts, disposition to multicultural and cross-cultural syntheses, abilities to refer to many related and distant traditions, different intellectual, philosophical and mental dissimilarities he created the universal vision of the transcendence of man in the world of culture, as a phenomenon produced largely with subjective effort of the man, but raising as the objective being over his individual and collective existential being.

6. The philosophy of the man and pedagogy as an integral reflection about culture

In order to explain transcendent elements of the thought and humanistic ideas of S. Hessen's it is worthwhile briefly analysing their philosophical sources, especially his concept of the world, the man and genetic and axiological nature of value. Particularly brave and reaching the limits of the mystical transcendence is his attempt to the transpose these thoughts to the ground of the theory of personality training through cultural goods and its educational applications. On this basis he tried to create a broad concept of upbringing that is theoretically sublimated and complete. But it had to be, at the same time, applied, realistic science that combines the two basic, difficult to unite ontological realities; transcendent sphere with a real, empirically-existential reality of the contemporary man, who lives under the pressure of material needs and consumption. Thus some motifs of his thought wandered in part to the intricacies of less fertile areas of the extreme cultural mysticism. These currents of

thinking of the philosopher were, in fact, in contradiction with his basic definition of culture, comprehended as a genetically social phenomenon, as the product of a real society and authentic people.

The examples of those dichotomies were the disquisitions included in his later, more mature, but also more radical works, in their unrestrained mysticism and transcendence. Thus he created such personal-cultural facts that actually ceased to be real, accessible to the human common perception. Instead, they became the myth that is supposed to serve as the purpose; important, unique, in fact impossible to fulfil. It is supposed to constitute the human and super-human imperative, a path leading to the ideal world. But also, that transcendent world is supposed to return to the man, in order to creatively revitalize him, to inspire him, to create new products of the aesthetic, moral, artistic, financial, and spiritual culture every now and then. (S. Hessen *About contradictions of the unity of the upbringing*, 1997; *Studies from the philosophy of culture*, 1968).

For S. Hessen neither the real world, current reality of the school, the positivist and pragmatic education nor neo-humanistic model of the classic school which simplified humanistic education to the frames of the straight mental and intellectual perception was enough. The philosopher and the educationist argued that the horizon of the education should actually consist in waking up every human personality, by creating and living through values. This way, one has chances, the possibility and the duty, human obligation and the necessary mission to transcend oneself, progressively and horizontally. As a sublimated Marxist and at the same time a liberal and the mystic he linked the sense of social realism in intellectual, philosophical and educational standpoint with the vision of the more superb man found in particular existential and cultural condition in the given time. This real, human world can and should be better, but it always remains on the level of the current knowledge and the ability of people to transcend the process of living. Every single time however the individual and social man does not use his abilities of the projection or personal transcendence of his potential capabilities. His intellect, planted in the culture, went beyond and towards the space of the transcendence, the human mission towards the superb harmony of "God's order".

In a way, S. Hessen's educational idea, in its mysticism, went beyond the horizon of German and Polish educational thought. It was at the same time wide and holistic, but also precise and structurally consistent, logical. It singled out steps, phases, stages, spheres, peculiar layers of acquaintance into the world of goods and, in consequence, the value of life and human mysticism, going beyond life. But it was not a straight, typical of the structure of religious metaphysics, road "to nowhere". It was peculiarly human, personal and super-human conception of the existence of the man. It gave grounds for a phenomenon of the cultural and educational transcendence of man.

S. Hessen consciously and persistently sought the road to the synthesis, the specific recapitulation of philosophy of the education and the empirical state of the school, creating its humanistic dimension. He believed that in real world both these fields are complementing each other creating the outstanding compendium - philosophical, axiological, and ethical on one hand and organizational, curricular, didactic, pedagogic in the dimension of the real, ordinary life of the school on the other hand. He wanted (at school and generally in the education) to bring these two different worlds closer to each other, creating a new, cultural quality, reaching beyond and above ordinary, natural, ecological existence of the man (S. Hessen, *Bases of pedagogy*, 1997).

S. Hessen reached the peculiar pedagogic transcendence, beginning with a thorough review of the "state of affairs" in education. It concerned the theory and the

practice of the school, general rules of didactics, forms of education, content and purposes of the education etc. Gradually, he proceeded to the radical mystification of this part of pedagogic reflection which concerned especially a genesis, the mission and the ultimate purpose of the education. He built generally "applied" philosophy of the education, a peculiar "meta-thought", from which it is possible to draw intellectual, teleological and axiological orders for the upbringing. Therefore this idea had the rank of philosophy of the man in his most human aspect of existence, i.e. the upbringing. This idea assumed the ambitious form of the specific cultural mission of the man on his way to the "universal bliss". The elements of the natural socialism mixed here with the particular mysticism, a kind of humanistic metaphysics.

In a "multilayered" structure of the existence of the man S. Hessen distinguishes the following levels of the progressive development of the man. It is a biological layer (the stage of the psychophysical development) and a social layer (personality, cognitive, interactive). The third form, a target form of human existence, is a man as a "member of the kingdom of the spirit". One can see from the fact that S. Hessen tries to form a unique, but also characteristic "ideo-cultural" current of the time of the destruction of values and the moral condition of the man during interwar and both world wars periods - the synthesis of life and the idea, according to which a gifted being, the man is able to rise to the level of "universal spirit". He can aspire and reach a "blessed existence". S. Hessen's philosophical transcendence in the scope of man's education was genetically, ontologically different from the religious idealism. He assumed, similarly to Feuerbach, that "God is an absolute, but God did not create the man, but the other way round". (J. Szmyd, contemporary Philosophers. Lexicon, 2003, p. 220).

For S. Hessen the personality of man, as the object and the subject of the upbringing, has naturalistic and materialistic sources, but it is growing to the spiritual rank, it is reaching the states of a higher, transcendent superiority on the way of the upbringing and a conscious self-improvement. Hence, it is the peculiarly anthropocentric understanding of the spirituality. The phenomenon of this thought is combining these fields quite inconsistently and, in fact, they prove to be mutually exclusive. Consequently it is seeking quite an artificial compromise between the naturalistic, social position and the sphere of spiritual transcendence. In this context the personality of the man subjected to the process of upbringing appears as the peculiar "subjective spirit". It is a psychological being, but also viewed as spiritual existence with natural sources. It is characterized by an immanent self-knowledge and ability to self-development through the education. A creative freedom going beyond and above the compulsion and needs of life is evident. (S. Hessen, *The Philosophy, culture, upbringing*, 1973).

The important feature of S. Hessen's transcendence of the creative spirit is its autonomy, but above all the ability to create above-personal, universal values which are becoming objectified, going beyond the subjectivity of the human process of creation to the transcendent horizon etc. But S. Hessen's that transcendence has the personal, human and subjective dimensions. In fact it is located at borderlines of a real existence of man, the actual reality and the unreal dimension. Therefore it is addressing to a certain extent the immanent desire of the man for going beyond the actual world. The upbringing, according to such vision of the transcendentally broadened man, contains inalienably psychological, emotional, above-educational attraction. Moreover it is inspiring the man to enrich one's personality, creating a kind of mission, the mission in the world, which is opened in the human way to virtually unrestricted creative initiative and "consumption" of goods and humanistic values produced by it, in the endless concept of "the truth, goodness and beauty".

7. Transcendental vision of the upbringing

S. Hessen in his synthetic works (*Studies from the philosophy of culture*, 1968; *Philosophy-culture and upbringing*, 1973) creatively developed the sphere of the spiritual education, moral, aesthetic and ideological education. In this context one should add, that he built his intellectual, philosophical and pedagogic identity on different fundamentals, often from contradictory elements of the thought of Rousseau, Hegel, Marx, Tolstoy and others. It had an influence on producing the "antinomic" mental structure, a distinctive combination of naturalism, humanism, socialism and mysticism. He formed his upbringing transcendence based on the distinctive synthesis of freedom of the man, stemming from the opposition to the trends in pedagogy which aspired to "mould" the man in the name of and for determined purposes. It is not possible to limit education in any restricted structure. It contradicts the very nature of the transcendently comprehended man, constrained between natural existence and the sphere of his potential metaphysical nature. In this context S. Hessen tries to overcome the contradiction between the compulsion and the freedom. For achieving this purpose he applies the prospect of the upbringing for the "spiritual life" that is able to overcome this antinomy (About contradictions and the unity of the upbringing, p. 162 -163). He critically referred to K. Durkheim and K. Marx's concepts, claiming similarly to F. Znaniecki, that neither "country, society nor social class are the carriers of the perfect features of the mankind" (S. Hessen, About contradictions and the unity in the upbringing, 1997, p. 169).

From this critical attitude he deduced his vision of the ultimate purposes of man's upbringing for the value of "the spiritual absolute". That transcendence of the process of self-growing human, supported by the spiritual, moral, aesthetic and broadly axiological education, is close to the views of B. Nawroczyński (*Spiritual life*, 1948); F. Znaniecki (*Sociology of the upbringing*, 1928); B. Suchodolski, (*The moral-social Education*, 1937). Presently in Poland this direction of the pedagogic thought is being developed by: I. Wojnar, F. Adamski, J. Gajda; D. Jankowski; D. Kubinowski, J. Szmyd, B. Truchlińska, and A. Horbowski and others.)

S. Hessen's standpoint in quest for more verifiable, empirical elements of his theory remained radical and consistent until the end. According to this philosopher and the teacher the field of "objective spirit" becomes the current of the spiritual output, which "has its own, unique reality, unyielding to the reality of the individual, concurrent subjects and exceeding the reality of social groups" (*Ibidem*, p. 165).

As a result of this quite convoluted argument one can conclude that the "categories of the objective spirit live in the time". But we are dealing here with the permanent transmission, the continuation, with advancing reconstruction and the inheritance of values on diversity of different levels. The transcendence in upbringing occurs in two separate directions. Its own subjective beginning is born from personalities of individuals, but also from the collective output of people, where they are handed over to new generations and return as more objective, verified values, ready for a new subjective processing and reconstruction. In other words according to this viewpoint the upbringing occurs with aspiration to retain the contact with «eternal value», with incessant sequence of the phylogenetic restoration and enrichment of the human culture. Consequently, it is the process of the specific personalization, subjectivization of objective spirit in view of schemes of the global world which is standardizing the man, his ideas, cultural traditions etc.

S. Hessen's phenomenological transcendence includes also a dimension of the real phenomenon which points out to the social origins of that "kingdom of the spirit". Such "superb human bond" is a result of human "mega-intelligence". It means that the produced values are emanation of the real life, needs, desires, human emotions,

fascination with the world and its representation. What is particularly striking is the fact that such spirit of the cultural idea is comprehended in this conception as the product of both the tradition and historical continuities of contemporary value which are becoming the content and value of the education and upbringing. At this level it becomes absolutely estranged from empirical, cultural and educational reality'. It is a psychological, social being which is ultimately paving the way for the intellectual, ethical and aesthetic education, for financial and spiritual transformations of the civilisation. Thus, the transcendence in S. Hessen's upbringing is a distinctive compilation of the realism, naturalism and mysticism, the idea of the democratic solidarity between people in contributing to universal world of values - comprehended as elements of the endless development of man.

8. The upbringing and the world viewpoint

The question of the world viewpoint, as the part of personality, makes S. Hessen's ideas the junction point for explaining cultural, axiological and transcendental aspects of upbringing. The sources of such a cognitive-anthropological and educational view are a fruit of his research on philosophy of the man, epistemology and problems of ethics of Hegel, Marks, Tolstoy, Dostoyevsky, Gentile, Fichte, Rickart, of Dilthey, Spranger, Bergson's and others. From these different epistemological, philosophical and cultural thoughts, S. Hessen produced his own, peculiar conglomeration of beliefs about the man in cosmologically comprehended world. As we already frequently stated in this paper, the Thinker perceives the man in a peculiarly transcendent, but also existential way. He argues that the man's standpoint is "(...) taking a stance on the world as a whole. The world stays is comprehended as the universe, or the macrocosm. " Whereas a man himself "is becoming a small world, that is the "microcosm" (S. Hessen, about Contradictions ... p. 21). From these observations an exceptionally contemporary thought surfaces, the thought characteristic for humanistic pedagogy, which treats the subjectivity of the man from the wider perspective, extended beyond the ordinary way of existence, consisting in fulfilling current needs. Hence the abovementioned dichotomy recognizes these two spheres as separate, but in some way integral ones, and is aspiring to overcome this antinomy, to capture the man in the holistic, at the same time biological, social and spiritual way. He emphasised the projection of the humanity and prospects of the man striving into that open space of potential in the maximalistically comprehended world. Thus, there is a specific holism in this thought, the one which treats the human existence as the organic and perfect whole.

One can say that S. Hessen's ideas are richer and deeper in the educational meaning than all idealisms and purely religious mysticisms. In fact, such standpoint is seeking the ontological compromise in regards to the sources, nature and the perspective of man. The nature in this understanding is primitive and prerequisite; while metaphysics and the transcendence as the values of cultural experience are secondary, but educationally fundamental. On this basis a human world view and a creative, inquisitive personality are born, appearing on the borderline of subjective world and objective ideas, (ibidem, p.26). In this context S. Hessen manages to establish the double-sided transcendence which pursues two ways; from the man and to the man, constituting the complete, integral and universally comprehended existence. The author argues: " The man's world viewpoint aspirations to absorb the entire world are realized in creating by him the world of culture". The more cultural achievements are able to reflect the integrity of world as a whole, the more objective it is, and the greater its universal character" (ibidem: p. 33). He also claims that "the creations of the spirit" are connected with the "life and existence", which is granting them a human and existential character, although, eventually, they reach the level of the transcendence.

S. Hessen is referring to spiritual metaphysics, to the specific transcendence between two worlds; "organic", human and "super-human", i.e. the world of "universal values" with the potential to become ideologies, the systems of indoctrinating and enslaving the man, and thus becoming the denial of "free spirit". The carried out analysis of the certain part of S. Hessen's achievements proves that it is justified to claim that the philosopher was gradually guided in the direction of the humanistic idealism, into the areas of human universalism, reaching the fields of the extreme mysticism. This thought is granted a certain advantage of the humanistic idealism, expanding the human prospect by including the transcendent elements in the upbringing, self-upbringing, and especially in man's self-fulfilment.

9. The man and the structure of the upbringing

S. Hessen tried to connect the concept of the man with the structure of the process of education and shaping his personality. He situated the human individual in four planes of existence. In the first one, i.e. a biological layer, a man exists as the psychophysical organism. In the second, social base, he is acting as a social being and a personality entangled into the cultural tradition. On the third level the human being is manifesting himself as a "member of the kingdom of spirits". The transcendence of the man lets him lift to the level of the universal spirituality, into the field of the "blessed existence" and salvation. This was for S. Hessen the highest form of the development of man and the sign of the achieved synthesis of the mission of man in his human vocation. Even though he thought that God was created by the man, he created for a human being the transcendent vision of actualization in the highest, almost divine way. Hence he gave us the chance to go above and beyond that biological and social form of human existence. He could see something astonishing in a human being, greater than instrumental, physical and behaviourally-psychological manifestation of reflecting the accessible forms of the surrounding world. He emphasized the formation of "subjective spirit", i.e. the intellectual personality, but more than anything else a "spiritual" one. (S. Hessen, 1968, p. 5 - 46).

The personality, as a subjective spirit, is developing through the art which is understood as the work for above-human objectives, the work aimed at the creation of values, i.e. everlasting and timeless ideas. The personality is not a purely psychological, but above all spiritual phenomenon, integrally connected with culture, with the objective force, i.e. the values. It is characterized above all by a phenomenon of self-knowledge and freedom. What is particularly important for the proper upbringing and the authentic process of the spiritual education of man is the circumstances and conditions which use that freedom. According to the philosopher, there is a "negative freedom" (freedom of choice) and "positive freedom" (voluntary taking up the duties). Consequently it is described as the process of going on the "service of value", i.e. deep identification with the sense and the meaning of values. Therefore it is possible to assume that, for S. Hessen, an education of the man is, in fact, creating the culture. Beginning from individual culture, concentrated around the individual, personal man and finishing on the general and overpowering culture, which becomes a complicated synthesis of all human achievements in this field; it becomes the objective force. The objectives of the education are never finished, ready or concluded. On the contrary, they are a new emanation of the state of the achieved spiritual culture of man, his readiness for advancing and crossing the boundaries of the established world, and himself. The upbringing itself is crossing the rungs of acquaintance with the world of the already shaped values. But the man is doing so through his individual effort of the consciousness, the will and own beliefs provided by upbringing. Therefore S. Hessen puts emphasis on the individualisation of education, the subjectivity felt by the individual

student, as both the incentive and freedom towards the personal, cultural and spiritual self-realization. Hence S. Hessen has created three stages of the development of the man on the way to his upbringing, i.e. the phase of "anomy"; "heteronomy" and "autonomy". These are the stages of growing into the complete intellectual, psychological, social and spiritual maturity of the man. (S. Hessen, 1971, p. 117 -118)

S. Hessen is recognized in the history of humanistics as the author of "applied philosophy", perceived as the pedagogy of culture and humanistic pedagogy. However he was not a consistent representative of both of these directions. He was also fascinated by other aspects of anthropological pedagogy such as: pedagogical personalism, humanistic and therapeutic psychoanalysis as educational tools and methods, progressive school, the demands for self-upbringing and self-realization of adults.

10. Final remarks

S. Hessen's ideas, in their philosophical, anthropological and pedagogical layer, are inspiring for the process of educating the man for higher values; ethical, aesthetic, visionary and cognitive ones. They focused on resolving the most pressing problems of civilization such as losing the autotelic, universal, timeless values. It is defending fairly permanent indicators of the meaning of life, shaped in the course of the phylogenetic development of the humankind. These values originate from the subjective sum of the processes of creation of the human structure (space) and "objective spirit". It is a system which captivates with its optimism, shows available ways of development, located above the existential consumption of the man, making him the subject of the common culture. S. Hessen formed the world of broad; some may say too broad, knowledge about educating the man on the verge of philosophy and empirical sciences. Ultimately, he desired to achieve what still remains an unsuccessful task: to plant school on the ground of philosophy of the human existence and "metaphysics" of the man. Consequently he intended to enrich the school and the education, advancing towards the pragmatic utilitarianism, by elevating self-knowledge of the subjects responsible for creating the phenomenon of human upbringing. He considered it necessary to overcome limitations of the upbringing and man's educational challenges in the contemporary world. Thus S. Hessen's ideas are timeless and particularly up-to-date in the period of the so-called postmodernism, the time of the relativization of all principles of life. His transcendence had the qualities of both realism and nobility as well as capabilities of improving a human condition in the process of educating and self-realization (Cf. Principle of the upbringing; Studies from the philosophy of culture; Philosophy, education, the upbringing; about contradictions and the unity of the upbringing and other works).

S. Hessen has been regarded as an extraordinary author, embracing the daring thoughts, as well as the interdisciplinary and multicultural perspective of reflection. He appeared to be a distinctive ethnic and cultural "conglomeration", bonding the multicultural Jewish, Russian and Polish roots. He was also the quintessence of Polish and European current of philosophy of the man and pedagogics of the culture for many years after the Second World War. He influenced forming mentally, philosophically and methodologically original circles of Polish humanistic pedagogics, becoming an active participant in the unique Polish and European circles of intellectuals, who extraordinarily broadened the accomplishments of the knowledge about man and axiological pedagogics of culture. He was already then authentically, intellectually and mentally "European". For that reason, when S. Hessen, the "undoubted sage", had passed away, T. Kotarbiński described him as the "Noblest Polish and European intellectual".

Bibliography:

1. Chmaj L: *Directions and trends in the pedagogy of the 20th century*, Warsaw 1962
2. Gajda J. *Value in the life of man*, Lublin 1997
3. Hessen S.: *Studies from the philosophy of culture*, Warsaw 1968
4. Hessen S.: *Philosophy, culture and upbringing*, Warsaw 1, 973
5. Hessen H.: *Bases of pedagogy*, Warsaw 1997
6. Hessen H.: *The School and the democracy on the turning point*, Warsaw 1997
7. Hessen H.: *About contradictions and the unity of the upbringing*, Warsaw 1997
8. Hessen H.: *The structure and substance of the contemporary school*, Warsaw 1997
9. Hessen H.: *Minor papers*, Warsaw 1997
10. Horbowski A. : *The cultural education*, Rzeszyw 2000
11. FrNeczek Z: *Axiological education in the face of contemporary needs*, ed. Z. FrNsczek, University of Rzeszyw, Rzeszyw 2002
12. FrNsczek Z. : *The objectives of pedagogics- with regard to post-modernistic simplifications* (in:) *In search of a new quality of the future education*, ed. A. Stachura, T. Zimny, Szczecin 2005
13. Jankowski D.: *Pedagogy of culture. Studies and the conception*, Cracow 2006
14. Kubinowski D (of Roadsteads): " *Pedagogy of the Culture*", r. 2006, 2007, 2008
15. Jukasiewicz K.: *The concept of culture in the humanistics orientation of the Polish Inter-war educational thought*, Wroclaw 1999
16. Nawroczyński B.: *Teaching and education*, "Muzeum" 1928
17. Nawroczyński B.: *The principles of teaching*, Warszawa 1930
18. Nawroczyński B.: *The world of facts and the world of values, as educational factors* (in): *Moral strengths, common to all mankind, their sources and development through upnningq*, Krakow 1934
19. Okoń W: *The image of famous Polish educators*. Warszawa 1993
20. Paiubicka M.: *Pre-theoretical forms of historism*, Warszawa - Poznań 1984
21. Popper K.: *The refuse of historism, 1944-1945*
22. Suchodolski B.: *About upbringing, "Culture and Upbringing"* 1933
23. Suchodolski B.: *The ideals of culture vs. social currents*, Warszawa 1935
24. Suchodolski B.: *Moral and social upbringing*, Warszawa 1936
25. Suchodolski B.: *Socialisation of culture*, Warszawa 1937
26. fbliewski B.: *Contemporary currents and theories of education*, Krakow 1998
27. Szacki J : *Znaniecki*, Warszawa 1986
28. Szmyd J.: *Contemporary Philosophers. Lexicon*, Bydgoszcz-Krakow 2003
29. Szmyd K.: *Zygmunt Karol Mysiowski (1890- 1971). The artistic work and the contribution to theories about the upbringing*, Rzeszyw 1997
30. Truchlicska B: *The philosophy of culture of Bogdan Suchodolski*, Lublin 2006

УДК 378.14.044 : 78

Л.В. АРТЕМОВА

завідувач кафедри педагогічної майстерності
та відділу аспірантури Київського міжнародного
університету, д.пед.н., проф.

ІСТОРІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ-РУСИ У ВИКЛАДАННІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

Анотація. Вищу освіту в часи України-Руси першого періоду державності України забезпечували «школи книжного вчення», «підвищеного і вищого типу» Рівень освіченості України-Руси був відомий за її межами та приваблював здобувати освіту іноземних претендентів.

Ключові слова: вища освіта, Україна-Русь, «школи книжного вчення», школи «підвищеного і вищого типу»

Аннотация. Высшее образование во времена Украины-Руси первого периода государственности Украины обеспечивали «школы книжного учения», «по-

вышенного и высшего типа». Уровень образованности Украины-Руси был известен за ее пределами и привлекал иностранных претендентов.

Ключевые слова: высшее образование, Украина-Русь, «школы книжного учения», «повышенного и высшего типа»

Annotation. "Schools of book learning", "schools of higher and the highest types" supplied higher education in Ukraine-Rus of the first period of Ukrainian nationality. Educational level of Ukraine-Rus was well-known in other countries. Foreigners wanted to get it.

Key words: higher education, Ukraine-Rus, "Schools of book learning", "schools of higher and the highest types".

У викладанні навчальних дисциплін з напрямку Педагогіка вищої школи важливо розкрити витоки і становлення вищої освіти в Україні.

Враховуючи те, що дані предметні курси готують студентів магістратури до викладацької діяльності, з питаннями історії вищої освіти доцільно й необхідно познайомити майбутніх викладачів.

Як показує досвід, студенти магістратури, які здобувають вищу освіту, з інтересом вивчають це питання.

Проте лише в окремих підручниках можна знайти розділ з історії вищої школи (А.М.Алексюк [1], Г. Ващенко [3], С.С. Вітвицька [4], А.І. Кузьмиський [5])

Та навіть у таких підручниках історичні відомості про вищу школу неповні. Зокрема, недостатньо матеріалу про зародження вищої освіти в часи України-Руси.

Виходячи з вище викладеного, ми поставили мету: відібрати зміст, який характеризує вищу освіту в перший період державності - часи України-Руси, обґрунтувати аналітичні методи вивчення цього змісту.

Завдання:

1. Сформувати змістовні інформаційно-аналітичні блоки цікаві і повчальні для студентів магістратури.

2. Розробити методичне оснащення співпраці викладача зі студентами в процесі опанування ними основним змістом блоків.

Для відбору змісту використано підручник автора [2] «Історія педагогіки України». У формуванні змістовно-інформаційного блоку дотримувались наступних вимог:

- зміст кожного блоку важливо сконцентрувати на розкритті певного окремого питання;

- основні поняття та положення змісту блоку доцільно чітко виділити;

- обсяг змісту блоку має бути невеликим, щоб його було зручно подавати наочно з допомогою технічних засобів.

Досить обмежені відомості стосовно вищої освіти в часи України-Руси розміщено у 4-х інформаційно-аналітичних блоках. Вони підготовлені для почергової подачі у великому форматі за допомогою технічних засобів навчання. На лекції демонструю студентам:

Інформаційно-аналітичний блок 1

Освіта вищого рівня в часи України-Руси — 1-ї державності (IX-XII ст.)

Для зміцнення християнства і поширення греко-візантійської культури Володимир I Великий (князував 980-1015 рр.) заснував київську двірцеву «школу книжного вчення» У ній навчалася 300 учнів з вищих верств українського суспільства. Цей державний навчальний заклад утримувався за рахунок казни.

«Книжне вчення» означало ґрунтовну на той час освіту: опанування граматики богослов'я, філософії, риторики, математики, співів, іноземних мов - знань з основ вищої

освіти у Візантії та на Заході. У «школі книжного вчення» готували освічених людей, здатних до державного управління, внутрішньої і зовнішньої політики, високих богословських посад.

За Володимира при храмах почали виникати школи, в яких готували священників та майстрів високого фаху для спорудження та оздоблення церков.

На пропозицію викладача студенти ставлять і обговорюють питання, які виникли за змістом блоку.

Далі коментарі викладача щодо основного поняття **«КНИЖНЕ ВЧЕННЯ»**. На той час цей найвищий рівень освіти здійснювався за тогочасними рукописними книгами в основному богословського спрямування. Книги поширювались в Русі у зв'язку з офіційним введенням Володимиром Великим християнства. Ця релігія на відміну від язичницької послугувалась книгами, за текстами яких, проповідували священники у церквах. Саме завдяки введенню християнства, істини якого були в книгах, шириться освіта в Русі.

Далі звертаємося до:

Інформаційно-аналітичний блок 2

Князь Ярослав Мудрий (князював 1019-1054) високоосвічений, книголюб, знавець кількох іноземних мов, поширював освіту в Україні та за її межами.

Розмістив школу вищого типу в приміщенні Софійського собору, відкрив майстерню-скрипторій, у якій високоосвічені викладачі та здібні учні перекладали і переписували книги з грецького на слов'янське письмо та вели київське літописання. Викладачів мови називали граматиками. Тут здобували освіту майбутні посадники, перекладачі книг, упорядники збірників. При соборі була створена перша в Україні книгозбірня (1034). Підготовлені в Софії книги стали основою для створення бібліотек, зокрема, великої книгозбірні Києво-Печерського монастиря, який з кінця XI ст. став найбільшим осередком культурного життя України-Русі.

За Ярослава укладено перший літописний звід, упорядковані закони - в зібранні «Руська правда», розвивалися писемність та оригінальна література, сформувалися цілі роди, династії інтелектуальної еліти. За освітянську наукову працю софійського осередка Михайло Грушевський назвав його першою академією наук Ярослава Мудрого.

За прикладом Софії Київської, у великих містах та при монастирях виникали школи, майстерні-скрипторії, книгозбірні, що сприяло розвитку давньоруської освіти.

З літописів, латинських хронік, скандинавських саг дізнаємося, що коронні принци Англії, Угорщини, Польщі, Швеції, скандинавських країн виховувалися і здобували освіту при дворі Ярослава. Київська двірцева школа вищого типу набула міжнародного значення. Київ здобув славу відомого європейського центру.

Студенти ознайомлюються зі змістом блоку 2. Акцентуємо їх увагу на зростанні освітніх та просвітницьких закладів, книг, задоволення зростаючих власних освітніх потреб та потреб представників інших держав в Україні-Русі.

Завдання 1. (письмове або усне).

1. Порівняйте інформаційно-аналітичні блоки 1 і 2. Відзначте прогрес освіти в Україні за Ярослава Мудрого, який продовжив і поглибив розпочату Володимиром освітню діяльність.

Викладач спонукає до міні-дискусії запитаннями:

Визначте роль освітянських заходів Володимира в подальшому розвитку й поширенню освіти за часів Ярослава Мудрого?

Що спільного й відмінного у «школах книжного вчення» за Володимира і «школах підвищеного» й «вищого типу» за часів Ярослава?

Яку роль відіграло прийняття християнства у розвитку вищої освіти в Україні-Русі?

Можливі запитання студентів викладач задовольняє своїми відповідями.

Розглянемо далі наслідки державної освітньої діяльності очільників Русі:

Інформаційно-аналітичний блок 3

Богословська освіта в Україні-Русі сягала рівня візантійської духовно-патріаршої академії. Інтелектуальне життя в Києво-Печерському монастирі було невід'ємною складовою релігійно-культурного процесу Русі з кінця XI до середини XII ст. у ньому підготовлено чимало видатних діячів давньоруської культури, богословсько-філософської думки.

Князі, бояри усієї України, як правило, були добре освічені люди свого часу. Глибокі знання світським людям в «школах підвищеного типу» за змістом були переважно з християнської релігії, а також з предметів, які готували до державно-адміністративного управління та інших галузей.

У школах підвищеного типу вивчалися грецька, латинська, польська, церковнослов'янська мови, математика, діалектика, риторика, космографія, природознавство. У школах вищого типу, до того ж вивчалися теологія й філософія. Уся робота шкіл була спрямована на виховання молоді в дусі протестантського віровчення.

В училищах Галича і Смоленська вчили ще й латинську мову. Вона була необхідна, зокрема, для листування канцелярії Данила Галицького з Ватиканом і королями країн Західної Європи.

Освіченість та ґрунтовні знання здобували у вищих за програмами та рівнем навчальних закладах вітчизняні письменники, риторичари, знавці права, історії, числолюбці, дипломати, лікарі, педагоги, художники, фортифікатори, архітектори.

В середині XII ст. в Україні-Русі було 300-400 осіб, які ґрунтовно знали грецьку мову, якою навчалися грецької риторичари й стилю. Це вважалося вершиною освіти. Своїм фахом підвищували з допомогою лектури або самостійно, читаючи в оригіналі твори грецьких авторів.

У школах підвищеного й вищого типу підручниками і посібниками були рукописні книги, як перекладні так і оригінальні.

Школи підвищеного типу в Русі фінансували князі, казна, міська влада, бояри, які дбали про освіту в державі.

Отже, за княжої доби освіта України-Русі розвивалася в загальноєвропейському руслі. Першим ступенем навчання було читання, другим - опанування письма й арифметики, третім - вивчення іноземних мов, які відкривали доступ до самоосвіти шляхом читання творів світової літератури.

Студенти вивчають інформаційно-аналітичний блок 3, задають запитання.

Щоб систематизувати їх сприйняття матеріалу та спонукати до аналітичної діяльності, залучаємо до виконання:

Завдання 2. (усно або письмово).

Виділіть основні змістові напрямки вищої освіти з кінця XI ст. до середини XII ст. в Україні-Русі.

Діцільно використати бліц-опитування з записом відповідей на дошці. Ці короткі записи можна доповнювати, порівнювати, обговорювати. Врешті - на дошці стислий перелік напрямків змісту освіти, яка була в тогочасних вищих навчальних закладах України-Русі. Студенти його перечитують чи занотовують.

Далі вивчаємо наступний блок стосовно освіченості жінок княжого роду, про яких збереглися документальні свідчення:

Інформаційно-аналітичний блок 4

Освічені князівни України-Русі посідали гідне місце дружин в сім'ях західноєвропейських монархів, оскільки приносили високу християнську мораль та вищу, ніж на той час у Європі, освіту і культуру. Своім розумом, освітою, високою культурою, тактом здобули пошану й любов і в особистому житті, і в державних справах.

Високу на той час освіту здобула в Україні-Руси донька Ярослава Мудрого - дружина французького короля Генріха I Анна (бл. 1032 - після 1075).

Французький єпископ Готье де Савейр, який приїздив до Києва просити руки доньки князя Ярослава Мудрого для французького короля Генріха I, писав, що «Україна більш об'єднана, слашівіша, могутніша, значніша і культурніша за Францію». Як бачимо, Анна виявилася гідною представницею своєї держави.

У деяких документах Генріх зазначає: «за згоди дружини моєї», або «в присутності королеви Анни». Римські папи писали до неї шанобливі листи, вихваляючи її чесноти, добрий вплив на Генріха I. Після смерті чоловіка Анна була регентшею, доки зростав її малолітній син - майбутній король Франції Філіпп I. На державних актах збереглися її підписи кирилицею та латиною серед «хрестиків» неписьменних феодалів - васалів королеви. Збереглися також документи, підписані Філіппом та Анною. Останній її підпис датований 1075 роком. На слов'янському Євангелії, яке привезла Анна, присягали всі наступні французькі правителі під час коронування.

Євпраксія Мстиславівна (Зоя після шлюбу) дочка князя Мстислава Володимировича була дружиною візантійського царевича. Вона зналася на народній медицині, лікувала хворих (звідси - Добродія). Написала перший медичний трактат «Алімма» (мазі). Книга зберігається в бібліотеці Медичі у Флоренції.

Єфросинія онука князя Володимира Мономаха була одружена з королем угорським Гейзою II. Вона мала значний вплив на політику і сприяла поширенню української культури в Угорщині.

Анна Всеволодівна, донька Всеволода і онука Ярослава Мудрого. 1086 року заснувала в Києві при Андріївському монастирі перше в Європі жіноче училище, де навчали грамоти, співу, шитва представниць вищої верстви суспільства. Вона організовувала громадську опіку над сиротами. Заснувала в Києві виховну установу для дітей сиріт (в тому числі калік). Сиріт утримували та навчали елементів грамоти й ремесла.

Студенти занотують окремі положення змістового блоку 4. Викладач коментує й доповнює інформацію.

Аналітична робота студентів в процесі виконання:

Завдання 3.

1. Виділіть напрямки діяльності жінок вищої верстви суспільства України-Руси, що характеризують їх освіченість і культуру.

2. Про що свідчить висока освіченість князівен в час середньовічної України-Руси?

Навідні питання (в разі потреби):

а) Про певне ставлення до жінок. Яке саме?

б) Про загальний рівень освіти і культури, в середовищі якої виховувались і чоловіки, і жінки.

в) Про тендерні взаємини, що реалізувались в освіті, в шлюбі, управлінні сімейними й державними справами.

Завершуємо виклад розглянутих інформаційно-аналітичних блоків:

Завдання 4. (міні-самостійна письмова робота на індивідуальних аркушах -10 хв.)

Сформулюйте висновки за змістом вивченого матеріалу.

По завершенні зачитуємо ідентичні та неординарні висновки. Кожен доповнює почутим власні висновки. Врешті доповнення і узагальнюючі висновки викладача.

Ще викладене щодо вирішення поставлених в статті завдань доцільно узагальнити у наступних висновках.

Формування змістовно-інформаційних блоків дозволяє визначити головне, що важливо вивчити студентам. Кожен блок має містити суттєву стислу інформацію, яку доцільно і посилено засвоїти студентам.

Навчальний зміст блоку студенти опановують шляхом початкового ознайомлення з наступною активною аналітичною навчальною діяльністю з допомогою та за участю викладача.

Аналітична діяльність студентів організовується викладачем за допомогою низки завдань, які спонукають студентів: порівнювати зміст одного блоку зі змістом іншого та змістові компоненти всередині блоку, визначати суттєві відмінності та динаміку освітянських справ; виділяти суттєві напрямки в змісті блоку, доповнювати й обговорювати виділене як студентами так і викладачем; знайти витоки, причини й наслідки освіченості чоловіків та жінок в часи України-Руси; врешті - вчитись робити висновки з пройденого матеріалу.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. - К: Либідь, 1998. - 520 с.
2. Артемова Л.В. Історія педагогіки України Підручник. - К.: Либідь, 2006 - 424 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. К.: Українська видавнича спілка, 1997. -441 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. - Житомир: Житомир, пед. ун-т, 2003. - 232 с.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. - К.: Знання, 2005. - 486 с.

37.014.15

БЕНЕРА В.Є.

докторант Інституту вищої освіти
НАПН України, к.пед.н., доц.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХСТ.)

Анотація. У статті розкрита проблема ґенези самостійної роботи студентів в історії педагогічної думки другої половини ХХ століття. Здійснено історико-педагогічний аналіз навчально-методичних видань з досліджуваної проблеми.

Ключові слова: самостійна робота, самостійне опрацювання наукової літератури, самостійна практична робота, самостійна наукова робота, самостійна робота з підручником, репродуктивна самостійна робота.

Аннотация. Рассмотрено научно-методическое обеспечение развития теории и практики самостоятельной работы студентов во второй половине ХХ века. Осуществлено историко-педагогический анализ научно-педагогических изданий исследуемой проблемы.

Annotation. The article reveals the general theoretical bases for students' self-work in the educational process in higher educational institutions of Ukraine (the 2nd half of XX cent.). The legislative providing of pedagogical formation of Ukraine is considered in the second half XX-tem.

Постановка проблеми. Проблема самостійної роботи студентів знаходиться постійно у сфері інтересів дослідників та практиків вищої школи. Процес реформування національної вищої освіти неможливий без вдумливого, критичного переосмислення і використання наукового доробку попередніх поколінь на підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу, вивчення наукових, методичних джерел та архівних матеріалів. Потреби удосконалення гуманістичної системи вищої освіти та виховання у країні вимагають урахування прогресивних ідей світової і європейської думки, досягнень вітчизняної педагогічної теорії й

практики досліджуваного періоду, екстракції цих досягнень і вдумливої експлуатації отриманого історико-педагогічного досвіду.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою удосконалення самостійної роботи студентів: здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми використання самостійної пізнавальної діяльності як засобу активізації навчального процесу (О.В.Адаменко, В.Вихрущ, Н.Гупан, Н.Дем'яненко, О.Микитюк, Т.Завгородня, Г.Кловак, В.Майборода, Л.Хомич та ін.); обґрунтовано вплив самостійної роботи на процес пізнання (В.Буряк, В.Вергасов, Б.Єсіпов, О.Мороз, Р.Нізамов, М.Нікандров, П.Підкасистий, Т.Шамова, Г.Щукіна та ін.); розглянуто теоретико-методологічні основи організації самостійної роботи у системі підготовки педагога в умовах університетської освіти (А.Алексюк, Л.Артемова, В.Бондар, С.Вітвицька, О.Глузман, В.Козаков, О.Кучерявий, О.Мещаников, В.Мороз, О.Микитюк, Ю.Піменова, В.Сагарда тощо). Водночас слід зазначити, що проблема дослідження витоків розвитку теорії та практики організації самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України зазначеного періоду ще не була предметом спеціального дослідження. Актуальність окресленої проблеми, важливість об'єктивного осмислення теоретичного й практичного досвіду минулого для розвитку сучасної вищої школи в Україні, відсутність узагальнюючих історико-педагогічних досліджень проблеми розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду зумовили вибір мети публікації.

Мета статті - здійснити історико-педагогічний аналіз стану досліджуваної проблеми у науково-методичній літературі другої половини ХХст.

Виклад основного матеріалу. В умовах інтенсивного зростання обсягу наукових знань, підвищення вимог до науково-методичної підготовки педагога виникає необхідність історико-педагогічного аналізу професійної самостійної роботи як процесу, який активно впливає на якість майбутньої педагогічної діяльності. Проблема самостійної роботи має свою давню історію та традиції в теорії педагогіки, реалізації її основних положень на практиці, що відображено уряді науково-методичних праць.

Декларована у кінці 40-их років самостійна робота студентів, як «...одна з найважливіших вимог до вищої школи [8, с.8] з ряду причин, була не реалізована. Період сприяння розвитку та вдосконаленню підготовки вчителів до професійної самостійної діяльності створював умови для розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів вищої школи у повсякденний час. Наказом Мінвузу СРСР 9 серпня 1954 року за № 975 передбачалося поліпшити умови для самостійної роботи студентів шляхом вилучення зайвого матеріалу з різних дисциплін з метою збільшення часу для самостійної роботи студентів [4, с.64]. Було визнано необхідним навчити студента робити самостійні висновки, при виконанні завдань використовувати не тільки відомості, отримані на лекції, але й під час самостійного опрацювання наукової літератури за тією чи іншою темою [8, с.8].

Зазначимо, що удосконалення навчальних планів і оновлення наукового змісту програм Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти, що розпочалося з 1954 року, хоч і набуло стабільного характеру і здійснювалося систематично впродовж визначеного періоду, однак призводило лише до надмірного перевантаження навчальних планів аудиторними годинами. Не зважаючи на те, що головним завданням самостійної роботи студентів вищої школи у зазначений період визначалося засвоєння студентами певного обсягу знань на основі використання допоміжного матеріалу, вона була фактично зведена до мінімуму.

Розроблені методологічні засади радянської педагогіки, її загальнотеоретичні основи заклали передумови для створення вузівських навчальних посібників із педагогіки: виправлені та доповнені видання навчального посібника «Педагогіка» за ред. І.Каїрова (1948) і підручника з педагогіки для учительських інститутів І.Огороднікова та П.Шимбірева (1950)тощо. Вихід у світ підручника «Педагогіка» для педінститутів за ред. І.Каїрова, М.Гончарова, Б.Єсіпова, Л.Занкова (1956) сприяв подальшій ґенезі дидактики вищої школи загалом та організації самостійної роботи з підручником у вищій школі зокрема.

Вагомим результатом теоретичного пошуку і узагальнення передового педагогічного досвіду став опублікований у 1957р. посібник для керівників шкіл і вчителів - «Дидактика» (М. Данилов, Б.Єсіпов за участю Е.Моноссона, М.Скаткіна, С.Шабалова). Зазначимо, що це була перша у післявоєнний період з теорії навчання книга, у якій для самостійної роботи студента пропонувався передовий педагогічний досвід для аналізу, узагальнення та розробки практичних рекомендацій. У книзі «Процес навчання в радянській школі» (М., 1960) М.Данилов відобразив результати науково-дослідної роботи у школах (щодо розкриття внутрішніх сил і механізмів процесу навчання, підвищення активності та самостійності у навчальному процесі і використання отриманих знань на практиці, рушійних сил навчального процесу, природничонаукового обґрунтування проблем спонукання до навчання, розвитку потреби у знаннях, виховання пізнавальних інтересів, мотивації навчання) тощо.

Подальший розвиток дослідження проблеми «навчання - виховання - розвиток» у 50-60-х роках здійснювалося та отримало найповніше висвітлення у працях лабораторії Інституту психології АПН РРФСР (керівники Д.Ельконін та В.Давидов) і лабораторії виховання і розвитку Інституту теорії і історії педагогіки (керівник Л.Занков). Основний лейтмотив положень П.Гальперіна і В.Давидова про те, що «... поза навчанням немає розвитку, освіта (а, отже, і навчання) є форма розвитку» - лежали в основі їх діяльності. Важливо, що при цьому мається на увазі будь-яке навчання, а не лише шкільне, а тому положення вчених актуальними залишаюся і тепер, у період впровадження концепції навчання упродовж життя.

Історико-педагогічний аналіз наукових джерел відомих дидактів зазначеного періоду (Є.Голанта, П.Груздева, М.Грищенко, Б.Єсіпова, Р.Мікельсона, У.Огороднікова, М.Скаткіна тощо) дає можливість зробити висновок, що самостійна робота у зв'язку з утвердженням командно-адміністративних методів управління освітою в цей період розглядається в цілому з позицій дидактико-методичного аспекту, предметом теоретичного обґрунтування визначених положень виступає процес викладання (діяльність учителя) без достатньо глибокого дослідження діяльності того, хто навчається. Самостійна робота студента зазначеного періоду домінує як засіб організації навчання.

Еволюція процесу навчання мала продовження у 60-х роках ХХ ст. та вимагала не тільки ефективного керування самостійною роботою студентів, але й формування потреби в самостійному придбанні нових знань не лише на навчальних заняттях, чи в позаурочний час, але й у майбутній професійній діяльності. Однак формалізм у навчанні, з кінця 50-х -початку 60-х років, що став посилюватися в умовах командно-бюрократичної системи навчання в СРСР і в Україні, водночас стимулював творчі пошуки педагогів-практиків та окремих педагогічних колективів щодо подальшого розвитку теорії та практики самостійної роботи.

У 60-ті роки ХХ століття спостерігається посилена увага до теоретичних та практичних питань організації та проведення самостійної роботи. На цьому етапі вітчизняними вченими також було сформульовано теорію активізації пізнаваль-

ної діяльності студентів (М.Данилов, І.Огородніков, М.Скаткін), теорію змістовного узагальнення (В.Давидов, Д.Ельконін), теорію поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Талізін та ін.), формування прийомів розумової діяльності (Н.Менчинська, Д. Богоявленський, О. Кабанова-Меллер), розроблено теорію встановлення асоціативних зв'язків (І.Огородніков, С.Шаповаленко) та сформовані теоретичні засади програмованого (І.Беспалько, І.Талізін), проблемного навчання (І.Лернер, А.Матюшин, М.Махмутов та ін.). На початку 60-х років психологами та філософами почали розроблятися теоретичні основи формування пізнавального інтересу (Б.Ананьєв, В. Крутецький). Зазначимо про важливість розроблених авторами особливих теоретичних підходів, що без наявності достатньо сформованих прийомів самостійної роботи та мислительних операцій творча самостійна робота у навчальному процесі часто є неефективною. На основі узагальнення теоретичних посилок приходимо до думки, що вже на цьому історико-педагогічному етапі проблему самостійної роботи студентів вчені рекомендували розглядати не ізольовано, а у взаємозв'язку і єдності з усіма сторонами організації навчального процесу, а також питання організації та проведення самостійної роботи розглядати різносторонньо. Однак, головним досягненням зазначеного періоду є становлення психолого-педагогічного напрямку щодо предмету нашого дослідження, в основі якого є самостійна діяльність особистості як предмет дослідження поряд з вивченням педагогічних засобів, форм та методів її здійснення. Зазначимо, що теоретичні напрацювання із зазначених питань суттєво вплинули на зміст і теорію організації та проведення самостійної роботи студентів, щоденну практику діяльності вищих навчальних закладів, які поступово збагачували її арсенал змістовим та функціональним наповненням.

З середини 60-хрр. активніше розпочалися дослідження методів пізнання педагогічних явищ (В.Гмурман, Ф.Корольов, М.Скаткін та ін.). Наприкінці 60-х визначилася магістральна лінія підвищення ефективності науки, всіх галузей знань, яка була пов'язана як із загальною теорією пізнання, так і дослідженням методологічних основ зокрема педагогіки. «В тогочасній радянській філософській літературі розкривалося значення категорії матеріалістичної діалектики як методології науки, визначалися нагальні проблеми пізнання об'єктивної дійсності на кожному етапі розвитку суспільства (Ф.Корольова, О.Арсеньєва, М.Гончарова, В.Данилова, М.Скаткіна, В.Гмурмана та ін.)» [7, с.893].

Період 70-х років пов'язаний з різким зростанням темпів науково-технічної революції, жорсткі соціальні вимоги спрямовувалися й на забезпечення підвищеної мобільності кадрів, у тому числі й педагогічних. Важливими для предмету нашого дослідження у зазначений період є вихід праці О.Нільсона за результатами дослідження ролі самостійної роботи у навчальному процесі (1976) та керівництво самостійною роботою для студентів-заочників (за ред. Е.Першаніної, 1975). У зазначений період вчені відмітили той факт, що викладачі, які працюють із використанням традиційних методів, не можуть охопити студентів ефективною навчальною діяльністю. На цьому етапі в країні особливо інтенсивно зростає інтерес до проблеми самостійної роботи, збільшилася її роль у навчальному процесі, чіткіше окреслено методичні підходи та дидактичні засоби їх ефективної організації, ґрунтовно опрацьовувались питання формування та розвитку пізнавальної самостійності у зв'язку з пізнавальною активністю, які розглядалися в працях психологів та педагогів - Л.Арістової, Н.Половнікової, П.Підкасистого, Б.Єсіпова, Р.Сроди, Л.Піменової, М.Лернера, Т.Панфілової, Є.Петровського, що підняло вчення про самостійну навчальну діяльність на більш високу ступінь: самостійна робота у цей період вже розглядалась як одна з провідних концепцій

радянської дидактики. Автори тогочасних теоретичних розробок розглядали самостійну роботу студентів як форму навчального пізнання та засіб організації й керування викладачем самостійною пізнавальною діяльністю.

У період 70-х-80-тих років ХХ ст. - спостерігається етап активізації проблеми самостійної роботи як умови підвищення рівня якості знань та поглибленого професійного навчання. Теоретичне наповнення поняття самостійної роботи, хоча дещо спірне на той час (1980р.) пропонуване визначення П. Підкасистого: «Самостійна робота - це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її правомірно розглядати скоріше як засіб залучення у самостійну пізнавальну діяльність, засіб її логічної й психологічної організації [12]». Важливо, що автор, ядром якої завгодно за типом самостійної роботи, визначав навчальну проблему або висунуте пізнавальне завдання, яке набуває окремого значення в розкритті суті самостійної роботи й особливо в розробці класифікації видів самостійних робіт, окреслення їх значення як засобу логічної й психологічної організації матеріалу, яка здійснюється з метою забезпечення визначеної (необхідної) структури навчальної діяльності.

У пріоритетному руслі того часу «школи навчання» вибудовуються основні навчальні та навчально-методичні джерела стосовно самостійної роботи студентів упродовж 1958-85рр.: Д. Беніков (1952); П.Смірнов (1960); Б.Єсипов (1961); Н.Половнікова (1968); А.Жуковський, А.Малхасян (1974); М.Махмутов (1977); П.Підласистий (1972); В.Граф, І.Ільясов, В.Ляудіс (1981); (А.Леонтьев 1983); (Л.Рувинський 1984); І.Науменко (1984); В.Буряк (1984) тощо. Отже, низка наукових праць зазначеного періоду визначала психолого-педагогічні засади організації начального процесу суб'єктів учіння. Історико-педагогічний аналіз наукових видань зазначеного періоду засвідчує, що автори, розглядаючи процес формування у студентів самостійності, вказували на два тісно пов'язаних між собою завдання: розвинути самостійність студентів у процесі їхньої пізнавальної діяльності, навчити їх самостійно опановувати знання, активно формувати світогляд; навчити їх самостійно застосовувати отримані знання спочатку в навчальному процесі, а потім у майбутній практичній діяльності.

Проблеми методики педагогічних досліджень розглядалися в праці Е.Монозона «Проблемы теории та методики коммунистического воспитания школьников» (1978) і в колективній монографії «Теория і практика педагогічного експерименту» за ред. О.Пискунова, Г.Воробйова (1979). Це були перші цілісні і багатопланові дослідження сучасного педагогічного експерименту, що передбачає комплексний підхід до об'єкта дослідження і системно-структурний аналіз взаємодіючих факторів на основі творчої реалізації принципів і закономірностей матеріалістичної діалектики. Ці видання суттєво збагатили дидактику вищої школи та надали інструментарій щодо самостійної наукової роботи студентів.

Зазначимо, що командно-бюрократична система управління освітою намагалася зберегти свій «статус-кво» величезною кількістю методичних листів, програм, які декларували уніфікацію навчального процесу вищих навчальних закладів. В цей період в історії педагогічної думки спостерігається активна критика зарубіжної педагогіки, особливо капіталістичних країн, пропаганда соціалістичних інтересів і потреб радянської молоді. Для самостійної роботи студентів був обмежений доступ до першоджерел зарубіжної педагогіки та психології. Навіть безпосередня спроба реформи народної освіти 1981-1985рр. не викликала ніяких суттєвих змін. Водночас саме у 70-80-ті роки, всупереч офіційній педагогіці, з'являються окремі оригінальні методичні концепції, розвиваючи методичні системи, розроблені педагогами-новаторами. Таким чином, головними спільними

ознаками рішень директивних органів і керівних ланок вищої школи у період 60-80-х рр. є: обов'язкова наявність завдань викладача, дій студентів щодо їх виконання та ставлення до самостійної роботи як допоміжної форми організації навчального процесу. Звернемо увагу на обов'язковість як самостійної діяльності, так і контролю за нею, пам'ятаючи, що самостійна робота зводилася лише до виконання конкретних завдань.

Період 1985-1991рр. - етап становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу. Українська психолого-педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток у зазначений період ознаменувалась рядом прогресивних підходів до організації навчального процесу у вищій школі засобами самостійної роботи студента. У світ вийшла низка фундаментальних праць з психолого-педагогічних засад досліджуваного феномену: методи навчання і розумовий розвиток людини (П.Гальперін, 1985); обґрунтовано мотиви навчальної діяльності студентів (А.Дусавицький, 1987); обумовлено триаду навчально-виховного процесу і психологічного розвитку особистості (Г.Костюк, 1989); актуалізовано проблеми розвиваючого навчання (В.Давидов, 1986); виокремлено аспекти виховання волі і характеру (Л.Рувинський, С.Хохлов, 1988); окреслено теоретико-методичні засади організації самостійної роботи у вищій школі (В.Козаков, 1990); розкрито необхідність індивідуалізації і диференціації навчання (Н.Унт, 1990) тощо. Передова педагогічна практика висунула плеяду яскравих учителів-експериментаторів, теоретиків і практиків, чії ідеї отримали в публіцистиці назву «педагогіки співробітництва» (Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, С.Лисенкова та ін.). Основою цієї педагогіки слугували ідеї гуманістичного ставлення до особистості. Однак, проблеми «школи застою» полягали у тому, що ні теоретичні висновки вчених, і досягнення практики не стали потребою суспільства.

Вивчення та узагальнення ряду науково-педагогічних джерел свідчить про те, що у 90 роках ХХ століття, у період інтенсивного становлення української національної системи вищої освіти, вчені-теоретики в єдності з філософами, психологами, соціологами й фізіологами досліджують і теоретично обґрунтовують складові сучасної системи взаємозалежних та взаємообумовлюючих самостійних робіт студентів у межах так званого дидактико-методичного напрямку. Серед них: В.Володько; І.Дмитрик, Т.Іванова (1993.); А.Алексюк, А.Аюрзанайн, П.Підкасистий, В.Козаков та ін. (1993); В.Євдокимов, Т.Агапова, І.Гавриш, В.Луценко (2000) тощо. Останнє десятиліття ХХст. стало початком виходу комплексних монографічних досліджень, де теоретичний аналіз проблеми поєднується з історико-педагогічним її обґрунтуванням. Зазначимо, що цілісно розвиток теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду авторами не досліджувався.

Наказ Мінвузу СРСР від 22 вересня 1986 року (№660) університетам та відповідним вузам надавав право скорочувати обов'язкові аудиторні заняття, замінюючи їх «самостійною роботою студентів під контролем викладача»; націлював викладачів на організацію самостійної роботи студентів; тим самим була зроблена перша спроба зменшити фактор «обов'язковості» у навчальному процесі. Однак, звернення на цьому етапі до необхідності формування наукового світогляду студентів і збільшення наукового потенціалу вищої освіти, а у зв'язку з реформуванням загальноосвітньої та професійної школи невдовзі викликало потребу зниження навчального навантаження, що привело до скорочення педагогічної практики студентів. Було сформульовано наскрізне питання про необхідність застосування такої моделі освіти й виховання, яка б сприяла підготовці студентів, здатних не лише до самостійного здобуття знань, але і їхнього використання в

подальшій професійній роботі та життєвій практиці. З одного боку - викладання у вищих навчальних закладах було гранично ідеологізованим, особливо в суспільних та гуманітарних науках, комуністична система цінностей зображувалася як єдино правильна за явного недооцінювання інших культур. У підручниках і навчальних посібниках для вищої школи зберігається спрямованість лише на репродуктивне відтворення. З іншого - жорстка політизація вищої школи, розходження між декларованими принципами і їх реалізацією на практиці не оправдали очікуваних результатів. І як наслідок, «самостійна пізнавальна діяльність студента, що ґрунтується на активності у вирішенні нових завдань, так і залишається витісненою репродукцією - головною рисою вищої освіти кінця ХХст.»[7, с.930].

Отже, можемо із впевненістю сказати, що самостійна робота студентів як багатогранне феноменальне педагогічне явище, не дивлячись на те, що активно використовувалася у досліджуваний період і як засіб пізнання, як метод і як форма навчання, як засіб та метод виховання особистості, ще не вичерпала своїх потенційних можливостей, особливо на шляху гуманістичного підходу, де самостійне визначення студентами шляху пізнання та самостійне оволодіння обсягом нових знань стане основою навчання упродовж життя.

Парадигма розвитку освіти України у ХХІ ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. Як підкреслює академік В.П. Андрущенко, вища школа покликана формувати інтелект нації і від цього залежить майбутнє. Підкреслимо, що «... серед завдань первинної освіти з'явилося нове - надати навички та сформувати потребу самостійно розшукувати й сприймати інформацію, тобто стати спроможним до довготривалого навчання (Life-long Learning)»[С. 5].

Висновки. Вища школа вступила у третє тисячоліття. На часі реалізація декларованих державою пріоритетів модернізації вищої освіти на такий рівень, щоб «Освіта, здобута в Україні, стала конкурентоспроможною в європейському та світовому освітньому просторі, а людина захищеною і мобільною на ринку праці [10]. Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення - важлива умова модернізації освіти [10]. А тому, сучасна професійна підготовка повинна бути такого рівня і якості, в процесі якої інтеграція самостійної навчальної, виховної та наукової роботи студента створювала б сприятливі умови для формування професійної компетентності та інноваційно-поведінки майбутнього педагога.

Історико-педагогічний аналіз науково-педагогічної літератури збагатив наукову базу нашого дослідження, допоміг в осмисленні педагогічних явищ, які відтворюють особливості та специфіку функціонування багатоаспектної місії самостійної роботи у навчальному процесі вищої школи й разом дозволили виявити основні суперечності в нинішньому теоретичному й практичному стані проблеми, її розвитку.

Хронологічний метод дозволив простежити динаміку навчально-методично продукції щодо предмету нашого дослідження. Зазначимо, що в останнє десятиліття ХХст. значне місце належить навчальним посібникам для вищої школи, зорієнтованих на конкретні навчальні дисципліни певних напрямів підготовки фахівців. Необхідно зазначити, що історико-педагогічна спадщина досліджуваного періоду щодо розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів навчальному процесі вищих закладів освіти досліджуваного періоду вченими цілісно не розглядалася.

Уважаємо, що одним із важливих напрямків дослідження в галузі історії педагогіки та теорії навчання є не лише і не стільки отримання студентом готови знань, а навчання його методів здобуття цих знань для продовження освіти про-

тягом всього життя, тобто формування культури майбутньої інтелектуальної діяльності педагога-інтелігента, підготовки національної еліти України.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в актуалізації провідних ідей вітчизняної педагогічної думки щодо проблеми розвитку теорії та практики самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищих закладів освіти України досліджуваного періоду.

Список використаних джерел

1. Адаменко О. В. *Українська педагогічна наука в другій половині XX століття: [монографія]* / О.В. Адаменко. - Луганськ: Альма-матер, 2005. - 704 с.
2. Берегієвська Л.Д. *Реформа шкільної освіти в Україні у XX столітті: [Текст]* ; [монографія] / Л.Д.Берегієвська - К., 2008 - 406с.
3. Буряк В. *Умови та засоби самоосвіти студентів* / Володимир Буряк // Вища школа. - 2002. - №96. - С. 18-29.
4. *Высшая школа. Постановления, приказы, инструкции.* - М.: Политиздат, 1956 - 320с.
5. Володько В. М ; Дмитрик І.С., Іванова ТВ *Самостійна пізнавальна діяльність студентів.* - К: ІСДО, 1993. - 52с.
6. Гоаф В. *Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов* / В.Граф, И.Ильясов, В.Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 79 с.
7. Зайченко І.В. *Історія педагогіки. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.* - К.: Видавничий Дім «Слово», 2010,- 1032с.
8. Козаков В. А. *Самостоятельная работа студентов: Учебное пособие для слушателей ФПК вузов.* - К.: УМК ВО, 1988. - 280с.
9. Корсак К. *Про міфологічність поняття «освіта»* // Науковий світ. — 2009. - №4 - С. 5
10. *Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІст.* - К.: Шкільний світ, 2001.
11. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986гг.)*: [Текст] / [отв. ред. Ф.Г.Паначин, Н.М.Колмаков, З.Н.Равкин]. —М., 1987. - 416с.
12. Пидкасистый П.И. *Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества.* — М.: Педагогика, 1972. - 184с.
13. Сухомлинська О.В. *Деякі питання етимології педагогічного знання* /О.В. Сухомлинська //Шлях освіти. - 2001- №1,- С.2-7.

УДК 378.1(073)

В.І. БОБРИЦЬКА

завідувач кафедри теорії та історії педагогіки
Гуманітарного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка, д.пед.н., проф.

ПРОГРАМА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ЯК ОБ'ЄКТ ПРОЕКТУВАННЯ

Анотація. Узагальнено досвід проектування вивчення інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчання у педагогічному університеті. Обґрунтовано науково-методичний підхід щодо розроблення змістового, операційного та підсумково-оцінювального компонентів програмування означеного навчального курсу.

Ключові слова: Болонське реформування, проектування, педагогіка вищої школи, інтегрований навчальний курс, кредитно-модульна система організації навчального процесу

Аннотация. Обобщен опыт проектирования изучения интегрированного учебного курса «Педагогика высшей школы» в условиях внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в педагогическом университете. Обоснован научно-методический подход к разработке содержательного, опера-

ционального и итогово-оценочного компонентов программирования исследуемого учебного курса.

Ключевые слова: Болонское реформирование, проектирование педагогика высшей школы, интегрированный учебный курс, кредитно-модульная система организации учебного процесса

Annotation. The experience of programming the «Higher school pedagogics» course in terms of introducing the credit-modular system of teaching process organization at the pedagogical university is generalized. There has been substantiated the scientific-methodical approach to the elaboration of the substantial, operational and concluding-appraisal components of programming the educational course under discussion.

Key words: programming, higher school pedagogics, credit-modular system of teaching process organization.

Інтеграція вітчизняної вищої школи у європейський та світовий освітній простір можлива лише за умови модернізації професійної підготовки викладача вищого навчального закладу. Сьогодення потребує пошуку нових підходів до розв'язання проблеми якості професійної педагогічної освіти, наукового обґрунтування мети, завдань та змісту підготовки викладача з типологічною структурою особистості, сутнісними характеристиками якої є креативність, готовність до упровадження інновацій, саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється. Іншими словами, сучасний викладач ВНЗ мусить розуміти своє професійне призначення, сприймати педагогічну діяльність як важливий професійний і соціальний пріоритет, прагнути і бути спроможним до самоосвіти й поновлення знань упродовж усього життя, мати вміння і навички організації навчальної діяльності студентів на основі сучасних методів та форм навчання.

Основні принципи освітньої політики держави та конкретні заходи щодо інтеграції освіти у європейський інформаційний та освітній простір, упровадження кредитно-модульної системи організації навчання відображено в нормативно-правових документах, що регулюють діяльність вищих педагогічних навчальних закладів України. Серед важливих нормативно-правових актів, що визначають перспективи і напрями розвитку вітчизняної вищої освіти, такі: Укази Президента України («Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 04.07.2005 р., № 1013/2005; «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти» від 17.02.2004 р., № 199); Постанови Кабінету Міністрів України («Про створення Міжвідомчої комісії з підтримки Болонського процесу в Україні» від 01.01.2006 р., № 82 тощо).

Низку наказів і листів Міністерства освіти і науки України націлено на розроблення концептуальних засад розвитку освіти в Україні та її інтеграції у європейський освітній простір, програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Це, зокрема, Наказ МОН України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (від 30.12.2005 р., № 744) тощо.

Концептуальні основи професійної підготовки педагогів вищої школи, теоретико-методичні засади формування професіоналізму та професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів розробляються у дослідженнях В. П. Андрущенка, А. М. Алексюка, В. М. Галузинського, Н. В. Гузій, О. І. Гури, С. С. Вітвицької, М. Б. Євтуха, В. Г. Кременя, В. В. Кудіної, А. І. Кузьмінського, З. Н. Курлянд, В. А. Семиченко, М. І. Соловей, Є. С. Спіцина та інших.

Водночас розв'язання проблеми розроблення нових навчальних програм та удосконалення змістових аспектів професійної підготовки педагога вищої школи в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчання залишається актуальним. З огляду на викладене, завдання цього дослідження визначено такі:

1. Обґрунтувати розроблення програми інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» як самостійного об'єкту проектування.

2. Обґрунтувати науково-методичний підхід щодо розроблення змістового, операційного та підсумково-оцінювального компонентів програмування означеного навчального курсу в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчання у педагогічному університеті.

Як зазначалося вище, однією з передумов входження України у єдину Європейську зону вищої освіти є реалізація ідей Болонської декларації, впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). У професійній підготовці викладача вищої школи перспективи реалізації КМСОНП полягають в удосконаленні змістового наповнення лекцій, організації консультативних занять; розробленні дидактичного комплексу інформаційного забезпечення дисципліни; створенні якісних завдань для тематичного та модульного оцінювання навчальних досягнень студентів; виробленні чітких критеріїв і показників оцінювання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, результатів самостійної роботи студентів.

Певний досвід упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу накопичено у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Розв'язуючи завдання дослідження, ми зосередимо свій науковий інтерес у напрямі узагальнення досвіду проектування вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» (рівень - магістерський).

Під час проектування вивчення інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» враховано передусім кількість годин (кредитів), відведених на його вивчення, а саме: 108 год. (3 кредити, відповідних ECTS), із них 12 год. - лекції, 6 год. - семінарські заняття, 8 год. - індивідуальна робота, модульний контроль - 4 год., самостійна робота - 60 год. Вивчення магістрами навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» завершується складанням екзамену.

Розроблення структури програми означеного навчального курсу передбачало врахування вимог кредитно-модульної системи організації навчання. З огляду на це, у програму було включено такі структурні елементи: 1) пояснювальна записка; 2) опис предмета навчального курсу; 3) мета і завдання курсу; 4) програма (передбачає вивчення чотирьох змістових модулів); 5) структура залікового кредиту; 6) теми та плани семінарських занять; 7) завдання для самостійної роботи; 8) карта самостійної роботи магістранта; 9) навчальний проект (індивідуальне навчально-дослідницьке завдання); 10) методи навчання; 11) методи оцінювання навчальних досягнень магістрантів; 12) розподіл балів, що присвоюються магістрантам (визначення рейтингу); 13) шкала оцінювання навчальних досягнень магістрантів (100-бальна); 14) методичне забезпечення курсу; 15) питання до екзамену; 16) орієнтовна тематика магістерських робіт; 17) література (основна і додаткова).

У проектуванні вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» доцільно, на нашу думку, виокремити три складники: змістовий, операційний та підсумково-оцінювальний. Обґрунтуємо науково-методичний підхід їх розроблення в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у педагогічному університеті.

Під час розроблення змістового компонента курсу важливо було визначити його мету і завдання. Так, *метою* курсу є дослідження закономірностей розвитку освіти, навчання і виховання студентської молоді, її наукової і професійної підготовки відповідно до вимог суспільства і розроблення на цій основі підходів щодо вдосконалення процесу підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» магістрантами педагогічних ВНЗ передбачає розв'язання низки *завдань* професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, зокрема: формування системи знань про закономірності процесу навчання і виховання студентів, професійної підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців у галузі освіти ВІДПОВІДНО до вітчизняних та європейських стандартів; основи управління педагогічним процесом у вищому навчальному закладі; форми, методи і засоби формування особистості майбутнього фахівця; професійно-педагогічну діяльність викладача вищої школи.

Ураховуючи те, що одним із завдань упровадження КМСОНП є модульне структурування змісту навчальних дисциплін, ми визначилися із підходом до розуміння поняття «модуль». На нашу думку, найбільш вдалим тлумаченням цього поняття є таке: «модуль - це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (ОПП) (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи)» [1].

Оскільки модульна організація вивчення навчальної дисципліни потребує укладання розділів курсу відповідно до навчальних модулів, структурування її як системи з різними видами взаємозв'язків, у пошуках відповіді на питання щодо кількості змістових модулів у структурі курсу «Педагогіка вищої школи» ми враховували кількість довершених блоків дидактично адаптованої інформації. Переконані, що у процесі вивчення цього інтегрованого навчального курсу важливо зосередити увагу на засвоєнні знань із таких інформаційних блоків: історія розвитку вищої школи в Україні та світі; загальні основи педагогіки вищої школи; становлення системи освіти в Україні; дидактика вищої школи; виховання студентів; педагогічний менеджмент у ВНЗ; специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Тому інтегрований навчальний курс «Педагогіка вищої школи» логічно, з нашої точки зору, поділити на п'ять самостійних і водночас взаємопов'язаних модулів:

Змістовий модуль I - Загальні основи педагогіки вищої школи та історії вищої освіти;

Змістовий модуль II - Дидактика вищої школи;

Змістовий модуль III - Теорія виховання у вищій школі;

Змістовий модуль IV - Організація та управління вищим навчальним закладом.

Змістовий модуль V - Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.

У першому модулі розглядаються витoki й основні віхи становлення освіти й вищої школи в Україні та світі, сучасні методологічні аспекти педагогіки вищої школи, категорії та методи означеної науки, її місце в системі педагогічних наук та зв'язок з іншими науками; аналізуються основи методології педагогічного дослідження, структура педагогічного процесу, особливості адаптації молоді у вищому навчальному закладі.

У другому модулі розкриваються мета, завдання та зміст вищої освіти, принципи діяльності освітніх закладів в Україні, пріоритетні напрями реформування вищої освіти, дидактичні моделі змісту навчання, принципи та методи навчання

у вищому навчальному закладі, методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, дидактичні основи проведення лекцій, семінарських та практичних занять; розглядаються вимоги до організації самостійної роботи, виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, проходження педагогічної і виробничої практики студентів; сутність та умови ефективності дистанційного навчання в системі освіти, форми, види і методи організації науково-дослідницької роботи студентів. Значна увага надається вивченню системи діагностики знань і умінь студентів у вищому навчальному закладі, функцій оцінювання їх навчальних досягнень; узагальненню шляхів удосконалення форм організації, видів і методів контролю результатів навчальної діяльності студентів; аналізу модульно-рейтингової і кредитно-модульної технології навчання та оцінювання академічної успішності студентів, системи національного освітнього моніторингу.

У третьому модулі висвітлюються зміст, напрями, форми і методи виховної роботи зі студентами, завдання національного виховання молоді у ВНЗ, підходи до організації виховної роботи у вищій школі; аналізуються структура виховного процесу, психологічні особливості студентського віку, мотиви та принципи виховання, критерії вихованості особистості.

У четвертому модулі особливі значущості набувають розкриття основних понять теорії педагогічного менеджменту, узагальнення підходів до виокремлення принципів і функцій управління, самоменеджменту у професійній викладацькій діяльності.

У п'ятому модулі чільна увага надається характеристиці компонентів (мотиваційний, емоційний, особистісний, професійно-педагогічний) готовності до педагогічної діяльності, специфіки професійно-педагогічного спілкування; сутності, складових та змісту педагогічної культури викладача ВНЗ, педагогічної майстерності, її складників, саморегуляції в роботі викладача, профілактиці синдрому професійного вигорання.

Завершуючи обґрунтування науково-методичного підходу щодо розроблення змістового компонента програмування інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи», зазначимо, що застосування модульної організації навчальної дисципліни надає його частинам завершеності й водночас забезпечує логічний перехід в осмисленні магістрантами кожного наступного змістового блоку. У цьому контексті модуль як інформаційний вузол визначається як частина цілого, одиниця співмірності загального і його частин. Операційний компонент програмування курсу «Педагогіка вищої школи» є сукупністю різних форм і методів організації навчального процесу: лекційних, семінарських занять, індивідуальної та самостійної роботи. Як зазначалося, у програмі пропонується орієнтовний розподіл навчальної інформації між лекційним, практичним курсом, самостійною та індивідуальною навчально-дослідницькою діяльністю студентів.

Лекційним курсом охоплено вивчення питань історії розвитку вищої школи, загальних основ педагогіки вищої школи (2 год.), дидактики вищої школи (4 год.), теорії виховання у вищій школі (2 год.), основ управління у вищій школі (2 год.), специфіки професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи (2 год.). У процесі викладання інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» викладачами кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка застосовуються проблемна лекція, лекція-прес-конференція, комп'ютерні інформаційні технології, зокрема програма PowerPoint (Презентація).

Проблематика семінарських занять та розподіл годин, відведених на її розгляд, створюють реальне підґрунтя для набуття магістрантами таких умінь і навичок: аналізувати політику Української держави щодо розвитку освіти в історичній

ретроспектив!; виокремлювати принципи освіти, завдання сучасних вищих навчальних закладів; занотовувати пріоритетні напрями розвитку освіти в Україні, виокремлювати тенденції підготовки фахівців у вищій школі з погляду перспектив її удосконалення; опрацьовувати наукову літературу про методи науково-педагогічних досліджень та здійснювати дослідження серед своїх колег-студентів із використанням окремих методів наукових досліджень: анкетування, тестування, вивчення продуктів діяльності; з'ясовувати напрями перетворень у галузі освіти на європейському просторі (на основі змісту Болонської декларації); добирати приклади педагогічних ситуацій із діяльності ВНЗ, які зорієнтовані на формування гуманістичних почуттів особистості; з'ясовувати призначення стандартів вищої освіти, сутність організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; аналізувати структуру підготовки фахівців у вищому навчальному закладі (кількість спеціальностей, їх конкретні назви й основні спеціалізації); аналізувати типовий навчальний підручник чи навчальний посібник зі свого фаху й оцінювати його зміст із погляду врахування дидактичних вимог; складати план проведення практичного чи лабораторного заняття з окремої дисципліни, визначати його методичне забезпечення; опрацьовувати інформаційні джерела з метою ознайомлення з технологією і методикою запровадження модульно-рейтингової системи організації навчання у ВНЗ України; здійснювати педагогічний аналіз форм і засобів виховання у навчальному закладі з позицій реалізації в них принципів виховання; аналізувати дії викладачів вищої школи, які є виявом професіоналізму і педагогічної культури.

Програмою курсу «Педагогіка вищої школи» на семінарських заняттях передбачено використання різних методів організації навчальної діяльності студентів: рольові ігри, дискусії, захист навчальних проєктів, розроблення і презентація фрагментів лекційних, семінарських та практичних занять, творчих напрацювань, моделювання педагогічних ситуацій, аналіз педагогічного досвіду тощо. Окрім цього, на нашу думку, широке впровадження технічних засобів навчання, використання можливостей Інтернету, робота з електронними базами даних, застосування теле-, відео-, аудіо- та інших матеріалів у навчальному процесі посилює пізнавальну активність студентів, що дає змогу досягти максимальної економії часу для засвоєння значного обсягу навчального матеріалу, стимулювати творчість, сформувані професійні уміння і навички.

Вважаємо, що підвищенню ефективності засвоєння програмних положень курсу сприятиме виконання магістрантами навчального проєкту - індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (ІНДЗ). Індивідуальна робота студентів є формою організації навчального процесу, під час якої передбачено створити умови для реалізації творчих можливостей студентів шляхом розвитку їх здібностей, науково-дослідницької роботи і творчої діяльності. Студентам пропонуються такі напрями розроблення творчих проєктів:

1. Історія становлення і розвитку вищої освіти України (період на вибір магістранта).
2. Порівняльний аналіз статутів вищих навчальних закладів минулого (17^Л5 р., 1804 р., 1835 р., 1863 р., 1884 р.) і сучасних ВНЗ.
3. Організація навчального процесу у ВНЗ України і світу (порівняльний аналіз).
4. Форми організації навчального процесу у ВНЗ. Лекція: вступний етап лекційного заняття (навчальна дисципліна і тема за вибором магістранта).
5. Управління вищим навчальним закладом. Тема: «Університет очима студента: сучасне і майбутнє (бачення перспектив розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка).

6. Виховна робота зі студентською молоддю. Конкурс кращих проектів організації виховного заходу у сучасному ВНЗ.

7. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. Тема: «Викладач, на якого чекає сучасна система вищої освіти в Україні».

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу передбачає також урахування положень Болонської декларації, зокрема щодо активізації нових підходів до організації самостійної роботи студентів. Останню доцільно розглядати як важливий елемент педагогічної технології, що є одним із засобів забезпечення реалізації нового міжнародного стандарту в освіті. Це означає, що суттєво змінюється позиція викладача: основним пріоритетом у його роботі є створення умов для розвитку творчості, навчальної і дослідницької ініціативи студентів.

Під час розроблення програми та змісту самостійної роботи магістрантів було враховано те, що вибір дидактичної моделі вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» має базуватися на їх готовності до самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення. Як показала практика, магістрантові доцільно запропонувати завдання для самостійної роботи до кожної з тем курсу, визначити орієнтовну кількість годин для виконання завдань відповідно до рівня складності, узгодити графік виконання, ознайомити зі шкалою та підходами щодо організації оцінювання результатів творчих надбань студента (на семінарських, індивідуальних заняттях, під час модульної контрольної роботи, підсумкового тесту, іспиту). У цьому допомогу може надати карта самостійної роботи магістранта, з якою студентів ознайомлюють на першому лекційному занятті. Для досягнення оптимального планування і раціональної організації навчального процесу у програмі пропонується підхід до конструювання кредитно-модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень магістрантів. Це є формальним виявом реалізації підсумково-оцінювального компоненту програмування курсу «Педагогіка вищої школи». При цьому ми враховували, що контроль успішності студента в умовах КМСОНП здійснюється з використанням методів, що визначаються вищим навчальним закладом. Так, академічна успішність магістранта визначається за допомогою системи оцінювання, що використовується у Київському університеті імені Бориса Грінченка, реєструється у журналі академічної успішності з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

Програмою курсу передбачено такі методи оцінювання: поточне письмове оцінювання (модульний контроль знань), фронтальне та індивідуальне опитування, підсумковий письмовий тест, екзамен. Серед методів самоконтролю доцільним є застосування уміння самостійно оцінювати свої знання, самоаналізу.

Зазначимо, що підсумково-оцінювальний компонент програмування курсу «Педагогіка вищої школи» реалізується на групових заняттях або під час оцінювання самостійної роботи студентів у формі співбесід, колоквиумів, тестування, екзамену, захисту ІНДЗ тощо. Навчальні досягнення студента з усіх видів виконуваних робіт (теоретична підготовка, практичні роботи, ІНДЗ, самостійна робота, виконання творчих завдань, складання екзамену тощо) оцінюються кількісно (визначається рейтинг). Згідно зі шкалою оцінювання студент, який набирає 90—100 балів отримує оцінку «відмінно» (А); 75 - 89 балів - «добре» (ВС); 60 - 74 балів - «задовільно» (Е); 35 - 59 балів - «незадовільно» з можливістю повторного складання (FХ); 1-34 балів - «незадовільно» з обов'язковим повторним курсом (F).

Підсумовуючи викладене, ми дійшли таких висновків:

1. Узагальнення досвіду проектування вивчення інтегрованого навчального курсу «Педагогіка вищої школи» в умовах Болонського реформування виявило,

що у професійній підготовці викладача вищої школи на базі магістратури перспективи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу полягають в удосконаленні змістового наповнення лекцій, організації консультативних занять; розробленні дидактичного комплексу інформаційного забезпечення дисципліни; створенні якісних завдань для тематичного та модульного оцінювання навчальних досягнень студентів; виробленні чітких критеріїв і показників оцінювання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, результатів самостійної роботи студентів.

2. В обґрунтуванні науково-методичного підходу щодо програмування курсу «Педагогіка вищої школи» було прийнято настанову на розроблення його змістового, операційного та підсумково-оцінювального компонентів. Так, під час розроблення змістового компонента програмування курсу визначено його мету і завдання, укладено зміст розділів курсу відповідно до навчальних модулів. У розробленні операційного компонента програмування курсу «Педагогіка вищої школи» враховано сукупність різних форм і методів організації навчального процесу: лекційних, семінарських занять, індивідуальної та самостійної роботи. Формальним виявом реалізації підсумково-оцінювального компонента програмування означеного курсу стало конструювання кредитно-модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень магістрантів.

Подальшого дослідження потребує проблема моніторингу якості професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи в умовах інтеграції вищої освіти у європейський освітній простір. Це й визначає напрям перспективних наукових розвідок автора.

Література

1 Наказ МОН України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» від 30. 12.2005 р., Ns 744

2. Бобрицька В. І. Програмування курсу «Педагогіка вищої школи» в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчання / В. Бобрицька // Вісник Черкаського університету. - Вип. 125. - Черкаси, 2008. - Серія «Педагогічні науки». - С. 11-18.

УДК 378.14.044:78

А.М. БОГУШ

завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д.Ушинського, дійсний член НАПН України, д.гед.н., проф.

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. В статті розкрито сучасні принципи модернізації навчально-виховного процесу вищої школи.

Ключові слова: вища школа, принципи, модернізація, студент, викладач.

Аннотация. В статье раскрыты современные принципы модернизации учебного-воспитательного процесса высшей школы.

Ключевые слова: высшая школа, принципы, модернизация, студент, преподаватель.

Annotation. In the article the modern principles of modernization of teaching and up-bringing process of high school are revealed.

Key words: high school, principles, modernization, student, teacher.

Загальновідомо, що освіта є продуктам соціуму, а характер і її зміст залежать від декількох факторів, а саме: епохи, соціуму, державного устрою. Саме тому людство періодично переживає як кризові явища в освіті, так і її літичний розвиток, тобто відносну стабільність упродовж певного часу. Всі ці хвилеподібні явища освітянської царини, супроводжуються добре відомими нам термінами: генерація, інтенсифікація, оптимізація, гуманізація, реформування і модернізація і т.п. Якщо ж виокремити розвиток освіти в нашій країні, то ці процеси можна звести до процесів реформування, оновлення модернізації, пов'язаних зі зміною уряду, який, на жаль, ще не є стабільним. Саме ці постійні зміни випали на нашу з вами долю, пошановані колеги.

Те, що сьогодні переживає освіта України, перехід на нову кредитно-модульну систему навчання вищої школи в руслі Болонського процесу, відхід від нашої традиційної, що склалася віками системи освіти, можна озвучити як модернізація освіти. Чому саме модернізація? Звернемося до словникових джерел. Корінь слова «модерн» означає - новий стиль у європейському мистецтві, який протиставить себе традиційному. А термін «модернізація» означає перебудова відповідно запитам сучасності, поновлення будь-якого технологічного процесу відповідно до вимог сучасності. Сьогодні перед педагогами і науковцями вищої школи поставлення завдання переходу на зовсім нову для нашої країни систему викладання у вищій школі, новою вона є і для студентів. Перші спостереження за студентами засвідчують, що модним і найбільш уживаним терміном нашого студентства у повсякденному спілкуванні є «модуль», «як скласти модуль?», «ти вже склала модуль?», «тобі зарахували модуль?». Виникає серйозне занепокоєння, чи не втратимо ми природність спілкування в системі «викладач-студент», «студент-викладач»? Чи не загубимо ми, захопившись зануренням у модульну систему традиційні принципи функціонування вищої школи в нашій країні. Саме про це я б хотіла і поділитися з вами у своїй доповіді.

Всі категорії, що пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю, так чи так визначаються принципами. Ми маємо принципи навчання, виховання, організації навчально-педагогічної діяльності, технологічні принципи педагогічної діяльності, принципи цілісного педагогічного процесу, соціокультурної освіти, принципи державної політики в галузі освіти тощо. Натомість категорії навчання, виховання і освіта можуть мати різне якісне начинення, різну характеристику. Відтак, різними будуть і принципи їх організації.

Що таке принцип? Принцип - це керівні ідеї, правила, нормативні вимоги до організації і здійснення освітнього процесу. Принципи ґрунтуються у відповідну цілісну систему, яка реалізується безпосередньо в навчально-виховному процесі навчального закладу.

Система принципів будується на відповідну методологічному підґрунті чи світоглядних засадах, які включають внутрішні суперечності. Якщо повернутися до А.Я. Йєменського, то він вважав таким методологічним стрижнем усієї системи принципів навчання - принцип природододільності навколо якого вибудовуються всі інші принципи. Розглянемо ті, що стосуються вищої школи.

Провідним принципом державної політики в галузі вищої професійної освіти в Україні є принцип гуманістичного характеру освіти, тобто створення такої системи навчально-виховних закладів і освітніх програм, які «можуть задовольнити будь-які освітні запити різних груп населення без ураження чийось прав на одержання освіти будь-якого рівня».[3, С.118]

Відтак, гуманізація освіти у вищій школі повинна будуватись на адекватних їй принципах, що випливають із загального поняття «гуманізм».

Загальновідомо, що під гуманізмом розуміють систему ідей і поглядів на людину, як найвищу цінність» [3, с. 76], визнання «безмежності можливостей людини її здібностей, переконань, утвердження блага людини як критерію оцінки рівня суспільних відносин» [4, с. 32.]. Та й саме слово «гуманізм» означає готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, піклування, співучасть, тобто якості поведінки, без яких неможливе існування людського роду.

З позицій аксіологічного підходу, гуманність передбачає такі цінності, як гідність, доброту, чемність, освіченість, високу духовну культуру, витончений смак, культуру мовлення, вишуканість, вихованість.

На думку вчених (Балл Г.О., Котова І.Б., Шиянов Є.М. та ін.), гуманність це не стільки особистісна риса, скільки стрижнева якість, що виражає ставлення людини до людини. Гуманне ставлення до людей визначає гуманістичну сутність особистості.

Гуманістична наукова платформа побудови педагогічної діяльності у вищій школі, на думку вчених (Бондаревська Є.В., Кульневич С.В., Лаврікова Т.В., Лещинський В.І. та ін), повинна докорінно змінити її традиційне начинення: особистість студента переміщується із зони педагогічного впливу, тобто передавання кінцевих, закритих і «абсолютних знань» у сферу педагогічної взаємодії, відкритих смислородючих орієнтирів педагогічної діяльності гуманістичного типу [5, с. 66].

При цьому, організація взаємодії передбачає створення у процесі підготовки майбутніх фахівців взаємодії трьох видів: «викладач - студент», «студент - викладач», «студент - студент». Означена взаємодія започатковує нові напрями педагогічної діяльності викладача вишів, як от: відхід від технократичних моделей навчання, допомога у становленні особистості студента як суб'єкта соціокультури, що передбачає процес саморозвитку, самоорганізації, самореалізації себе в особистісному і професійному житті. З позицій гуманістичної педагогічної діяльності, викладач повинен актуалізувати в майбутніх професіоналів механізми самозахисту, саморегуляції і «виживання» в сучасному суспільстві, зменшити соціальну напругу професійної адаптованості, сприяти усвідомленню студентами смислу життя, визначення свого місця в ньому.

Відтак, охарактеризуємо принципи модернізації професійно-педагогічної діяльності у вищій школі.

Зауважимо, що принципи модернізації педагогічної діяльності вчителя загальноосвітньої школи були предметом дослідження багатьох учених (Балл Г.О., Бондаревська Є.В., Газман О.С., Гумільов Л.М., Кон А.В., Кульневич С.В., Мудрик О.В., Якиманська І.С. та ін.).

Повернемось до педагогічної діяльності викладача вищої школи. Якими ж принципами він повинен керуватись у процесі підготовки майбутніх фахівців?

На нашу думку, стрижневим є безумовно принцип природодіповідності і природодоцільності, але в новому його баченні. Означений принцип набув класичного характеру, він розкритий у працях класиків педагогіки (Коменський Я.А., Ж.Ж.Руссо, Ушинський К.Д., Сухомлинський В.О. та ін.).

На сучасному етапі принцип природодіповідності співвідноситься вченими (Гумільов Л.М., Кон І.С., Кульневич С.В., Мудрик О.В. та ін.) з мега і мезафакторами, тобто впливом тонких енергій і ландшафтно-кліматичних умов на виникнення і протікання ціннісно-орієнтованих процесів, що дозволяє встановити залежність духовно-моральної сфери особистості від великих і малих космічних циклів.

За теорією В.Правдивцева, енергетичне перепрограмування людства відбувається у процесі зміни малих (500-річних) і великих (2000-річних) космічних циклів. Як результат, людська цивілізація одержує нову енергетичну програму на 5 віків.

Велика зміна, що зараз переживає людство, і яка закінчилась у 2002 р., визначається суттєвими змінами в духовно-моральних програмах. Кожній епосі, як зазначають учені, властивий свій світогляд, стрижнем якого є феномен «морального інстинкту свідомості», (на відміну від тваринного), який визначається різними рівнями духовності людини відповідно до нині чинної епохи, впливу космічної енергетики на людину. Кожна людина має сховані духовні потреби, які можуть виявлятися, чи не виявлятися залежно від її світогляду і поведінки. Припускається, що гравітаційні зміни прямо впливають на підсвідомість і психіку людини, актуалізують ті якості (позитивні чи негативні), які закладені в кожному з нас. Якщо людина йде назустріч своєму духовно - інтелектуальному зросту, космічна енергетика підсилює і прискорює цей процес. У людей з низьким рівнем морального інстинкту свідомості, навпаки активізуються тваринні риси - агресивність, жорстокість, роздратованість, нетерплячість, що веде до різного роду злочинності, військових конфліктів, хвороб, епідемій, масових психозів як результат внутрішнього дисбалансу особистості (5), і все це супроводжується конфліктами, боротьбою Добра зі Злом, дискрутивними соціальними явищами. З одного боку, зростає потяг людей до духовного розвитку, причетність і визнання релігійних постулатів, прагнення і визнання вищого Абсолюта - Бога. З іншого - активізується агресія. Бездуховність, аморальність, злочинність, війни, що призводять до природних катаклізмів: землетрусів, цунамів, вулкани і т. ін. Завдання освіти, всіх її ланок урівноважити цей процес шляхом відповідної організації навчально-виховного процесу. Тобто те, що ми і маємо сьогодні.

Вчені зазначають, що надання природодоцільної підтримки особистості молоді людини у вищій школі буде сприяти розвитку природодоцільної духовності, яка буде визначати в подальшому її життєвий шлях: прагнення до самоорганізації, саморегуляції, самовизначення свого духовно-морального становлення.

Відтак, наступним принципом модернізації вищої освіти вважаємо забезпечення високого рівня духовності життєдіяльності студентів. Означений принцип передбачає здібність самозабезпечувати своє подальше життя високими моральними цінностями, встановлювати «моральні обмежувачі і регуляторії», що запобігають переходу особистості молоді людини до улітарно-технократичної мети (5, с. 53). Що ж робиться сьогодні в ВНЗ нашої країни щодо духовного розвитку майбутніх фахівців. На жаль, крім курсів «Релігієзнавство» та «Етика», нічого більше. Щоправда. Окремі виші мають на своїй території храми чи каплички (Одеса, Остріг, Київ та ін.) та цього недостатньо. Треба переглянути всі навчальні плани і програми в плані посилення питомої ваги духовно-морального виховання молоді як у процесі навчання так і в позааудиторній діяльності.

Педагогічний процес ВНЗ повинен сприяти становленню і прояву таких особистісних структур, які б дозволяли втілювати найкращі духовно-моральні та творчі якості особистості студентів. Інакше, вища освіта досягне своєї мети, якщо будуть створені умови і потенційне педагогічно-професійне середовище, в якому могла б формуватися і розвиватися високодуховна, морально-вихована творча особистість.

Звідси випливає і наступний принцип модернізації вищої освіти - принцип самоорганізуючої творчості майбутніх професіоналів (Кульневич С.В.), тобто побудова навчання за синергетичним підходом.

За цим принципом передбачається формування у студентів самоорганізуючої професійно-педагогічної діяльності, мета і зміст якої повинні перетворити її для професіонала в самокерівництво шляхом синергетичних орієнтирів та умов діяльності. Нагадаємо, що синергетика - це система самоорганізації, внутрішня здібність людини вирощувати в собі, надбудовувати із себе нові якості, що є необхідними для виживання в будь-яких умовах, тобто внутрішні зміни, що забезпечуються діяльністю особистісних структур свідомості, які впливають на процес засвоєння знань і подальший розвиток особистості [5].

Відтак, наступним принципом нового типу гуманістичної освіти є «принцип суб'єктності і свідомості, що пізнає» [5., с.54]. І викладач, і студент, за цим принципом, визнаються активними суб'єктами освіти, спостерігачами своїх внутрішніх особистісних структур і їх прояву на «дослідному полі» (за термінологією Кульневича С.В.) професійної і педагогічної діяльності. Як бачимо, нівелюється позиція викладача як носія і передавача знань. Пізнає і викладач, і студент.

Андрій Вікторович Хуторской називає цей принцип дещо по-іншому «принцип єдності типу» [8]. За нормою означеного принципу всі враження, які одержує кожна конкретна душа (у нашому випадку - студент) та все, що надходить від викладачів та всього навчального процесу конкретного виша, були безпосередньо одного типу, а не різномірними чи навіть протилежними [7].

Означений принцип породжує наступний принцип - комплементарності (доповненості), суть якого полягає в тому, що за законами діалектики, протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення, компромісу. На практиці це означає заміну монологічної лекції як методу викладання, діалогом, діалоговою взаємодією, партнерством викладача і студента в засвоєнні знань. Забезпечити діалогічну форму навчання можливо за наявності відкритості навчальної інформації для студентів. Сьогодні задля цього є всі можливості: це комп'ютеризація навчання, система інтернет і т. ін.

Наступний принцип «суб'єктивного контролю» [5,6]. Зауважимо, що реалізація всіх означених попередніх принципів буде залежати від сформованості рівня суб'єктивного контролю як у викладача ВНЗ, так і у студента.

Що означає цей принцип? Відповідь ми знаходимо у психологів: це здібність людини усвідомлювати і адекватно пояснювати міру своєї участі в тому, що з нею відбувається, тобто це рівень розуміння людиною смислу свого життя і своєї діяльності, обраної професії, свідоме розмежування нею зовнішніх і внутрішніх впливів на свою особистість, поведінку і результат діяльності.

Відомо два способи, якими ми всі намагаємось пояснити самі собі (та й іншим) те, що з нами відбувається. Перший - ми всі намагаємось пов'язати із зовнішніми обставинами, звинуватити когось чи щось: випадковість, невдалий день, число, не взяв до уваги попередження астрологів і т. ін. Це зовнішній, екстернальний рівень суб'єктивного контролю.

Другий внутрішній, - інтернальний рівень суб'єктивного контролю: все, що з нами відбувалось, є результатом власних зусиль, це переконання людини в тому, що досить велика питома вага, яка визначає результат діяльності, залежить від самої людини.

Отже, завдання вищої школи сформувати у студентів адекватний внутрішній інтернальний рівень суб'єктивного контролю, вміння об'єктивно співвідносити взаємовпливи першого і другого рівнів суб'єктивного контролю і своєчасно пе-

ребудувати свою позицію. Допомогти студенту в цьому може тільки викладач, якому довіряє студент.

У гуманістичній педагогіці, як відомо, принципи не можуть виступати жорстким регулятором побудови навчально-виховного процесу в будь-якому навчальному закладі. Вони тільки передбачають його можливі варіанти і використовуються як витончені, м'які регулятори щодо вибору умов, засобів, методів і форм особистісного потенціалу самоорганізації, ненасильницькі ініціюють діяльність нашої свідомості на пошук смислу власної поведінки і власної діяльності» [5., с.78].

Серед інших мало відомих нам принципів навчання у ВШ можна назвати за А.В.Хуторским такі, як принцип цілісності в повній його трактовці, як-от: будь-яке нове враження, нове знання не повинно перериватись іншим новим, аж доки воно не буде усвідомленим особистістю, переробленим нею і тільки звільнений розум може сприйняти й адекватно оцінити нові враження і знання. Це стосується сучасних технологій «занурення», щоб студенти не стрибали з предмета на предмет прямо протилежні як «метелики» та й метелик завдяки вродженому інстинкту не сяде на будь-яку рослину.

Принцип особистісного цілепокладання студента: освіта кожного студента, кожного майбутнього фахівця повинна відбуватись із урахуванням його особистісних цілей і завдань. Це вимагає введення факультативів, спецкурсів і т. ін., наявність індивідуальних програм навчання, це екстернат і т. ін.

Цей принцип органічно поєднується з наступним: вибір студентом індивідуальної освітньої траєкторії; тобто це право вибору студентом виду і теми творчої роботи, способів досягнення поставленої ним мети, створення самостійної освітньої траєкторії у здобутті майбутньої професії. Сьогодні такі можливості створює кредитно-модульна трансферна система освіти ВШ.

Доцільно назвати й принцип метапредметних засад освітнього процесу ВШ - це вихід за рамки звичайних навчальних предметів на метапредметний узагальнений рівень, це особливі метапредметні нові дисципліни, які об'єднують у собі на новій узагальненій основі дрібні, відомі курси та спецкурси. За такими метапредметами майбутнє вищої школи.

І насамкінець - це принцип ситуативності навчання, тобто ситуативно-педагогічний супровід індивідуального типу навчання творчих студентів. [8]

Завданням викладача ВУЗу є з допомогою гуманістичних принципів запобігти чи обмежити проникнення антигуманістичних засобів у навчальний процес ВШ показати їх неспроможність у досягненні позитивних результатів у майбутній професійній діяльності, переконати майбутніх професіоналів сприймати себе як найвищу цінність, що допоможе їм переорієнтувати себе, своє «Я» з позиції пасивного відтворювана, в позицію самоорганізуючої, творчої особистості, яка зможе наповнити смислом і свою професійну діяльність, і свою життєтворчість.

Література

1. Бондаревская Е.В. Введение в педагогическую культуру. - Уч. Пос. - Ростов н/Д, 1995.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания: Уч. Пос. М,- Ростов н/Д, 1999
3. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. К.; Либідь, 1997.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. -М.,2001
5. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий. -Уч. пос. - Ростов н/Д. -2001
6. Лаврентьева Т.В. Педагогика личности. -Ростов н/Д., 1998
7. Розанов В. В. Сумерки просвещения. - М.: «Педагогика», 1990
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. - С П.: «Питер». 2001

*директор Інституту педагогіки і психології
Національного педагогічного університету
імені М.П.Драгоманова, д.пед.н.,
проф., академік НАГІН України*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ - АТРИБУТ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ЗАГАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У пропонованій статті автор підсумовує результати досліджень в Україні щодо можливості, необхідності й вдалих спроб опанування студентами й учнями критичним мисленням як інструментом й продуктом демократизації всіх сфер життєдіяльності держави, суспільства, окремої особистості.

Піднімається проблема суті й ролі культури критичного мислення в розбудові сучасного демократичного суспільства, необхідності цілеспрямованого й терпеливого її вирощування на всіх освітніх рівнях, починаючи з початкової школи. Автор аргументовано розкриває суть компетентності, місце в її структурі навичок критичного мислення як передумови безпомилкового, об'єктивного пошуку істини, аналізу й оцінювання власної діяльності й діяльності інших, прийняття оптимально зважених рішень.

Ключові слова: критичне мислення, компетентність, менталітет, толерантність і критицизм, стандарти мислення вищого рівня, критичний і догматичний способи мислення, критичний раціоналізм.

Аннотация. В предлагаемой статье автор подводит итоги исследований в Украине относительно возможности, необходимости и удачных попыток овладения критическим мышлением как инструментом и продуктом демократизации всех сфер жизнедеятельности государства, общества, отдельной личности.

Поднимается проблема сущности и роли культуры критического мышления в обустройстве современного демократического общества, необходимости целенаправленно и терпеливо ее выращивать на всех образовательных уровнях, начиная с начальной школы. Автор аргументировано раскрывает сущность компетентности, место в ее структуре навыков критического мышления как предпосылки безошибочного, объективного поиска истины, анализа и оценивания результатов собственной деятельности и деятельности других, принятия оптимально взвешенных решений.

Ключевые слова: критическое мышление, компетентность, менталитет, толерантность и критицизм, стандарты мышления высшего уровня, критический и догматический способы мышления, критический рационализм.

Постановка проблеми. На стратегічних шляхах входження України у світове співтовариство розвинутих країн критичне мислення набуває суттєвого значення як інструмент і продукт демократизації менталітету «пост-радянської людини» - одного із дієвих аспектів свободи як норми людського буття, як природного права людини, яке має охоронятися державою в умовах суперечностей між свободою окремої людини і суспільними законами. Ще Джон Локк вирізняв два види свободи: природного і державного буття людини, свободу, керовану законами природи, і свободу людини в суспільстві, коли вона змушена свідомо обмежувати свою природну свободу, отримуючи повну свободу як член громади в межах загальновизначеного закону, який хоча і обмежує сферу допустимої активності окремої людини, «все ж залишається винятком можливого примусу з

боку інших, гарантією невід'ємних прав»[1]. Йдеться про автономію особистості, з одного боку, і відносну свободу від державної опіки громадянського суспільства, з іншого.

Аналіз актуальних досліджень. Спираючись на закони критичного мислення, група авторів [2] приходять до логічного висновку, що в свободі як природному праві людини в суспільстві знаходять позитивні витoki не тільки толерантність, але й критицизм. Якщо толерантність - це зовнішньообґрунтоване визнання свободи іншої людини бути іншою і відстоювати свою «інаковість», особливість, неповторність, то критицизм виступає проявом внутрішньої свободи людини, яка воліє не погоджуватися і тим чи іншим законним способом спростовувати «іншого» чи «інше». Толерантність і критицизм визнані двома виявами єдиної сутності - свободи, яка своїм зростанням розширює можливості критики. Якщо вага толерантності як чесноти дещо знижується, перетворюється у звичну повсякденну норму поведінки, то критицизм на рівні індивідуальних вчинків ще залишається проявом сміливості і моральності окремої людини. Переважна більшість громадян, на жаль, не володіє критицизмом як теорією неформальної логіки, вміннями і навичками критично мислити. Критичне мислення ще не стало обов'язковим атрибутом особистісної й професійної компетентності, ознакою нового мислення конкурентоздатної людини-професіонала.

Мета статті. Критичному мисленню можливо й необхідно вчити, починаючи з початкової школи, розвиваючи його навички у вищих навчальних закладах, вдосконалюючи в різних організаційних формах навчання у системі післядипломної освіти, застосовуючи в управлінській та професійній діяльності, в життєвих ситуаціях.

Щоб справитись з цим завданням, необхідно в першу чергу усвідомити, що неможливо в умовах інформаційного суспільства, зародження нової інформаційної цивілізації вижити з простим способом мислення, не адаптуючись до мислення інших, не рахуючись із складними динамічними змінами, які передбачити практично дуже не просто.

Виклад основного матеріалу. Потужним викликом професії педагога стала необхідність сьогодні в переосмисленні змісту навчальних дисциплін і методів їх викладання, привнесення в професійне мислення ознак креативності й критичності з тим, щоб допомогти студентам виробити в собі інноваційність і критичність як ознаки сучасного мислення. Стати критично мислячою особистістю - завдання кожного, хто займається навчанням і вихованням інших. Критичне мислення «як мислення про мислення», коли людина розмірковує з метою поліпшити процеси думання, має стати серцевиною добре продуманих освітніх реформ, епіцентром змін, які уже надто динамічно здійснює ХХІ століття.

Заглядаючи у близьке майбутнє, а це відбулося біля 20-ти років тому, Л.Арп писав. «Можна передбачити таку еволюцію інформаційного суспільства, коли головним «капіталом» виявиться уже не сама інформація, а її ефективний виробник. В будь-якому випадку здібність до ефективного засвоєння, накопичення, переробки і вироблення інформації буде підвищуватися в ціні. А це відкриває актуальну перспективу зростаючої значимості методів й інструментів роботи з все більш об'ємними і складними за формою й змістом інформаційними потоками, причому не тільки завдяки різноманітним штучним засобам, але й засобам самовдосконалюючого природного інтелекту. Ось чому необхідно сприймати навчання критичного мислення як одну із базових форм підготовки людини до успішної життєдіяльності в інформаційному й пост-інформаційному суспільстві» [3].

Йдеться про вироблення стандартів «мислення вищого рівня», яке базується на навичках критично думати, мислити, міркувати, діяти.

На сьогодні навчання критичного мислення не лише футуристична стратегема, але й глибоко продумана, достатньо розроблена дидактична теорія і практика, широко розповсюджена у навчальних закладах Північної Америки, в ряді країн Європи.

Важливість і значущість залучення студентів до вивчення курсу критичного мислення розкрита в працях В.Р. Руджієра (США). Він зазначає, що критичне мислення, без перебільшення, є одним із найбільш важливих предметів, які вивчаються в коледжах, незалежно від обраної студентами спеціальності. Якість навчання, успіхи в кар'єрі, вклад в життя суспільства, ведення особистих справ - все буде залежати від здібностей людини вирішувати проблеми і приймати оптимальні рішення [4].

Вироблення стандартів «мислення вищого рівня» як актуальне завдання ставить і національна система освіти України, без чого неможливе входження України в коло країн з «швидкою економікою», її закріплення у світовому освітньому просторі.

У тоталітарній державі, яка тримається на силовій підлеглихості окремої людини, життєво важливою рисою менталітету виявляється готовність беззастережно сприймати і буквально виконувати накази політичного керівництва. Тому абсолютна довіра авторитету і догматичний, некритичний спосіб мислення без будь-яких домішок критики в адресу лідера є природним проявом тоталітарного менталітету.

У вільному демократичному суспільстві першочерговими є здатність і готовність людини оцінювати ситуацію критично, але без упередження, виокремлювати істину від брехні, самостійно знаходити рішення і захищати істину в спорі. Доведено, що критичне мислення як навчальна дисципліна в різних навчальних закладах знаходить розвиток і розповсюдження саме в демократично орієнтованих державах, виступає не лише наслідком демократичного способу життя, а й чинником його формування.

Цей аргумент набуває великої актуальності в пост-тоталітарній Україні, яка бореться сьогодні з наслідками глибокої загальносистемної кризи. Особливу роль критичне мислення відіграє у пізнавальних процесах, виступаючи дійсним критерієм науковості, за допомогою якого можливо виокремлювати науку від «метафізики», або псевдонауки. В найбільш загальному розумінні критичне мислення як активність розуму спрямоване на виявлення і виправлення власних помилок. Виходячи з цього, ряд вчених і в першу чергу філософи, спираючись на дослідження Ф. Бекона, Г.Галілея, І. Ньютона, Ф. Гегеля, стверджують, що якщо помилки більш або менш випадкові і за їх наявності досягається достатній рівень знання, то критичне мислення слід теж визнати випадковим і скороминучим пізнавальним феноменом. Інакше, якщо є можливим досягти абсолютно об'єктивної істини в ході емпіричного чи теоретичного експерименту, то критичне мислення як критерій науковості можливо рахувати як тимчасове і суб'єктивне явище, необхідне, але недостатнє для обґрунтування абсолютно об'єктивної істини, оскільки ймовірність помилок пізнавального процесу і навмисних фальсифікацій ніколи не можливо звести до нуля.

Якщо так, тоді критика, критичне мислення є неминучим пізнавальним феноменом, який служить безкінечному руху в бездну все нового й нового знання. Доречно підкреслити, на переконання О.Тягла і Т.Воропай статус суб'єктивного і

тимчасового критичного мислення мав місце в філософії абсолютного ідеалізму Г.В.Ф. Гегеля. Дійсно, в діалектиці Духа критичність була виправданою лише до тих пір, поки він піднімався на вершину Абсолютної Істини. Досягнувши цієї вершини, Дух втрачав здатність помилятися і позбавлявся від необхідності будь-якої серйозної критичної активності. Як альтернатива позитивіської теорії пізнання, гносеологічного кредо «проекта Модерна» погляди Карла Поппера, філософа кінця XX століття, зводились до визнання хибності людського пізнання, непозбутності в його розвитку критичної активності. На його переконання, критичне мислення є тим атрибутом наукового пізнання, який вирізняє його від інших проявів духовної активності людини [5].

Свою концепцію стосовно неухильного критицизму, всезагального критичного мислення як єдино правильного критерія науковості К.Поппер назвав критичним раціоналізмом. Під впливом інтелектуальних досягнень А. Ейнштейна він протипоставив верифікаціонізму (встановлення достовірності) своїх опонентів критерій фальсифікації (підробки) як єдину основу ідентифікації наукового пізнання.

Полемічно налаштована на концепцію К. Поппера Мері Хессе (Великобританія) наполягає на тому, що в науковому пізнанні не існує можливості не тільки верифікувати окремі твердження, але й точно фальсифікувати його результати.

На наше переконання, ні погляди Поппера, ні полемічні міркування Хессе не є єдино правильними у верифікаційних та фальсифікаційних процедурах підтвердження чи спростування достовірності отриманих наукових результатів.

Не менш важливими є питання про соціальні витоки критицизму, критичного мислення, специфіку його статусу, соціальні джерела критичного аналізу, які мають бути спрямованими, в першу чергу, на швидкі зміни, що відбуваються у світі, конкретній державі і суспільстві, в кожній особистості. Як правило, швидкоплинні зміни породжують різноманітні соціальні негаразди і конфлікти, зв'язані, наприклад, з надто різким майновим розшаруванням населення, високим відсотком бідності в ряді, пострадянських країн та інші соціальні негативи.

З другого боку, надто повільні темпи розвитку можуть привести до фатального відставання тієї чи іншої країни від світових лідерів, перетворення її у вічного аутсайдера і навіть до зникнення. Ці та інші фактори і чинники активізують критичне мислення. Зароджуються тенденції переходу критицизму на неформально-логічну основу розвитку й функціонування.

Висновки. Все до цього сказане має пряме відношення до освіти, середньої й вищої, її результатів, в цілому до компетенцій і компетентностей особистості - випускників загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

Високий рівень компетентності педагога характеризується його готовністю критично ставитися до соціального середовища, до стосунків з іншими, які проявляються у вчинках людей, сукупність яких презентує поведінку особистості. Маючи індивідуальний характер, компетенція - інтегроване, комплексне утворення, до складу якого входять потребнісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, практично-продуктивний, рефлексивний компоненти, що становлять основу компетентності. Оволодіння цими компонентами, побудоване на неформально-логічних засадах з активним включенням критичного мислення у пізнавальні процеси на всіх фазах їх організації, формує розумову діяльність, що регулюється і супроводжується критичним мисленням не лише в умовах вивчення спеціального курсу «Основи критичного мислення», а й всіх психолого-педагогічних та професійних дисциплін.

Викладання критичного мислення на рівні середньої і вищої школи повинні мати неперервний, наскрізний характер. Його проведення через ряд вузівських дисциплін суспільного, психолого-педагогічного, науково-практичного й фахового циклів, просякнуте наскрізним критичним мисленням, сприятиме не лише іверсалізації його навичок і звичок, але й підвищенню якості засвоєння і впливу на особистість студентів тих навчальних дисциплін, які використовують розвивально-продуктивні ресурси критичного мислення.

Освоєння критичного мислення й методики його навчання вимагають особливої, спеціально організованої підготовки педагогічних кадрів шляхом введення відповідних курсів на шкільному і/або університетському рівнях, санкціонованих і забезпечених ресурсами на державному рівні. Як показує досвід США, інструментом реалізації цілеспрямованої роботи з оволодіння теорією і практикою і формально-логічних основ і навичок критичного мислення мають стати цілі науково-педагогічні центри при провідних університетах України.

В цьому плані «старт критичному мисленню» зроблений харківськими вченими. Ними налагоджені стійкі канали обміну інформацією і досвідом між науково-педагогічними кадрами всередині України і за її межами; проводяться науково-практичні конференції, семінари з проблем критичного мислення та його методично-логічних основ; видано ряд наукових праць, серед них монографія «Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века», автори А. Тіло і Т. Воропай.

Література

1. Локк Дж. Два доповіді про правління - Соч. в 3-х т. - М., 1988. - Т. 3 - с. 274-275 с.
2. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века. - Харьков: Институт внутр. Дел, 1999.-285 стр.
3. Арп П. К. К вопросу об определении критического мышления//Критическое мышление и библиотека. Материалы российско-американского семинара, 1-5 июня 1992г. - 1992. - с. 78-79
4. Kussiero Vincent. Thinking Across. Harper-Koly, N-York, 1988.
5. Поппер К. Логика и рост научного знания. - М., 1983.

УДК 371 І.С.

І. С. ВДОВЕНК

директор Щорського вищого професійного училища
лісового господарства, к.пед.

ПЕРЕДОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД І ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСЯГНЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Анотація: Стаття присвячена визначенню поняття «передовий педагогічний досвід» та особливостей впровадження досягнень педагогічної науки.

Ключові слова: передовий педагогічний досвід, інноваційні досягнення, критерії педагогічних інновацій.

Аннотация: Статья посвящена определению понятия «передовой педагогический опыт» и особенностей внедрения достижений педагогической науки.

Ключевые слова: передовой педагогический опыт, инновационные достижения, критерии педагогических инноваций.

Annotation: The article is devoted to the definition of «best teaching experience and pedagogical features of the achievements of science».

Key words: best teaching experience, innovative achievement criteria for pedagogical innovations.

Актуальність теми. Сучасною освітою накопичено багатий педагогічний досвід, який повинен бути реалізований у конкретній педагогічній діяльності, але він часто залишається непотрібним, оскільки у більшості викладачів і керівників не сформована потреба в його вивченні та застосуванні, відсутні навички та вміння в його відборі та аналізі. У реальній практиці викладачі часто не замислюються про необхідність і доцільність аналізу власного педагогічного досвіду, досвіду своїх колег.

Мета статті визначити апарат поняття «передовий педагогічний досвід» та особливості впровадження досягнень педагогічної науки.

Виклад матеріалу. Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Передовий педагогічний досвід історично обмежений, тому що на кожному новому етапі з розширенням матеріальних, методичних, кадрових та інших можливостей закладів освіти виникають нові вимоги до педагогічної діяльності. Разом з тим передовий досвід несе і деякі вічні елементи, які поповнюють скарбницю педагогічної науки і практики. У створенні та передачі передового досвіду велику роль відіграє позиція вчителя, тому при аналізі та розповсюдженні провідних положень конкретного досвіду важливо враховувати вплив суб'єктивного фактора, прогнозувати варіанти його оцінки та трансляції в педагогічні колективи.

У педагогічному досвіді, як ніде більше, переплітаються об'єктивно цінне і індивідуальне, але не все глибоко індивідуальне у педагогічній діяльності може стати надбанням масової практики. Залишається те, що складає область унікального і неповторного в особистості, що створює новий досвід.

Передовий педагогічний досвід, сформований на основі масового, являє собою рівень опанування об'єктивними педагогічними закономірностями (Ю.К. Бабанський).

Різновидами передового педагогічного досвіду є новаторський і дослідницький педагогічний досвід як своєрідні шаблі сходження від емпіричного до теоретичного аналізу та узагальнення. Зразки унікального новаторського і дослідного педагогічного досвіду таких педагогів і вчених, як І.Л. Волкова, Т.І. Гончарової, І.П. Іванова, Є.Н. Ільїна, В.А. Караковського, С.Н. Лисенкової, Р.Г. Хазанкіна, М.П. - Щетиніна, П.М. Ерднієва, Е.А. Ямбурга та ін., вже стали надбанням всієї країни.

Інноваційна спрямованість діяльності викладачів включає і іншу складову - впровадження в практичну педагогічну діяльність результатів психолого-педагогічних досліджень.

Результати наукових досліджень з педагогіки і психології для працівників освіти часто залишаються невідомими через відсутність своєчасної інформації.

У спеціальних роботах В.Е. Гмурмана, В.В. Краєвського, П.І. Карташова, М.Н. Скаткіна та інших показано, що впровадження результатів педагогічних досліджень передбачає спеціальне ознайомлення практичних працівників з отриманими даними, обґрунтування доцільності їх впровадження, розвиток на цій основі потреби у застосуванні наукових результатів у практиці. Це можливо за умови спеціально організованого навчання способам та прийомам реалізації наукових рекомендацій при оперативній методичній, консультативній допомозі з боку фахівців.

У зв'язку з цим виникає питання про те, хто може і повинен бути розповсюджувачем і пропагандистом нових педагогічних ідей та технологій. Вивчати і поширювати досвід окремого педагога і досвід школи, результати наукових досліджень повинні групи підготовлених викладачів під керівництвом завідувача кафедрою, заступника директора з наукової роботи чи завуча школи.

Необхідність створення таких груп пояснюється рядом обставин. По-перше, автор педагогічного нововведення, або будь-якої конструктивної педагогічної ідеї, або технології не завжди розуміє їх цінність та перспективність. По-друге, він не завжди вважає за потрібне займатися впровадженням своїх ідей, так як це вимагає додаткового часу. По-третє, нововведення у викладі автора не завжди отримує обґрунтований науковий та методичний інструмент. По-четверте, при викладі автором своїх інновацій та шляхів їх впровадження з боку колег може виявитися реакція «відторгнення» у силу особистісних особливостей як автора, так і його колег. По-п'яте, вказана група здатна взяти на себе функції не тільки впровадження, але й подальшого аналізу та корекції як стосовно окремого викладача, так і педагогічного колективу. По-шосте, така група здійснює педагогічний моніторинг - систематичний відбір, відсіювання нових ідей, технологій, концепцій за матеріалами вітчизняної та зарубіжної преси та досвіду роботи вузів.

Управління діяльністю з впровадження досвіду не виключає участі в такій роботі самого автора, навпаки, це створює умови для максимального використання і стимулювання його індивідуально-творчих можливостей.

Таким чином, в умовах навчального закладу об'єднуються зусилля творців і розповсюджувачів педагогічних інновацій. У реальній практиці характер інноваційних процесів визначається змістом отриманих результатів, ступенем складності та новизни пропозицій, а також ступенем готовності практиків до інноваційної діяльності.

Формування інноваційної спрямованості передбачає використання певних критеріїв, що дозволяють судити про ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досвід досліджень з педагогіки, можна визначити наступну сукупність критеріїв педагогічних новацій: новизни, оптимальності, високої результативності, можливості творчого застосування інновації в масовому досвіді.

Основним критерієм інновації виступає новизна, що має рівне ставлення як до оцінки наукових педагогічних досліджень, так і передового педагогічного досвіду. Тому для викладача, що бажає включитися в інноваційний процес, дуже важливо визначити, в чому полягає суть запропонованого нового, який рівень новизни. Для одного це може бути дійсно нове, для іншого воно таким може не бути. У зв'язку з цим необхідно підходити до включення в інноваційну діяльність з урахуванням добровільності, особливостей особистісних, індивідуально-психологічних характеристик.

Виділяють кілька рівнів новизни: абсолютну, локально-абсолютну, умовну, суб'єктивну, що відрізняється ступенем популярності і областю застосування (М.С. Бургін).

Введення оптимальності в систему критеріїв ефективності педагогічних інновацій означає витрату сил і засобів викладачів (вчителів) та студентів (учнів) для досягнення результатів. Різні викладачі можуть досягати однаково високих результатів при різній інтенсивності власної праці та праці студентів.

Введення в освітній процес педагогічної інновації та досягнення високих результатів при найменших фізичних, розумових і часових витратах свідчать про її оптимальність.

Результативність як критерій інновації означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителів. Технологічність у вимірі, однозначність у розумінні і викладі роблять цей критерій при необхідності в оцінці значущості нових прийомів, засобів навчання і виховання.

Можливість творчого застосування інновації в масовому досвіді розглядається як критерій оцінки педагогічних інновацій. Насправді якщо цінна педагогічна ідея чи технологія залишається в рамках вузького, обмеженого застосування, обумовленого особливостями і складністю технічного забезпечення або специфікою діяльності вчителя, то навряд чи в даному випадку можна говорити про педагогічне нововведення.

Можливість застосування інновацій в масовому педагогічному досвіді на початковому етапі підтверджується в діяльності окремих викладачів та вихователів, але після їх апробації та об'єктивної оцінки вони можуть бути рекомендовані до масового впровадження.

Знання вищевикладених критеріїв та вміння їх використовувати при оцінці педагогічних інновацій створюють основу для педагогічної творчості.

Аналіз спеціальної літератури і досвіду діяльності навчальних закладів свідчить про недостатню інтенсивність застосування педагогічних новацій у практиці роботи навчальних закладів. Можна виділити як мінімум дві причини нереалізованості педагогічних інновацій. Перша причина полягає в тому, що інновація, як правило, не проходить необхідної професійної експертизи та апробації. Другою причиною є те, що впровадження педагогічних нововведень попередньо не підготовлене ні в організаційному, ні в технічному, ні, найголовніше, в особистісному, психологічному відношенні.

Висновок. Чітке уявлення про зміст і критерії педагогічних інновацій, володіння методикою їх застосування дозволяють як окремим викладачам, так і керівникам навчальних закладів об'єктивно оцінювати і прогнозувати їх впровадження. Квалітивність у впровадженні інновацій не раз призводила навчальний заклад до того, що рекомендоване, частіше зверху, нововведення після деякого (нетривалого) часу забувалося або відмінялося наказом і розпорядженням. Однією з основних причин такої ситуації є відсутність інноваційного середовища - певної морально-психологічної обстановки, підкріпленої комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, що забезпечують введення інновацій в освітній процес навчального закладу. Відсутність такого інноваційного середовища проявляється у методичній невідповідності викладачів, в їх слабкій інформованості з педагогічних нововведень. Наявність сприятливого інноваційного середовища у педагогічному колективі знижує коефіцієнт «опору» викладачів нововведенням, допомагає подолати стереотипи професійної діяльності.

Література

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. - 72 с.
2. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики; под ред. ТИ. Шамовой. - М.: Педагогика, 1991. - С. 100-102.
3. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики / В.И. Журавлев. - М.: Педагогика, 1984. - 176 с.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. - М. Белгород: Изд-во БГПУ, 1993. - 218 с.
5. Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект / П.И. Карташов - М.: Педагогика, 1984. - 128 с.
6. Подымова Л. С. Подготовка учителя к инновационной деятельности / Л.С. Подымова. - М.-Курск, 1995. - 170 с.

ПРОБЛЕМА ОБ'ЄКТИВНОСТІ ЗНАНЬ В ПЕДАГОГІЦІ

Анотація. У статті розкривається суть проблеми об'єктивності знань в педагогіці крізь призму об'єктивності оцінювання знань студентів, окреслені взаємопов'язані фактори, які впливають на об'єктивність оцінювання знань, проаналізовані погляди видатних педагогів щодо об'єктивності знань в педагогіці.

Ключові слова: педагогічний процес, об'єктивність, оцінка, оцінювання.

Аннотация. В статье раскрывается суть проблемы объективности знаний в педагогике сквозь призму объективности оценивания знаний студентов, очерчены взаимосвязанные факторы, которые влияют на объективность оценивания знаний, проанализированы взгляды выдающихся педагогов относительно объективности знаний в педагогике.

Ключевые слова: педагогический процесс, объективность, оценка, оценивание.

Annotation. The article reveals the essence of the problem of objectivity of knowledge

in teaching through the lens of the objective evaluation of students' knowledge, examined the interrelated factors that affect the objectivity of knowledge assessment, analyzed the views of outstanding teachers about the objectivity of knowledge in pedagogy.

Key words: pedagogical process, objectiveness, assessment, evaluation.

Проблема об'єктивності знань в педагогіці - одна з кардинальних методологічних проблем педагогічної науки. В сучасних умовах вона набуває першорядного значення. Це пояснюється тим, що на сьогодні у вітчизняній педагогічній науці склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, формальні показники (кількість захищених кандидатських і докторських дисертацій, масове видання нових монографій, видання практично в кожному місті свого регіонального підручника з педагогіки, виникнення нових наукових і навчальних підрозділів у вищих навчальних закладах, тощо) свідчать про поступовий розвиток наукового знання, а з іншого - діє зовсім інша тенденція. Із загальним підвищенням середнього рівня освіченості явно знижується, занепадає культура наукового мислення й рівень роботи дослідників. Від об'єктивності залежить ефективність усього процесу педагогічного оцінювання. Через відсутність чи хибність в об'єктивності виникає найбільше непорозуміння, порушується стимулювання у вивченні предметів. Необ'єктивна оцінка впливає на вироблення байдужості до знань, у тому числі і до опанування новими знаннями, прагнення до поверхового засвоєння матеріалу, заради отримання лише більш високої оцінки.

Оцінка стає ефективним стимулом навчання за умов, якщо вона справедлива і дотримується об'єктивність у вимогах до всіх студентів. Особливо важливо, щоб студенти відчули і визнали справедливість і доброзичливість викладача. Оцінка за успішність не повинна залежати від тих чи інших особливостей поведінки студентів або особистих непорозуміння з викладачами, що нерідко трапляється в педагогічній практиці.

Дослідниця цієї проблеми В.М. Бочарнікова [3] вважає, що оцінку можна вважати об'єктивною, якщо вона відповідає тим зусиллям, які студент затратив на засвоєння навчального матеріалу. Таке визначення дещо обмежене, оскільки св'їм по собі зусилля не можуть бути критерієм оцінювання успіхів студентів. Вов'о

може бути враховано як один із важливих аспектів оцінювання, як вияв поваги до студента за сумлінність і працелюбство. Об'єктивність оцінки, включає цей психолого-педагогічний підхід і поєднується з оцінюванням справжніх знань студента. Адже те, що більш здібний студент менше витрачає зусиль, порівняно з тим, кому потрібно затратити більше часу на засвоєння програмного матеріалу, зовсім не означає, що до нього застосовано не об'єктивний підхід при оцінюванні.

В.О. Сухомлинський наголошував на тому, що «оцінка морально виправдана тільки тоді, коли учитель оцінює не здібності, взяті, так би мовити, у чистому вигляді, а в єдності праці і здібностей, причому на перше місце ставиться праця» [5].

Доречним є зауваження Я.А. Коменського щодо обдарованих, здібних дітей, які потребують більшої завантаженості порівняно з іншими: «Гострий, рухливий розум, позбавлений серйозної роботи, буде наповнюватися жалюгідним пустим і шкідливим змістом і стане причиною власної загибелі» [4]. Зрозуміло, що це стосується і здібних студентів, які потребують більшої завантаженості в процесі навчання і, відповідно, під час педагогічного оцінювання отримують оцінки за свої реальні знання.

При всій важливості об'єктивно виставленої оцінки суттєвою є і та психолого-педагогічна мотивація, яка пояснює студентові справедливості позиції викладача в його оцінці знань. Цей принцип означає, що оцінка має характеризувати якісний показник знань, не залежно від методів та засобів оцінювання, які використовує викладач, що здійснює цей процес.

Потрібно врахувати повноту, глибину, систематичність, ґрунтовність знань, які відображають різні сторони вимог до студентів під час оцінювання. Однак повністю усунути суб'єктивізм в оцінюванні знань і вмінь, мабуть, неможливо, оскільки оцінювання здійснює на практиці жива людина зі своїми якостями, особливостями, досвідом, ерудицією, майстерністю, що впливають на ставлення до того, кого оцінюють.

Маємо зазначити, що психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань виступає також як характерна риса діяльності. Бути об'єктивним, зазначає дослідниця А.В. Бляшевська [1], означає не піддаватися почуттям симпатії чи антипатії, а суворо дотримуватися встановлених норм і критеріїв оцінки, її вмотивованості й обґрунтування, а також враховувати ступінь навченості, тобто повноту, глибину, ґрунтовність, систематичність знань. Основоу у процесі оцінювання знань є рівень навченості.

Розрізняють п'ять таких рівнів: розпізнання, запам'ятовування, розуміння, вміння, перенос - вищий рівень навченості, за якого студенти творчо застосовують набуті теоретичні знання на практиці, використовують їх у новій ситуації, яку диктує науково-технічний прогрес.

Викладач повинен звернути увагу на те, як студенти застосовують набуті знання на практиці й об'єктивно їх оцінити.

Приймаючи рішення, педагог пояснює (хоча і не завжди), чому він виставляє ту чи іншу оцінку. Якщо аргументація переконлива, то сприймається студентами як об'єктивна, оскільки деякою мірою збігається з їх власною думкою. Психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань сприяє формуванню почуття радості успіху, а це могутній емоційний стимул, від якого залежить бажання студента здобувати знання, бути одним із перших у вивченні предмета.

Отже, психолого-педагогічний принцип об'єктивності в процесі оцінювання знань характеризує відношення між дійсним рівнем знань студентів та запланованим програмою. Тільки об'єктивна оцінка є справедливою, і тільки справедлива оцінка спроможна викликати глибоке моральне задоволення і стати стимулюю-

ючим фактором для студентів. Вона водночас є і методом пробудження у студентів віри в справедливість, закріплення авторитету викладача і, звичайно, виконує орієнтуючу роль. Необ'єктивна оцінка може дезорієнтувати студентів, викладачів, адміністрацію навчальних закладів, батьків, державні органи влади.

Педагогічний процес оцінювання знань — це складна психологічна ситуація і для викладача, оскільки під час його здійснення й виявлення реального, рівня знань педагог перебуває під впливом багатьох взаємодіючих факторів, зазначає професор Є.І. Перовський, а саме:

- об'єктивної якості робіт, що оцінюються (усної відповіді, письмового викладу);
- переконань викладача щодо значення знань, умінь, навичок;
- ставлення викладача до оцінки (занадто принциповий і категоричний чи, навпаки, байдужий до неї, має тенденцію до зниження чи підвищення оцінки);
- ставлення викладача до студента (симпатія, антипатія);
- ставлення, що склалися у викладача до студента щодо його успіхів з предмета на момент оцінювання знань;
- ставлення викладача, адміністрації навчального закладу до студента, знання якого оцінюють (його зайнятість у культурно-масовій роботі, виконання різних доручень);
- настрою викладача;
- фізичного стану педагога (втомленість, погане самопочуття тощо);
- особистого престижу (більше хороших оцінок - краща думка про викладача у керівництва навчального закладу і навпаки).

Аналіз педагогічної практики в школі та вищому навчальному закладі засвідчує, що лише перший із зазначених факторів має об'єктивний характер, решта суб'єктивні. Усунути вплив цих суб'єктивних факторів - головна умова об'єктивності оцінювання. На цьому акцентує увагу Є.І. Перовський. Він вказує, що коли на викладача впливає якийсь один із названих факторів, то оцінка стає суб'єктивною. Учений має рацію, оскільки на практиці нерідко так і буває, зокрема при здійсненні усного педагогічного оцінювання знань. При цьому думка викладача, який здійснює педагогічний процес оцінювання знання, не збігається з переконаннями студентів. Це відбувається, коли викладач керується при оцінюванні поглядами щодо студента, які уже до цього у викладача сформувались. Якщо студент навчався упродовж семестру на «задовільно» і лише іноді на семінарських заняттях отримував оцінку «добре», то викладач вагається, чи можна бездоганну відповідь на екзамені оцінити на «відмінно». Він обов'язково ставить додаткові запитання, щоб з'ясувати: чи справді студент має глибокі і ґрунтовні знання з предмета. Викладачу важко змінити думку про студента, яка сформувалась на момент оцінювання. Адже інший студент, який навчався протягом се местру на «добре» і «відмінно», за таку ж саму відповідь на іспиті отримує «відмінно» без вагань і додаткових запитань педагога.

Іноді буває і навпаки: студент, який навчався завжди на «відмінно», погано відповідає під час оцінювання знань, і викладач підвищує йому оцінку. За таких умов у студента зникає бажання навчатися, оскільки уже за нього «навчається залікова книжка».

Якщо ж оцінка занижена, то виробляється негативне ставлення до викладача, предмета, почуття прохолоди до навчання.

Неминучою є радість успіху, за словами В.О. Сухомлинського, за умов, коли оцінка збігається з самооцінкою студентів. Це успіх для обох учасників навчального процесу. Викладач об'єктивно здійснює педагогічний процес оцінювання знань студентів, а студенти мають ґрунтовні і міцні знання з предмета.

Засуджують студенти і викладачів, котрі, здійснюючи оцінювання знань, зосереджують увагу лише на поведінці студентів у процесі навчання (лекційні, семінарські та практичні заняття). У цьому випадку оцінка є необ'єктивною, оскільки відображає ставлення викладача до певних вчинків студента, а не до його реально набутих знань з предмета.

У педагогічній практиці зустрічаються і такі ситуації, коли студент на час здійснення оцінювання знань має ґрунтовні та змістовні знання, але викладач занижує йому оцінку, оскільки той не виконав доручення групи, курсу, факультету. У цьому випадку оцінка необ'єктивна і стає знаряддям у руках педагога, який оцінює не знання, а поведінку студента. Така оцінка відображає не реальні знання студента, а лише ставлення до нього викладача, адміністрації навчального закладу.

Підводячи підсумок слід зауважити, що контроль знань студентів є складовою частиною процесу навчання. Об'єктивність - це правильне визначення знань, умінь і навичок студентів і оцінка цих знань. Тільки об'єктивна оцінка дає студентам глибоке моральне задоволення та є дієвим стимулюючим фактором у навчанні, має велике виховне значення.

Викладачам слід запам'ятати, що оцінка - це показник не лише знань студента, а й праці самого викладача. Прикро за педагогів, які, здійснюючи педагогічний процес оцінювання знань, звертають увагу не на знання, а на поведінку студентів у процесі навчання.

Література

1. Бляшевська А.В. формування професійних навичок оціночної діяльності у студентів ВУЗу: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 -Л., 1996. -182с
2. Бочарнікова В.М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок і студентів вищої школи.: дис. канд. пед. наук: 13.00. 01. - Черкаси, 1999. -208с.
3. Делікатний К.Г. Оцінка знань як органічна частина процесу навчання // Рад. школа. -1989. - №5. - С.44-50.
4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова. - М.: Педагогика, 1982.-11.-656с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості //Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-ти т. - К: Рад. школа, 1980. -Т.1.-С.5-205.

УДК 378:37.041

В.Л. ВЕРТЕГЕЛ

доцент кафедри іноземних мов
Запорізького юридичного інституту
Дніпропетровського державного університету
внутрішніх справ, к.пед.н.

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА В СИСТЕМІ ФОРМ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається потенціал позааудиторної роботи з іноземних мов студентів нефілологічних вищих закладів освіти.

Ключові слова: самостійна робота, позааудиторна робота, навчальний процес.

Аннотация. В статье рассматривается потенциал внеаудиторной работы по иностранному языку студентов нефилологических высших учебных заведений.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внеаудиторная работа, учебный процесс.

Annotation. The potential of extra-curricular activity of students while learning foreign languages in the non-linguistic institutions of higher learning is considered in the article.

Key-words: self-educative activity, extra-curricular activity, teaching process.

Актуальність проблеми. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки техніки, значне розширення ділових, культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги, що пред'являються до висококваліфікованого фахівця.

Аналіз науково-педагогічної літератури і практики викладання іноземної мови в нефілологічному вищому навчальному закладі вказує на те, що однією з основних причин низької мовної компетенції студентів є недостатнє місце, що відводиться самостійній роботі при вивченні іноземної мови. Безсумнівним є той факт, що самостійна робота залишається одним з основних методів навчальної діяльності студентів.

Важливою умовою успішного навчання студента будь-якого закладу є чіткі усвідомлення ним його власних особливостей. Студенти вже здійснили свій професійний вибір, і тепер основною проблемою для них у процесі навчання у вищому закладі освіти є пристосування до нових умов, адже методика викладання предметів у вищому школі значно відрізняється від загальноосвітньої. Змінюються методи навчання: вищі заклади освіти значну увагу приділяють самостійній роботі студентів.

На викладача іноземної мови в нефілологічному вищому навчальному закладі покладаються функції координатора, консультанта, помічника, організатора процесу навчання, але левову частку роботи з оволодіння іноземною мовою повинен виконувати студент самостійно.

Метою статті є визначення місця позааудиторної самостійної роботи у навчальному процесі нефілологічних вищих закладів освіти та її ролі у підвищенні рівня студентів у володінні іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. У теорії та практиці вищої школи трапляються найрізноманітніші визначення самостійної роботи. Деякі дослідники, ототожнюючи її з самостійною діяльністю, вважають, що самостійна робота у структурі навчального процесу у вищому закладі освіти виступає в системі лекційних, практичних занять, лабораторних робіт і семінарів, у ході сприйняття й самостійного осмислення студентами повідомлюваної викладачем інформації, відтворення її участі в розв'язанні завдань, розрахункових роботах тощо. Інші самостійною роботою студентів визначають тільки таку, під час якої студент без допомоги викладача самостійно продумує, аналізує й узагальнює навчальний матеріал, перевіряє свої висновки й результати. Нарешті, треті, підходячи до проблеми дещо формально, всю свою увагу концентрують на розділенні навчального навантаження студентів на обов'язкові заняття й позааудиторну роботу, кваліфікуючи тільки останню як самостійну.

Значний внесок у вивчення питання організації самостійної роботи було зроблено дослідниками В. Буряком, Б. Єсіповим, П. Підкасистим, А. Усовою та іншими. Проте й зараз відсутнє єдине визначення поняття "самостійна робота". Так, П. Підкасистий визначає її як "засіб організації й виконання певної діяльності відповідно до поставленої мети". У зв'язку з цим він виділяє характеристики самостійної роботи, відзначаючи, що цей засіб навчання є "найважливішою умовою самоорганізації та самодисципліни тих, хто навчається, в оволодінні методами пізнавальної діяльності; виробляє у них психологічну установку на самостійне систематичне поповнення своїх знань і вироблення вмінь орієнтуватися в потоці наукової та політехнічної інформації при вирішенні нових пізнавальних задач" [6, с.51]. Цей підхід, на наш погляд, розкриває не всі істотні ознаки самостійної роботи.

У дидактиці вищої школи самостійна робота студентів розглядається як основний шлях забезпечення творчої активності студентів у навчальному процесі. Вона розвиває в них ініціативу, наполегливість у досягненні мети, виробляє вміння самостійно аналізувати факти й явища, навчає самостійному мисленню, що й призводить до творчого розвитку. Самостійна робота служить головним засобом перетворення одержаних знань в уміння й навички.

Сьогодні проблематику організації самостійної роботи студентів розробляють провідні вітчизняні і зарубіжні вчені (В. Євдокимов, К. Змієвська, В. Луценко, А. Орнштейн, Г. Палмер, М. Смирнова, М. Солдатенко, М. Уест та інші).

Самостійна робота студентів традиційно поділяється на аудиторну та позааудиторну. Але існують й інші точки зору. Наприклад, відомі дослідники методики викладання іноземних мов А. Мироліубов та А. Паракіна виокремлюють наступні види самостійної роботи: під час аудиторних занять; в лабораторії технічних засобів навчання; дома, в бібліотеці тощо; під час позааудиторної роботи (опрацювання завдань викладача: добір матеріалів для стендів і виставок, робота над роллю для інсценування, вивчення пісень тощо) [4; 5, с.158]. Самостійна робота з іноземної мови передбачає вміння працювати з підручником і словником, уміння слухати й розуміти іншомовне мовлення, говорити, вживаючи знайомі граматичні форми та слова іноземної мови, читати й розуміти прочитане. Той, хто навчається, оволодіває цими вміннями не одразу, отже, його самостійна діяльність має бути так організована, щоб він поступово долав труднощі, виявляючи все більший ступінь самостійності в досягненні поставленої мети.

Навички самостійної роботи, вироблені у тих, хто навчається, в процесі навчання, повинні залишитись на все життя; у студента повинна бути сформована потреба вивчати іноземну мову без спонукання з боку викладача. Ця потреба і є результатом самостійної роботи тих, хто навчається. Адже ні один курс навчання іноземній мові не може дати їм повного володіння мовою, а лише допомагає долати перешкоди в процесі отримання знань та їх подальшого застосування.

Спираючись на праці П. Підкасистого, який поділяв самостійну роботу на аудиторну та позааудиторну, Г. Боярко виокремлює такі види самостійної роботи студентів з іноземної мови: самостійна робота з окремих завдань під час аудиторних занять; домашня робота з короткострокових завдань (опрацювання мовного матеріалу за підручником, письмові вправи, порційне читання, перегляд автентичних відеоматеріалів, прослуховування аудіозаписів тощо); самостійна робота з довгострокових завдань (позааудиторне читання текстів великого обсягу, пошук потрібної інформації з іншомовних джерел для підготовки проектів, рефератів, доповідей, наукових робіт тощо) [1, с.9].

Сучасна дослідниця проблеми застосування самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземних мов М. Смирнова визначає самостійну роботу як складовий елемент, компонент технології навчання, спрямований на формування самостійності в процесі самостійного пошуку студентами нових знань. Це трактування поняття "самостійна робота" не суперечить розумінню її як самостійної діяльності, тобто як способу і форми діяльності з одного боку, а з іншого - як будь-яку самостійну діяльність студентів на аудиторних заняттях, лекціях, у позааудиторний час, у присутності викладача й без нього, але під його безпосереднім або опосередкованим керівництвом, що веде до формування самостійної особистості, здатної безперервно поповнювати й удосконалювати самостійно здобуті знання, вміння, котра має навички самостійної пізнавальної діяльності [8].

Питаннями організації процесу управління самостійною роботою студентів у вищому навчальному закладі займалася Л. Журавська, яка обґрунтувала педагогічні умови реалізації управління самостійної роботи на основі інформаційно-стимулюючого підходу, розробила трирівневу модель реалізації управління самостійною роботою, розмежувала ролі викладача при управлінні самостійною роботою залежно від його втручання в самостійну діяльність, ступеня, мети та рівня засвоєння знань, обґрунтувала та експериментально підтвердила об'єктивну необхідність і принципову можливість стимулювання самостійної роботи за допомогою моделі системи контролю знань з дисципліни, стимулюючих та активізуючих завдань для контролю самостійної роботи на лекціях, наскрізних узагальнювальних таблиць для самостійного опрацювання навчального матеріалу [2, с.7].

Самостійна діяльність студента, в нашому розумінні, це самокерована, самоорганізовувана діяльність, що полягає: 1) у виборі, визначенні студентом її мети, предмета і засобів її досягнення; 2) у здійсненні практичних дій з предметом діяльності, у виборі послідовності цих дій для перетворення його й отримання нових продуктів своєї пізнавальної діяльності; 3) у здійсненні самоконтролю, аналізу та коригування дій і результатів діяльності.

Ефективне розгортання самостійної роботи, як і навчального процесу взагалі, значною мірою залежить від ставлення студентів до навчального предмета. Воно формується під впливом таких чинників:

- світоглядне значення предмета (наскільки він допомагає зрозуміти закони розвитку природи та суспільства, розібратися в суспільних явищах);
- пізнавальне значення предмета (наскільки він розширює світогляд, дає цікаві, необхідні знання);
- суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;
- практичне значення предмета для студента (зв'язок з обраною професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками);
- легкість засвоєння цього предмета, до якого студент відчуває себе більш здібним;
- належне викладання цього предмета, в нашому випадку навчальної дисципліни "Іноземна мова".

Потенційні можливості людини можуть повною мірою виявитися й реалізуватися лише за раціональної самоорганізації навчальної діяльності. При цьому потрібно мати на увазі, що здатність до самостійної діяльності не має безпосереднього зв'язку з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів чи мотиваційних потреб і не може пояснюватися ними.

Аналізуючи сутність самостійної роботи, слід акцентувати увагу на її зовнішньому й внутрішньому боці, а також на необхідності педагогічного керування самостійною діяльністю тих, хто навчається.

Під ефективною самостійністю ми розуміємо вміння без систематичного контролю, допомоги та стимулювання з боку викладача самостійно працювати на заняттях, удома, в бібліотеці, уміння організувати окремі форми роботи та всю навчальну діяльність в цілому.

Як відомо, самостійна робота сприяє поглибленню і розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвиткові пізнавальних здібностей. Тому вона стає головним резервом підвищення ефективності підготовки спеціалістів будь-якого фаху.

У 1993 р. Міністерством освіти і науки України було затверджено "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", тоді вперше у вітчизняній практиці на рівні нормативного документа виділено самостійну роботу студентів як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Обсяг часу на самостійну роботу є від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. У цьому документі визначено базові положення теорії й практики організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах, серед яких, на наш погляд, слід підкреслити такі: самостійна робота є основним засобом оволодіння студентами навчальним матеріалом; зміст самостійної роботи за конкретною дисципліною визначається навчальною програмою з цієї дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача; самостійна робота забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни, зокрема, підручники, навчальні та методичні посібники; методичні матеріали для самостійної роботи мають передбачати здійснення самоконтролю з боку студента [7].

На наш погляд, співвідношення часу на самостійну роботу із загальним навчальним часом є досить дискусійним. Ця пропорція може виступати мінімальною, максимальна залежить від бажання, потреб та можливостей окремого студента.

Важливим компонентом організації самостійної роботи студентів, компонентом, що визначає вміння студента вчитися, є самоконтроль. Звичайно під самоконтролем розуміється вміння критично ставитися до своїх учинків, дій, регулювати свою поведінку та керувати нею. У навчальній діяльності самоконтроль - це процес зіставлення досягнутих результатів із заданою програмою на певному етапі навчання.

Значення самоконтролю для розвитку навичок самостійної роботи з іноземної мови ми бачимо в наступному: у студента при засвоєнні матеріалу та контролі над успішністю засвоєння матеріалу виникає якісно інше емоційне й моральне ставлення, що сприятливо відбивається на загальній ефективності оволодіння іноземною мовою. Можливість самокорекції робить студента більш упевненим у власних здібностях, а його діяльність набуває поступовості, що сприяє закріпленню результатів [3, с.71].

Позааудиторна самостійна робота з іноземної мови - це додаткова, допоміжна робота поза передбаченим навчальним планом розподілом годин практичних занять, яка здійснюється під керівництвом викладача. Її ціль - розширення кругозору, духовне та естетичне виховання тих, хто навчається, удосконалення навичок та вмінь. Позааудиторна самостійна робота є дуже важливим видом діяльності, пов'язаним з навчальним процесом і покликаним доповнювати й удосконалювати його, але не дублювати. Нефілологічний вищий заклад освіти не передбачає великої кількості годин практичних занять з іноземної мови, саме тому, при використанні методів самостійної роботи, викладач отримує додаткові можливості для розвитку та відпрацювання у тих, хто навчається, умінь і навичок у сфері мови.

Прийнято розглядати три форми позааудиторної роботи: індивідуальна, групова, масова.

Індивідуальна форма позааудиторної самостійної роботи слугує базою для інших форм - групової та масової. Ця форма роботи передбачає виконання студентами окремих доручень, наприклад, написання невеличкої доповіді про видатні події, видатних особистостей, розрахованої на коротке усне повідомлення. До індивідуальної роботи необхідно залучати студентів з різним рівнем знань іноземної мови.

Групова форма позааудиторної роботи включає організацію діяльності постійних гуртків з вивчення іноземної мови і так звані тимчасові групи, які залучаються до підготовки концертів, свят, вечорів художньої самодіяльності, виставок, оформлення стінгазет.

Масова форма позааудиторної роботи з іноземної мови - це організація гуртків (секцій) та факультативів. Гуртки (або секції, якщо організований клуб) можуть існувати самостійно, або входити до складу клубу. Вони є основною масовою формою позааудиторної роботи з іноземної мови. Діяльність гуртків може бути різноманітною: розвиток розмовного мовлення; читання художньої літератури; переклад творів художньої літератури; драматичного мистецтва; музичного мистецтва; архітектурного мистецтва; усне і письмове спілкування зі студентами інших країн тощо.

До масових форм позааудиторної роботи входить проведення конференцій та круглих столів, концертів, конкурсів на кращі переклади тощо.

Об'єднання гуртків у клуб вивчення однієї іноземної мови або інтернаціональний (на базі двох або більше мов) є формою масової роботи, яка викликає зацікавлення у студентів.

Слід наголосити на окремих загальних методичних положеннях, необхідних для проведення позааудиторної роботи. По-перше, позааудиторна робота не повинна дублювати практичне заняття. Треба пам'ятати про принцип самодіяльності й слідкувати за тим, щоб позааудиторна робота не перетворювалась на додаткові практичні заняття. По-друге, при організації діяльності гуртків (секцій) або факультативів необхідно зважати на інтереси й уподобання тих, хто навчається. По-третє, позааудиторна робота має бути пов'язана з навчальною програмою, але, в свою чергу, повинна розширювати та розвивати навички та вміння студентів, вести до подальшого розвитку та поглиблення їх знань. По-четверте, обсяг мовного матеріалу не повинен надто перевищувати програмний. Слід ретельно добирати додаткові навчальні матеріали з урахуванням рівня знань, вікових особливостей та уподобань тих, хто навчається. Адже одноманітний матеріал неодмінно викличе негативну реакцію та емоції у студентів, зробить заняття нецікавими та нудними. Добір матеріалу для позааудиторної роботи слід здійснювати з урахуванням його освітньої та виховної цінності. По-п'яте, заняття проводяться регулярно, але студенти не повинні бути перевантаженими. По-шосте, звіт за кожний період роботи повинен бути чітко оформленим у цікавий вид діяльності, наприклад, конкурс, концерт, вечір художньої самодіяльності.

Уміло й цікаво організована позааудиторна робота з іноземної мови, її зв'язок зі студентським життям конкретного вищого навчального закладу, високий моральний та інтелектуальний рівень роблять роботу дійсно масовою та потрібною. Позааудиторна робота розвиває індивідуальні особливості тих, хто навчається, допомагає формуванню всебічно розвиненої особистості, покликаній оволодіти духовними багатствами людства.

Кожне практичне заняття з іноземної мови в аудиторії готується та продовжується самостійною роботою студентів з виконання домашнього завдання. На практичному занятті у них формуються правильні уявлення та поняття з іноземної мови, а глибина й тривалість знань, а також уміння застосовувати їх на практиці, залежать в основному від самостійної роботи на занятті та вдома. Відтак на таку форму позааудиторної самостійної роботи слід звернути особливу увагу.

Виконання домашнього завдання студентами є заключним етапом роботи, яку вони виконують на практичних заняттях під керівництвом викладача. Правильне та ефективне виконання домашніх завдань багато в чому залежить від

методів роботи, які використовує той, хто навчається. Завданням викладача в цьому випадку виступає повсякденне керівництво роботою студентів, надання їм необхідних інструктажів стосовно послідовності виконання завдань.

У керуванні самостійною роботою студента важливого значення набуває встановлення коефіцієнта співвідношення його аудиторної та самостійної домашньої роботи, тобто визначення кількості часу, який відводиться для виконання домашнього завдання та того, який дійсно витрачається ним. Наприклад, перевантаження домашніми завданнями призводить до вибіркості їх перевірки викладачем та неґрунтовного опрацювання студентами.

Самостійна робота зумовлена об'єктивною необхідністю постійного навчання й самовдосконалення, перегляду та коригування власних самооцінок, оцінки своїх можливостей, потенціалу та резервів кожної особистості.

Висновки. Таким чином, не викликає сумніву той факт, що позааудиторна самостійна робота студентів є однією з основних форм навчання, особливо у вищій школі, оскільки вона прищеплює студентам необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури розумової праці. Питання лише в тому, як розвивати у студентів потребу в самостійній праці, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання.

Самостійна робота з іноземної мови є важливим складником навчального процесу ще й тому, що кількість аудиторних годин з цієї дисципліни не є достатньою. Проте досвід свідчить, що коректно організована позааудиторна робота значно підвищує рівень володіння іноземною мовою студентами нефілологічних вищих навчальних закладів. Важливим також є факт: те, що проходить через самостійну роботу, самовиховання залишає більш глибокий відбиток у свідомості людини, краще запам'ятовується, і, отже, більш ефективно формує особистість.

Література

1. Боярко Г.В. Взаємозв'язок форм організації навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України (на матеріалі викладання іноземної мови): автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г.В. Боярко. - Хмельницький, 2004. - 20 с.
2. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Л.М. Журавська. - К., 1999. - 27 с.
3. Калашник Н.Г. Самостійна робота - потужний засіб сучасної освіти і виховання: навчально-методичний посібник з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. - Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2005. - 326 с.
4. Миролюбов А.А. Коммуникативная компетенция как основа формирования общеобразовательного стандарта по иностранным языкам / А.А. Миролюбов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2004. - №2. - С. 17—18.
5. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: [учеб. пособие] / А.А. Миролюбов, А. В. Парахина. - М.: Высш. школа, 1986. - 264 с.
6. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / Пидкасистый П. И. - М. : Педагогика, 1972. - 184 с.
7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах / Наказ Міністерства освіти України від 02 червня 1993 р. №161. [Електронний ресурс] - Режим доступу до нормативного документу: http://viwv.nam.kiev.ua/norm/pro_oro.htm
8. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М.І. Смирнова. - К., 2005. - 21 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІНКЛЮЗИВНИХ ФОРМ РОБОТИ ЯК НАГАЛЬНА ПОТРЕБА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкрито значення та особливості підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Ключові слова: інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище, інтегровані форми навчання, діти з особливими освітніми потребами

Аннотация. В статье раскрыто значение и особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивной школы.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, инклюзивная образовательная среда, интегрированные формы обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Summary. In the article the value and features of preparation of teachers to work in conditions of inclusive schools is opened up.

Key words: inclusive training, inclusive educational sphere, integrational forms of training, children with special pedagogical requirements (children with specific pedagogical needs).

Постановка проблеми. Демократичні зміни в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я, привели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум.

У шкільній освіті це втілюється в розробку концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення рівності в засвоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я різних ступенів освітнього стандарту. Підхід «школа для всіх» був викладений у Саламанській декларації, яка була прийнята у 1994 році 92 країнами, у тому числі й Україною. У цьому документі пріоритетним завданням освітньої політики було проголошено створення включеної освіти.

У цей час у світовій освітній практиці на зміну терміну «інтеграція» - об'єднання в одне ціле, приходять термін «інклюзія», тобто включення. (Д-Агнес, Т. Бут, М. Кінг-Сірс, Т. Мітлер, Д. Роза та інші.). Якщо інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини.

Виходячи з цього, під інклюзивною освітою ми розуміємо більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для всіх; розвиток загальної освіти в плані пристосування до різних потреб дітей.

За даними Міністерства освіти і науки, у 2009-2010 навчальному році в Україні функціонувало 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де навчалося 54 тисяч дітей різних нозологій [1, с.100]. На наш погляд, це призводить до соціальної ізоляції цих дітей і усуненню батьків від їхнього виховання. Внаслідок цього випускники навчальних закладів інтернатного типу зазнають труднощів подальшої інтеграції в соціум. Проте, багато дітей, що перебувають під патронатом системи фахової освіти, можуть навчатися в загальноосвітніх навчальних закладах.

Звертає на увагу той факт, що кількість дітей, яких не визнали інвалідами, але які мають тимчасові або постійні порушення у фізичному або психічному розвитку та потребують спеціальних умов навчання та виховання, набагато більше. До їхнього

числа відносять дітей з незначними порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, поведінки, які поряд з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я, становлять численну групу дітей з особливими освітніми потребами.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх батьків, в Україні розпочато державний експеримент з навчання таких дітей у загальноосвітньому просторі.

Він здійснюється за двома напрямками. Перший - інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. Згідно цієї моделі, при загальноосвітній школі організовуються спеціальні класи (класи компенсуючого типу) для дітей з конкретним порушенням психофізичного розвитку. У них навчальний процес здійснюється окремо за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжується обов'язковими заняттями з корекційного блоку.

Другий - інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Інклюзивна освіта відіграє ключову роль у соціальній адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Широке впровадження ідей інтеграції та інклюзії в загальноосвітні школи України значною мірою залежить від кваліфікації кадрів; це вимагає внесення змін у процес підготовки майбутніх учителів.

Проблема вдосконалення професійної підготовки педагогів корекційної освіти широко розроблялася і розробляється у корекційній педагогіці. Вона є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема: В. Бородіної, І. Єременка, С. Забраної, І. Колесніки, С. Миронової, Н. Назарової, Л.Одинченка, В.Оржеховської, Ю. Пінчука, Л. Руденка, В. Синьова, З.Смирнової, О.Черкасової, О.Шевцова, Л.Шипіциної та інших.

Проте питання підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивної роботи ще не стало предметом наукового дослідження.

Мета даної статті полягає у визначенні значення та особливостей підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в усьому світі особлива увага приділяється цілеспрямованому пошуку найбільш ефективних стратегічних напрямків розвитку освіти. Л. Виготський визначав особисту діяльність учня як основу навчально-виховного процесу, стверджуючи той факт, що мистецтво вчителя необхідно зводити до того, щоб спрямовувати та регулювати цю діяльність. «Школа повинна огорнути дитину тисячами соціальних зв'язків, які допомогли б виробленню морального характеру» [2, с.56].

У Концепції розвитку загальної середньої освіти зазначається, що домінантною стає підготовка вчителя-вихователя, який спроможний вийти за межі власного предмета, здійснювати міждисциплінарні зв'язки, усвідомлювати фахові знання в системі культури. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як соціальну взаємодію, залучити особистісні ресурси учнів для вирішення завдань життєтворчості.

Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення, не контролюючи, а поділяючи відповідальність за результати співпраці з ними [3, с.9].

Отже, потребує змін підготовка сучасного вчителя загальноосвітньої школи. Зокрема, у державні освітні програми підготовки фахівців за будь-якою педагогічною спеціальністю введено обов'язкову дисципліну "Основи корекційної педагогіки", яка знайомить майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл з особливостями інклюзивного навчання і виховання дітей з вадами розвитку (порушеннями інтелекту, слуху, зору, мовлення, афектно-вольової сфери, соціальної поведінки, соматичного здоров'я).

У нашому суспільстві існують різні позиції стосовно проблеми інклюзивного навчання. Якщо батьківська громадськість виступає ініціатором інтегрованого навчання, визнає спільне навчання як потребу, то педагогічна громадськість більш стримана в ініціативах і визнає таку форму навчання як необхідність. Педагоги розуміють і визнають всю складність цього нового та нетрадиційного підходу в навчанні. Звідси змінюється характер і зміст основних напрямків роботи школи, наповнюється створенням атмосфери співробітництва та взаємодії всіх учасників педагогічного процесу (робота з педагогічними кадрами, учнями, батьками). Як результат, правильно організоване спільне навчання змінює всіх: і батьків, і педагогів, і учнів.

Робота з педагогічною громадськістю є провідною ланкою у створенні інклюзивного навчання. Без створення союзу однодумців у школі реалізувати ідею спільного навчання виявиться проблематичним. Цьому повинна передувати підготовча робота з прийняття ідеї, зі створення адаптивного простору, з роз'яснення завдань спільного навчання всім педагогам школи, незалежно від того, у якому класі вони працюють, з формування позитивної суспільної думки, з програмно-дидактичного забезпечення, з підбору кадрів для цих класів.

Вважаємо, що для роботи в інклюзивному класі необхідно залучати досвідчених, творчих педагогів, схильних до дослідницької діяльності, врівноважених, з демократичним стилем керування. Авторитарні педагоги, як правило, ускладнюють процес інтеграції, це має більше негативних наслідків, ніж позитивних. Саме від ступеня усвідомлення вчителем ідеї спільного навчання, від глибини розуміння проблем дитини залежить успіх та розвиток такого учня. Педагог також потребує допомоги як у прийнятті такого вихованця, так і в розумінні навчальних проблем такої дитини, у виборі педагогічних механізмів налагодження співробітництва з таким учнем.

Найбільш значущими напрямками роботи вчителя є формування досвіду соціально-оціночних стосунків, взаємодії та спілкування дітей з різними освітніми можливостями. Роль учителя полягає у тому, щоб не тільки самому навчитися приймати кожну дитину такою, якою вона є, навчитися визнавати її унікальність, цінність, неповторність, але й навчити цьому всіх школярів. Особливо важливим стає навчити інших приймати та взаємодіяти, надавати необхідну допомогу та підтримку, виявляти позитивне ставлення.

Учням з особливостями психофізичного розвитку потрібно надавати допомогу в оволодінні загальними навчальними вміннями та навичками, способами навчальної діяльності. Позитивним результатом роботи може вважатися той момент, при якому такі учні менше потребують індивідуальної допомоги. Ступінь самостійності дитини зростає, а її супровід зводиться до мінімальної допомоги та підтримки з боку всіх взаємодіючих структур. Результат же завжди індивідуальний і в кожному конкретному випадку залежить від потенційних можливостей учнів, які розвиваються в процесі виховання й навчання.

У той же час, інклюзивне навчання є креативним процесом, воно надає педагогові необмежені можливості для реалізації свого творчого потенціалу. Таке

навчання, будучи новою формою, вимагає інших підходів, інтерактивних методів навчання, колективних форм роботи, що ґрунтуються на активній взаємодії всіх його учасників.

Можемо зробити висновок, що суб'єктна позиція педагога в інклюзивному виховному просторі передбачає:

- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного виховного простору;
- знання методів психологічного дидактичного проектування навчального процесу;
- уміння будувати педагогічну взаємодію з усіма суб'єктами виховного простору: учнями, батьками, колегами-учителями, адміністрацією школи на діалогічній основі;
- толерантне ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, прийняття позиції «іншого»;
- уміння працювати в команді.

Інклюзивна освіта базується на методології, яка спрямована на розвиток особистості дитини та визнає її унікальність, неповторність, право на реалізацію різних потреб в організації спільної, провідної для певного віку діяльності (ігрової, навчальної), спільного світу життя дітей. Провідним принципом інклюзивного освітнього середовища є готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи установи.

Спираючись на дослідження М. Малофеева, Т. Фуряєвої, Л. Шевчука, Н.Шматка [4, 6, 7, 8], ми з'ясували основні характеристики інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх закладах:

1. Культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, наявність ресурсного забезпечення їхньої життєдіяльності (заклад повинен бути забезпеченим нормативно-правовими, програмно-методичними, інформаційними, матеріально-технічними, кадровими та організаційними ресурсами), спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій всіх тих, хто навчається.

2. Створення інклюзивного освітнього середовища у масових загальноосвітніх закладах передбачає визначення та реалізацію філософії інклюзивної освіти, системи її базових та професійних цінностей; місії освітнього закладу в галузі найважливіших функцій інклюзивної діяльності, масштабів і рівнів їхньої реалізації, конкретних пріоритетів; інформаційної, кадрової, програмно-методичної та організаційної політики - загальних підходів і принципів життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами у масовій школі, підходів до встановлення та розвитку зовнішніх зв'язків, до вибору конкретних пріоритетів розподілу ресурсів, етапів і термінів здійснення завдань інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями; оптимальної структури освітнього процесу, інтеграції його функцій (освітніх, виховних, корекційних, психофізичного розвитку, творчих, оздоровчих) та їхнього ресурсного забезпечення з метою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

3. Організація освітнього процесу спрямована на задоволення освітніх потреб дітей з обмеженими можливостями та враховує інтереси їхніх однолітків, які розвиваються нормально. Кожна дитина повинна бути забезпечена супроводом і психологічною підтримкою фахівців, увагою, необхідними умовами, що допоможуть їй досягти кращих результатів у навчанні.

4. Урахування особливих освітніх потреб дитини з обмеженими можливостями передбачає створення умов для організації освітнього процесу: наявність безбар'єрного фізичного простору, адаптованих навчальних планів, індивідуальних, но-орієнтованих загальноосвітніх і спеціальних (корекційних) програм, організації занять з фахівцями з корекційно-педагогічного профілю.

5. Індивідуально-орієнтована загальноосвітня програма повинна враховувати можливості кожної дитини у засвоєнні ценового рівня освіти та при необхідності передбачає внесення змін і створення умов, необхідних для успішного засвоєння дітьми з особливими потребами. Кожна змістовна зона освіти дітей особливими освітніми потребами повинна включати два компоненти: «академічний» і формування життєвої компетенції. Наприклад, мова - мовна практика; математика - практика застосування математичних знань; природознавство - практика взаємодії з навколишнім світом тощо. Індивідуальні освітні програми для дітей з особливими освітніми потребами розробляються фахівцями навчальних закладів за участю батьків у відповідності з потребами цих дітей з метою досягнення їхнього успіху в освітньому процесі.

6. Інклюзивне освітнє середовище формується корпоративно, колективно односторонньо. У його створенні приймають участь учителі початкових класів, учителі-предметники, педагоги-психологи, вчителі-логопеди, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з лікувальної фізкультури, вихователі, тьютори (педагогічні помічники), а також медичний персонал закладу.

7. Системостворююча роль у цьому процесі належить психолого-медико-педагогічному консилиуму, який створюється на базі освітнього закладу будь-якого типу, незалежно від організаційно-правової форми, наказом керівника освітньої установи при наявності відповідних фахівців.

Таким чином, у створенні інклюзивного освітнього середовища значну роль відіграє система діяльності всіх фахівців педагогічного колективу освітнього закладу, інтеграція їхніх професійних знань, продуктивної спільної роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, з їхніми батьками. Особливо важливим є не сама різноспрямована впливів фахівців, а єдиний комплексний вплив на дитину з особливими освітніми потребами у системі міжпрофесійних стосунків на всіх етапах роботи освітнього закладу.

Висновки. Існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства тенденції, пов'язані з необхідністю більш широкого включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум, актуалізують проблему спеціальної підготовки педагогічних кадрів. Ця підготовка повинна бути спрямована на можливість здійснювати професійні обов'язки у процесі інклюзивного навчання з огляду на різні освітні потреби учнів і забезпечувати включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище загальноосвітньої установи, створюючи умови для її розвитку та саморозвитку.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. - К., 2009. - 194 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/под ред. В.В.Давыдова - М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
3. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України - 2000. -16 серпня. - С. 8-11.
4. Малафеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н. Н. Малафеев, Н. Д. Шматко // Дефектология. - 2008. - № 1. - С. 71-78.

5. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 а. - К., 2000. - 21 с.

6. Фурьева Т. В. Интеграция особых детей в общество. /ТВ. Фурьева //Педагогика. - 2006. - №7. - С. 29-38.

7. Шевчук Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении [Текст] / Л. Е. Шевчук // Дефектология. - 2004. - № 6. - С. 28-31.

8. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение [Текст] /Н. Д. Шматко // Дефектология. - 1999. - № 1. - С. 41-46; - № 2. - С. 49-56.

УДК 378.14

В.М.ГАЛУЗЯК

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки

Вінницького державного педагогічного університету
імені М. Коцюбинського.

КРИТЕРІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Анотація. Стаття присвячена визначенню та розкриттю сутності критеріїв особистісної зрілості вчителя. На основі узагальнення різних підходів виділено низку біполярних параметрів, які мають важливе значення у контексті педагогічної діяльності і характеризують рівень особистісної зрілості педагога.

Ключові слова: особистість педагога, особистісна зрілість, критерії особистісної зрілості вчителя.

Аннотация. Статья посвящена определению и раскрытию сущности критериев личностной зрелости учителя. На основании обобщения различных подходов выделен ряд биполярных параметров, которые имеют важное значение в контексте педагогической деятельности и характеризуют уровень личностной зрелости педагога.

Ключевые слова: личность педагога, личностная зрелость, критерии личностной зрелости учителя.

Annotation. The article is devoted determination and opening of essence of criteria of personality maturity of teacher. On the basis of generalization of different approaches the row of bipolar parameters which have an important value in the context of pedagogical activity and characterize the level of personality maturity of teacher is selected.

Keywords: personality of teacher, personality maturity, criteria of personality maturity of teacher.

Постановка проблеми. Особистість педагога завжди розглядалася як визначальний чинник ефективності навчально-виховного процесу. Видатні педагоги минулого постійно наголошували, що успіх виховання залежить не тільки від методичної майстерності і компетентності вчителя, але й значною мірою від його особистісних якостей. Така залежність стає ще більш очевидною в умовах переорієнтації системи освіти на особистісний підхід, у контексті якого основний акцент ставиться на розвитку власне особистісних характеристик індивіда: автономності, рефлексивності, автентичності, креативності, внутрішньої свободи, відповідальності тощо. Методологія особистісного підходу вимагає переходу до такого стилю педагогічних стосунків, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців як здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Реалізація такого підходу по-

требує не тільки забезпечення суб'єктної позиції вихованців у навчально-виховному процесі, але й відповідної особистісної організації вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. Під суб'єктом у даному випадку мається на увазі не просто індивідуальний виконавець діяльності, а особистість, здатна до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Діяльність в умовах особистісно орієнтованого підходу потребує педагога, який не тільки є носієм професійно значущих знань і вмінь, але й характеризується високим рівнем особистісної зрілості, здатності до самовизначення і саморегуляції. Згідно з відомою педагогічною аксіомою, подібне виховується подібним. Розвиток учнів як суб'єктів власної життєдіяльності можливий лише за умови **ВІДПО-ВІДНОГО** рівня особистісної зрілості вихователя. Важко уявити, як педагог може сприяти гармонізації особистості вихованців, якщо він сам не позбавлений психологічних комплексів і внутрішніх суперечностей. Якою б кількістю методик і прийомів не володів вихователь, він повинен, перш за все, виступати як певний зразок психологічного здоров'я і зрілості для своїх вихованців. До того ж, з позицій гуманістичної психології, педагог, який не подолав ту чи іншу особистісну проблему у себе, не може емпатійно спілкуватися з вихованцями, не «проектуючи» на них власні проблеми. Саме від рівня особистісної зрілості вихователя залежить його здатність налагоджувати з учнями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні для самореалізації як педагога, так і його вихованців.

Про важливість особистісної зрілості педагога як передумови ефективності виховної діяльності свідчать численні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками вихователя і особистісним становленням вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов, К. Роджерс та ін.).

Аналіз останніх досліджень. Огляд психолого-педагогічної літератури свідчить, що, не зважаючи на значну увагу науковців до вивчення різних аспектів особистості вчителя, проблема формування особистісної зрілості як комплексного атрибуту професіоналізму педагога поки що не набула належного висвітлення. У сучасній психології й педагогіці досліджуються різні особистісні феномени, які виконують регулятивну функцію у професійній діяльності вчителя: спрямованість, цінності, ідеали, професійна свідомість, самосвідомість, смислові установки, особистісні диспозиції, центрації тощо (М. Амінов, Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов, А. Реан і ін.). Водночас у більшості досліджень проблематика власне особистісної зрілості як інтегрального показника професійної готовності педагога розглядається побіжно. Лише останнім часом з'явилися дослідження, в яких безпосередньо розглядаються окремі аспекти феномену особистісної зрілості вчителя. Так, Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі [4], О. Темрук - розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [12]. Однак, запропоновані авторами вказаних робіт трактування особистісної зрілості вчителя не відображають повною мірою якісної своєрідності цього психологічного феномену. Наприклад, Г. Кравець визначає особистісну зрілість як «комплексну характеристику особистості майбутнього спеціаліста, що забезпечує свідоме прийняття студентом професійно значущих цінностей і його прагнення реалізувати себе в процесі професійної підготовки» [4, с. 49]. Таке визначення вказує на окремі прояви особистісної зрілості, але нічого не говорить про сутність цього феномену як такого. О. Темрук не пропонує власного тлумачення поняття особистісної зрілості вчителя і бере за основу підхід Ю. Гільбуха, який серед структурних

компонентів зрілості особистості виділяє: мотивацію досягнення, ставлення до свого Я, почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми. На наш погляд, структура особистісної зрілості вчителя потребує більш ґрунтовного теоретичного аналізу з урахуванням, по-перше, специфічного змісту власне особистісного в особистості, і, по-друге, особливостей прояву і значення особистісної зрілості в контексті педагогічної діяльності.

Загалом можна констатувати, що поняття особистісної зрілості вчителя залишається поки що в недостатній мірі теоретично відрефлексованим і окресленим, про що свідчать розбіжності у його трактуванні різними авторами. Нерідко особистісна зрілість вчителя ототожнюється з психічною або соціальною зрілістю. Серйозної уваги вимагають також такі питання, як критерії та факторна структура особистісної зрілості вчителя, закономірності її становлення, вплив учителів з різним рівнем особистісної зрілості на формування особистості вихованців, психологічні механізми та можливості цілеспрямованого впливу на особистісне становлення майбутніх учителів, динаміка особистісного розвитку педагога в процесі професійної підготовки і практичної діяльності в школі, розробка діагностичних методик для визначення особистісної зрілості педагога.

У даній статті ми ставимо за *мету* на основі аналізу й узагальнення різних підходів визначити критерії особистісної зрілості вчителя.

Виклад основного матеріалу. Поняття «зрілість» на даний час широко вживається в психології та інших науках. Досліджуються, зокрема, такі різновиди зрілості, як біологічна, когнітивна, інтелектуальна, емоційна, психологічна, соціальна, громадянська, професійна, духовна тощо. Термін «особистісна зрілість» використовується у працях Л. Анциферової, Ю. Гільбуха, В. Моргуна, Н. Ткачової, В. Петровського, Л. Овсянечкої, Д. Леонтьєва, О. Степи та ін.

В. Моргун і Н. Ткачова визначають зрілу особистість як свідомого і саморегульованого індивіда, самовиховну систему, яка здійснила перехід від об'єкта виховання до суб'єкта виховання, усвідомлює себе цілісністю, включеною в систему суспільства, в систему діяльності. Зріла особистість у ході свого розвитку все більш самостійно вибирає або змінює, удосконалює і свою провідну діяльність, і соціальну ситуацію свого розвитку і, завдяки цьому - саму себе. Таким чином, основним критерієм особистісної зрілості В. Моргун і Н. Ткачова вважають самостійність, здатність до самовизначення і саморегуляції [7].

І. Кон вживає поняття соціальна зрілість особистості, розглядаючи його як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки у всіх сферах життєдіяльності. «Зріла особистість - це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе» [3, с. 177].

Л. Божович визначає особистість як людину, що досягла певного, достатньо високого рівня розвитку. Цей рівень характеризується тим, що в процесі самопізнання людина починає сприймати і переживати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей, що виражається поняттям «Я». Головна мета розвитку особистості - якомога повніша самореалізація. На думку Л. Божович, показником розвитку людини як особистості є соціально прийнятне і оптимальне для неї співвідношення наступних якостей: відповідальність і почуття внутрішньої свободи, почуття власної гідності (самоповага) і повага до інших людей, чесність і сумлінність, готовність і прагнення до соціально необхідної праці, критичність і переконаність, наявність твердих ідеалів, доброта і строгість, ініціативність і дисциплінованість, бажання і уміння розуміти інших, вимогливість до себе і до інших,

воля, здатність розмірковувати, готовність діяти, сміливість, готовність йти на ризик і обережність [2].

Г. Суховська розрізняє поняття «психічної» і «соціальної» зрілості особистості. Ключовим показником психічної зрілості, на її думку, є *рефлексивність*, здатність особистості до рефлексії, оскільки саме з цією якістю пов'язані всі новоутворення і специфіка проявів особистості у дорослому віці [11]. Атрибутами психологічної зрілості людини дослідниця вважає: здатність до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі сформованого вміння здобувати потрібну інформацію і аналізувати її з метою вирішення конкретних і нестандартних ситуацій життєдіяльності; здатність мобілізувати себе на виконання власного рішення всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не вмотивованому небажання («втомився», «не хочу», «важко» тощо), здатність самостійно відстежувати хід виконання власних дій і їх результати (що передбачає готовність особистості до «нормального уявного роздвоєння» на «Я-виконавця» і «Я-контролера»); здатність до оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків; здатність робити висновки з власної поведінки в різних ситуаціях, підвищуючи якість прогнозування, виконання запланованого і об'єктивність оцінок; здатність емоційно адекватно реагувати на різні ситуації власної поведінки.

Д. Леонтьєв інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості вважає особистісний потенціал, а його формою прояву - феномен *самодетермінації*, тобто виконання діяльності відносно незалежно як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні чинники, потреби, характер і інші стійкі психічні структури [5]. Показником самодетермінації, за Д. Леонтьєвим, є можливість індивіда як у когнітивному, так і в практичному плані відхилитися від потоку буденної життєдіяльності, вийти за межі звичного і загальноприйнятого, подолати задані обставини і врешті подолати себе. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя перш за все і виявляється особистісна зрілість.

У зарубіжній психології проблема особистісної зрілості розглядається головним чином представниками гуманістичної, когнітивної психології та психоаналізу, які вживають терміни «психологічна зрілість» («psychological maturity»), «психосоціальна зрілість» («psychosocial maturity») і «загальна зрілість» («global maturity»). У більшості робіт зріла особистість розуміється як певна ідея льна людина, що характеризується психічним здоров'ям, максимально повним розвитком природних задатків, продуктивністю і схильністю до творчості.

З. Фрейд визначав зрілість особистості за двома показниками: прагненням людини працювати, створюючи щось корисне і цінне, і прагненням любити іншу людину заради неї самої. К. Юнг розглядав рух до зрілості як процес індивідуації, внаслідок чого людина наближається до себе, усвідомлює свою початкову і повну сутність, живе у відповідності з нею (стає сама собою). Ідеал зрілості - здатна до опору і наділена силою душевна цілісність. Досягти рівня особистості - значить максимально розгорнути цілісність індивідуальної сутності. Критерієм розвитку особистості є вірність собі, коли людина свідомо обирає власний шлях, а не ідентифікується несвідомо з масою.

Г. Олпорт вживав поняття зрілості, характеризуючи психічно зророву особистість. Зріла особистість, на його думку, відрізняється такими основними рисами: широкою межею «Я», здатність бачити себе з боку; здатність до теплих, чуйних соціальних відносин, що виявляються в дружній інтимності (здатності виявляти глибоку любов до сім'ї і друзів, не запламовану власницькими почуттями і ревно-

щами) і співчутті (терпимості до відмінностей між собою й іншими, глибокій повазі до людей і визнанні їхньої позиції); емоційна незаклопотаність і самоприйняття, тобто позитивне уявлення про себе і спокійне ставлення до своїх недоліків; реалістичність сприйняття - здатність бачити речі такими, як вони є, не перекручуючи фактів на догоду своїм фантазіям і потребам, адекватність рівня домагань; здатність до самопізнання; почуття гумору; здатність до проактивної поведінки - свідомого впливу на своє оточення новими способами; цілісна життєва філософія - система провідних ціннісних орієнтацій, які надають сенсу всьому, що робить людина [8].

А. Маслоу особистісний розвиток людини розглядає у зв'язку з поняттям самоактуалізації, під яким розуміється максимально повне розкриття закладених у людині від природи потенцій. Згідно з А. Маслоу, зрілість особистості визначається ступенем її самоактуалізації. Дослідник виділив низку характеристик, які відрізняють самоактуалізованих особистостей: вищий ступінь сприйняття реальності; розвинена здатність приймати себе, інших і світ у цілому такими, якими вони є насправді; підвищена спонтанність; розвинена здатність зосереджуватися на проблемі; більш виражене прагнення до самотності; автономність, протидія залученню до якоїсь одної культури; свіжість сприйняття і багатство емоційних реакцій; частіші прориви на пік переживань; ідентифікація себе з усім людським родом; здатність до конструктивних міжособистісних стосунків; демократична структура характеру; розвинуті творчі здібності [6].

К. Роджерс для позначення феномену особистісної зрілості використовував поняття «повноцінно функціонуюча особистість»: «Повноцінно функціонуюча особистість є синонімом оптимальної психологічної пристосованості, оптимальної психологічної зрілості, повної відповідності і відкритості досвіду... Повноцінно функціонуюча особистість можлива тільки як процес, як людина, що постійно змінюється». Основними параметрами, що характеризують повноцінно функціонуючу особистість, К. Роджерс вважав: відкритість для переживань, відсутність страху перед власними почуттями, якими б вони не були - негативними чи позитивними; життя в теперішньому часі з повним усвідомленням кожної миті, готовність перебудовувати власну поведінку у міру того, як досвід надає нові можливості, гнучкість, здатність пристосовуватися до мінливих умов життя; віра в себе, свої внутрішні спонукання й інтуїцію, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення [10].

Сучасний німецький дослідник Р. Кассель розглядає зрілість як інтеграційний показник психічного здоров'я людини і виділяє такі його критерії: самоповага, здоровий глузд, асертивність і внутрішній локус контролю. Відповідно, критеріями незрілості є: тривога, витіснення, незадоволеність, депресія [13].

Як бачимо, більшість представлених у науковій літературі підходів до розуміння сутності особистісної зрілості мають описовий характер, що свідчить про складність і неоднозначність цього феномену. Слід підкреслити, що між хронологічним віком і особистісною зрілістю індивіда немає прямої відповідності. Відповідаючи інтелектуально і соціально своєму віку, індивід водночас може характеризуватися низьким рівнем особистісного розвитку (С.Кові, Г.Олпорт, Е.Фромм, П. Херсі та ін.).

Більшість дослідників, розглядаючи феномен зрілості, акцентують увагу на таких параметрах особистості, як внутрішня детермінація, саморегуляція на противагу зовнішній детермінації, творчість на противагу репродукції, індивідуальність, автентичність на противагу стандартизованості, ініціативність на противагу пасивності, рефлексивність на противагу імпульсивності, особистісна відкритість на противагу відчуженості та закритості.

На наш погляд, особистісна зрілість має не одновимірну, а багатомірну струнгу, тобто інтегрує комплекс взаємопов'язаних рис особистості. Узагальнені різних підходів дає підстави виділити декілька біполярних параметрів, які мають важливе значення у контексті педагогічної діяльності і характеризують рівень особистісної зрілості або, відповідно, незрілості педагога.

7. *Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) — реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети).*

Однією з основних знак зрілості особистості є автономія, внутрішня свобода здатність дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до теперішнього моменту. Зріла особистість здатна переконуватися з одних детермінант діяльності на інші, робити вибір між альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, довільно змінювати керівні принципи своєї поведінки. Здатність до самодетермінації набуває особливого значення у контексті особистісно орієнтованого підходу, який потребує від учителя готовності проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятним шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин.

2. *Рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності - зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача.*

Найважливішою особливістю рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе з боку з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мовби очима іншого допомагає учителю усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і тим самим скорегувати її. Саме завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе, ставити питання і змінювати ті засади, на яких ґрунтуються його дії.

3. *Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до інтимного спілкування - закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків використання неадекватних механізмів психологічного захисту.*

К.Роджерс стверджує, що особистісний ріст вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [10]. Однією з умов створення таких стосунків є конгруентність переживань і поведінки педагога. Мається на увазі щирість, відвертість, безпосередність і усвідомлюваний прояв педагогом власних почуттів, ставлення до учнів. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою. О.Орлов зазначає: «якщо вчитель поводить себе нещиро, прагне сховатися за різного роду личинами («фасадами», «погони»), якщо він демонструє неповагу або холодність, ...то він негативно впливає на особистісний розвиток учнів» [9, с.182]. Причиною уникнення вчителем близьких, відкритих взаємин з учнями може бути низький рівень особистісної зрілості, що виявляється у тривогі, глибокій стурбованості, сумнівах у здатності викликати до себе симпатію.

Спонтанні педагоги будують спілкування з учнями на основі особистих почуттів, а не соціально-рольових очікувань, відкрито проявляють власні якості і

емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їхні ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

4. *Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, - спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок і стереотипів.*

Дуже часто вчителі сприймають себе вкрай обмежено - лише як виконавців відповідної соціальної ролі. Таке сприйняття збіднює, дегуманізує особистість вчителя, адже будь-яка особистість завжди ширша і багатша за будь-яку роль. Наприклад, для вчителя дуже важливо не тільки навчати, але й вчитися, тобто виходити за рамки якоїсь однієї ролі. Приймаючи в собі як професіоналові тільки те, що відповідає соціальній ролі, і відкидаючи все інше, педагог спрощує саму роль вчителя, перетворює її на своєрідну маску, за якою часом неможливо розгледіти живу людину. Інший, не менш негативний наслідок пояснюється відомою в психології закономірністю: чим важче людині приймати себе, тим важче їй приймати інших людей. Вчитель, не здатний приймати учнів такими, якими вони є, відмовляє їм у праві бути самими собою, що породжує у спілкуванні психологічні бар'єри і зводить нанівець його виховні зусилля.

5. *Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе - зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню.*

Дж. Роттер, який запровадив у психологію поняття «локус контролю», трактує його як стійку психологічну установку людини, що проявляється у схильності пояснювати свої вчинки зовнішніми обставинами, впливом інших людей (екстернальний, зовнішній локус контролю) чи вбачати причини своїх дій у собі самому (інтернальний, внутрішній локус контролю). Результати досліджень свідчать, що вчителі з внутрішнім локусом контролю схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, мають вищий рівень особистісної зрілості, ніж ті, які перекладають відповідальність на інших - колег, учнів або їхніх батьків. Учителі з інтернальним локусом контролю характеризуються доброзичливістю, толерантністю, альтруізмом, наполегливістю, самокритичністю, схильність до критичного аналізу власних вчинків.

6. *Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, неохочості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового - інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, несприйняття альтернативних поглядів.*

Особистісний розвиток учнів значною мірою залежить від здатності вчителя толерантно сприймати різні точки зору, визнавати за дітьми право на власну позицію. Толерантність є результатом свідомого вибору педагогом такої позиції у стосунках з учнями, яка випливає з розуміння, прийняття і поваги до множинності і різноманіття буття, визнання неминучості індивідуальних відмінностей, а також - з готовності вибудовувати власний світ настільки сильним і гнучким, щоб бути відкритим для взаємодії з іншими. Педагог має володіти достатньою інтелектуальною гнучкістю, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує єдиний спосіб вирішення проблеми, одна-єдина правильна точка зору. На жаль, в повсякденній педагогічній практиці нерідко спостерігаються прояви педагогічної інтолерантності - від байдужості до власної думки дитини до відвертого і жорсткого її знецінення і навіть приниження самого учня за «неправильні погляди». Така поведінка свідчить насамперед про низький рівень особистісної зрілості вчителя.

7. *Позитивна Я-концепція, довіра до себе - негативна Я-концепція, невпевненість у собі.*

Р.Бернс на основі узагальнення низки досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто виявляються властивими невпевненим собі педагогам із негативною самооцінкою, які, відчуючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні з будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, учитель з високою, позитивною самооцінкою, "почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності психологічному захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час у потрібних випадках вдатись до виправданої критики" [1, с. 310].

8. *Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності - репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених стандартів.*

Практика свідчить, що найбільшою мірою сприяють особистісному розвитку учнів ті вчителі, які мають яскраво виражені переконання, чимось пристрасно захоплені (своїм предметом, якоюсь ідеєю), глибоко і по-справжньому у щось вірять (істину, красу, добро, справедливість, свободу і самоцінність кожної особистості). Як правило, діти легко розпізнають духовну порожнечу, недовіряють фальшу у діях вчителя і внутрішньо відсторонюються від нього. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, не просто хорошими людьми, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів.

Виділені параметри можуть розглядатися як критерії особистісного зрілості вчителя і водночас як орієнтири його особистісно-професійного становлення.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
2. Божович П.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка/ Божович Л.И.// Психология личности в трудах отечественных психологов /Сост. и общ. ред. j В Куликова. - СПб.: Питер, 2001- С. 160-166.
3. Кон И.С. Социальная психология / И. С. Кон. - М., 1999. - 286 с.
4. Кравец Г. Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студента в учебно-воспитательном процессе вуза. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Кравец Гали Юрьевна. - Иркутск, 2005. - 182 с.
5. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С.Братуся, Д.А.Леонтьева - М.: Смысл, 2002 - С. 56-65.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. - СПб., 1999. -350 с.
7. Моргунов В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / Моргунов В. а Ткачева Н.Ю. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981- 80 с.
8. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. -М.: Смысл, 2002 462 с.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. - Ъ Прогресс, 1994. - 388 с.
11. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики /Г.С. Сухобская //Новые знания. - 2002. - №4. - С. 17-2
12. Темрук О. В. Развитие личностной зрелости будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук : спе 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. В. Темрук. - К., 2006. - 26 с.
13. Cassel R. M. Cutting edge: The Global Functioning Test (GFT). (Assessing level of wellness) National Forum of Educational Administration and Supervision Journal. - 1993 - №1(3).- P. 51-60.

АВГУСТИН ВОЛОШИН ТА ЙОГО ВНЕСОК У РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті аналізується науково-педагогічна діяльність Августина Волошина в галузі математичної освіти, дається характеристика його основних праць і визначається їх вплив на розвиток математичної освіти в гімназіях Західної України.

Ключові слова: математична освіта, підручник, задача, математична вправа.

Аннотация. В статье анализируется научно-педагогическая деятельность Августина Волошина в сфере математического образования, дается характеристика основных трудов и определяется их влияние на развитие математического образования в гимназиях Западной Украины

Ключевые слова: математическое образование, ученик, задача, математическое упражнение

Annotation. The article deals with the analysis of Avgustyn Voloshin scientific pedagogical activities in the sphere of mathematical education. Also the author characterizes his main works and determines their influence on the mathematical education development in Western Ukrainian grammar schools.

Key worlds: mathematical education, manuel, task, mathematical exercise.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Проблема змісту освіти, зокрема математичної, постійно перебуває в центрі уваги педагогів-теоретиків, вчителів-практиків і вчених-істориків математики. Особливої уваги заслуговує дослідження шкільної математичної освіти в гімназіях на західноукраїнських землях наприкінці XIX в першій половині XX століття, коли ці території України знаходилися під пануванням сильних держав, таких як Австро-Угорська імперія, Чехія, Польща, Румунія. Не дивлячись на те, що цей період характеризується посиленням боротьби за національну українську школу та освіту, все ще залишається відчутним вплив ідеології, мови, культури згаданих західних країн.

Мета статті - дослідити один з важливих аспектів науково-педагогічного доробку Августина Волошина в галузі математичної освіти, охарактеризувати основні його праці, підручники, пов'язані з розвитком теорії і практики математичної освіти в школах та гімназіях Західної України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до історії становлення і розвитку української національної школи на Закарпатті відкриває широкі можливості для впровадження прогресивних ідей викладання математики в сучасній школі.

Ці ідеї знаходили місце у науковій діяльності педагога й державного діяча Августина Волошина. Він залишив багато цінних порад про те, як організувати навчальний процес, щоб забезпечити належний інтелектуальний та творчий розвиток кожного учня, видав багато методичної літератури і підручників для народних шкіл, в тому числі з математики.

Педагогічна діяльність А.Волошина привертала увагу багатьох дослідників. В книзі В. Гомонная «Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX -XX ст.)» та в монографічному дослідженні В.Гомонная, В. Росула, М.Талапканича «Школа та

освіта Закарпаття» висвітлено діяльність Августина Волошина у галузі освіти краю. Також інформативними є дослідження М. Кляп «Педагогічна та освітньо культурна діяльність Августина Волошина в міжвоєнний період (1919-1939)» ті О.Мишанича «Життя і творчість Августина Волошина».

Виклад основного матеріалу. Августин Волошин народився 17 березня 187' року в селі Келечин Волівського округу (нині - Міжгірського району) на Закарпатті в сім'ї священика.

Після закінчення початкової сільської школи, навчався в Ужгородській гімназії теологічну освіту здобув у духовній семінарії, а фах математика та фізики - і Будапештській вищій педагогічній школі. Із 1897 року працював капеланом ужгородської Цегольнянської Преображенської церкви, а також розпочав педагогічну діяльність в Ужгородській учительській семінарії, в якій з 1916 по 1938 роки займав посаду директора.

У 1939 році у зв'язку із політичними обставинами А.Волошин емігрував до Праги і займався педагогічною роботою, ставши професором Українського вільного університету. У квітні 1945 року його було обрано ректором Українського вільного університету [6].

Августин Волошин один із засновників секційного товариства "УНІО", що мало свою книгарню. З його ініціативи створено товариства «Просвіта» та «Педагогічне товариство Підкарпатської Русі», зусиллями яких проводилася велика культурно-освітня робота, відкривалися школи з рідною мовою навчання, організовувалися сотні читальні, самодіяльних хорових і драматичних гуртків, видавалася художня і науково-популярна література для народу.

У своїх поглядах вчений відводить освіті центральне місце у справі покращення життя краю, їх національної свідомості. Основне завдання освіти, на його думку, полягає в служінні інтересам народу, на потреби гармонійного розвитку дитини, виховання гідного громадянина своєї держави [7, 73].

Протягом своєї педагогічної діяльності А.Волошин викладав різні предмети фізику, математику, граматику, стилістику, педагогіку, дидактику, логіку, психологію, методику, педагогічну психологію та ін. Він підготував і видав низку шкільних підручників та навчальних посібників. Назвемо основні з них, що стосуються безпосередньо математики: "Педагогіка і дидактика" (1935р.), "Методика народного шкільного навчання" (1935р.), "Логіка" (1932р.), "Наука о числах для I. и II. классов народных школ" (1919р.), "Наука о числах для III. классы народных школ" (1919р.), "Наука о числах для IV. классы народных школ" (1919р.) та інші.

У методиці народно-шкільного навчання, наприклад, А.Волошин присвятив окремий розділ науці про числа. Даний розділ містить декілька параграфів.

У параграфі «Предмет і ціль навчання про числа» автор наголошує на тому, що задачею вчителя арифметики є те, щоб зробити доступними та зрозумілими закони чисел. За його словами, цю мету можна досягти двома шляхами: формальним та матеріальним. Формальний шлях слугує для загальних цілей виховання, тобто розвиває «здібності душі», загострює, «вправляє розум» Матеріальний або практичний шлях, полягає в тому, щоб учень навчився застосовувати набуті знання до своїх потреб в різних життєвих ситуаціях. Завдання вчителя навчити учня добре рахувати, знаходити найкращий та найшвидший спосіб рахунку та добре застосовувати ці знання в практичному житті [1, 75].

В параграфі «Коротка історія розвитку методи арифметики» Августин Волошин стисло виклав історію цього питання в науці, а потім запропонував матеріал

з математики для народних шкіл. В таблиці 1 наведемо основні теми цієї програми [1,82]:

Таблиця 1

1 клас	Числа до 10, додавання, віднімання, доповнювання; розширення круга чисел до 20, і так до 100; читання, писання чисел; додавання, віднімання десятками; гроші, міри, ваги.
2 клас	Додавання, віднімання, доповнювання без переходу в десяток в крузі 100; додавання, віднімання, доповнювання з переходом першого десятку і далі; додавання, віднімання двоцифрових чисел переходу в десяток в крузі 100; розміщення в крузі чисел до 1000; читання, писання чисел; початки письмового рахування без переходу десятків; гроші, міри, ваги; просте закінчення.
3 клас	Круг чисел до 1000, додавання, віднімання двоцифрового числа до цілих десятків і сотень; мала таблиця множення; ділення без остачі; закінчення.
4 клас	Вправи в крузі 1000; таблиця множення; ділення з остачею; круг чисел до мільйона; десяткова система; вправи з десятковими числами та звичайними дробами в пам'яті.
5 клас	Ряди чисел по одиницях, десятках, сотнях; вправи із звичайними і мішаними дробами в пам'яті; їх перетворення; міри; закінчення.
6 клас	Швидке числення в пам'яті; вправи з цілими і десятковими числами; дробі, рахунки відсотків.
7 клас	Відношення, пропорції, просте тройне правило; практичні задачі в домогосподарстві, ремеслі, торгівлі.
8 клас	Практичні задачі про цінні папери, векселі, поштові рахунки

Як бачимо, Августин Волошин і в навчальній програмі не відступає від принципу практичного застосування набутих знань, про що свідчать теми, які запропоновані для старших класів народної школи.

У параграфі «Рахівниці» автор проводить аналіз основних засобів рахунку. Він виділяє дві групи: природні засоби (пальці руки, яблука, горіхи та інше); механічні - (рахівниці). В цьому ж параграфі він детально описує основні види рахівниць та наводить їх основні характеристики.

До основних принципів методики навчання арифметики автор у параграфі «Методи навчання рахунків» відносить такі: наочність; вивід; зовнішня форма науки; вибір задач; моральність і чесність; зв'язок з геометрією, географією, історією; логіка, чистота і порядок в арифметичних письмових вправах [1,85].

Одним з головних принципів методики викладання математики А. Волошин вважав наочність. При вивченні арифметики та геометрії навчання повинно опиратись на власний досвід дітей. Тому вміле використання різноманітної наочності у процесі навчання сприяє самостійності, активності, розвитку творчої пізнавальної діяльності.

Наступним важливим принципом науки числення є висновок. Будь-яке обчислення має бути умовним. В пам'яті учня має створитись цілий ряд асоціацій та абстракцій, які виходять з практичного застосування, наприклад, з відношення кількості предметів до їх ціни. Оскільки учень буде оперувати не цифрами, а дійсними числами, тому до вибору задач А. Волошин ставив практичні вимоги.

На його думку, задачі повинні бути згрупованими за колами застосувань. Учень повинен отримати елементарні знання з розрахунків, які необхідні на пошті, у торгівлі, в залізничній касі. Підбір таких задач розвивав творчі здібності школярів. Учні вчилися визначати, яку ціну має кожна річ, порівнювати одну роботу з іншою. Внаслідок чого розвивалося почуття економічного та соціального, скеровувалася увага на промисловість і торгівлю.

Методиці викладання геометрії присвячений параграф «Навчання геометрії». На думку А. Волошина, в народній школі головною ціллю навчання геометрії є ознайомлення учнів з основними мірами, з метричною системою і вагою тіл. Основна увага приділялась природності матеріалу для навчання (вікна, столи, огорожі та ін.). Учні виготовляли паперові геометричні тіла та робили геометричні рисунки з використанням циркуля, лінійки, косинця.

В таблиці 2 наведемо перелік основних тем, що пропонувались у народній школі для вивчення геометрії [1, 89].

Таблиця 2

4 клас	Вимірювання і обчислення периметрів багатокутників.
5 клас	Квадратні міри; вимірювання та обчислення площ прямокутника, квадрата.
6 клас	Площі плоских фігур; кубічні міри; поверхня і об'єм куба.
7 клас	Довжина кола та площа круга; поверхня і об'єм призми і циліндра.
8 клас	Поверхня і об'єм конуса і кулі.

Одним з основних засобів досягнення успіху в навчанні математики є підручники. А. Волошин ставив ряд вимог до таких підручників [1, 87]: вони повинні містити довільну кількість задач, які мають бути згрупованими за типами застосувань та бути легкими, зрозумілими, придатними до узагальнення. Дотримуючись поставлених вимог, він підготував і видав підручники з арифметики для початкових класів: «Наука о числахъ для I. и П.классовъ народныхъ школъ», «Наука о числахъ для III.классы народныхъ школъ», «Наука о числахъ для IV.классы народныхъ школъ».

Навчальний матеріал підручника «Наука о числахъ для I. и П.классовъ народныхъ школъ» поділяється на дві частини: матеріал для 1-го класу; матеріал для 2-го класу [2].

Перша частина складається з п'яти розділів, а саме: числа від 1 до 5; числа від 6 до 10; задачі з першого кола чисел; числа від 0 до 20; задачі з другого кола чисел (рахування, додавання, віднімання, множення, ділення). Виклад усього матеріалу здійснюється за допомогою досконалих ілюстрацій. В підручнику містяться вправи для самостійної роботи учнів, після кожної теми є нагадування основних відомостей пройденого матеріалу. В останньому розділі першої частини наводиться перелік задач на застосування набутих знань.

Друга частина підручника містить одинадцять розділів. Аналогічним способом подається розширення чисел в колу до 100, наводиться таблиця множення до 10.

Підручник для третього класу народної школи містить такі розділи: повторення матеріалу 2-го класу; матеріал 3-го класу; письмові операції в колу чисел до 1000; міри; задачі на чотири основні дії; римські цифри; додаток - таблиця множення [3].

В другому розділі здійснюється виклад матеріалу про числа та чотири основні операції над ними в крузі чисел до 1000. Виклад матеріалу супроводжується набором задач в домогосподарстві і торгівлі.

Третій розділ присвячений письмовому виконанню вправ у крузі чисел до 1000. Тут формулюється задача, потім подається виклад усного підрахунку, далі даються детальні інструкції, як правильно записати і здійснити додавання, віднімання, множення, ділення чисел. Весь виклад матеріалу супроводжується основними термінами: доданок, сума, зменшувач, зменшувач, остача. Нажаль, перевірки знайденого результату не передбачено.

В четвертому розділі описані всі відомі міри та перехід між ними. П'ятий розділ містить набір задач на чотири основні дії із шкільного життя, домогосподарства, промисловості, подорожі, торгівлі, на пошті. В шостому розділі представлено позначення римських цифр і наведено ряд прикладів з переведення чисел із десятикової системи в римську і навпаки.

Об'єм арифметики для 4-го класу становить 60 сторінок, він складається із шести розділів: повторення матеріалу 3-го класу; матеріал для 4-го класу, круг чисел вище 1000; основні дії; задачі на чотири дії; множи́менні числа; дробі; додаток - таблиця множення [4].

В другому розділі розглядаються великі числа до мільйона, подається їх десятикове, римське та старослов'янське представлення. Третій розділ присвячений основним діям над цими числами. Виклад матеріалу здійснюється аналогічно до попередніх підручників. Задачі четвертого розділу ускладнені, вони подані у вигляді таблиць (рахунків) у торгівельній, поштової та інших сферах. У п'ятому розділі учні вивчать різні міри та перехід між ними. Шостий розділ присвячений дробам та операціям над ними.

Провівши детальний аналіз структури та змісту вказаних підручників, хочеться відзначити їх важливі позитивні їх сторони:

1. Автор виділив три основні типи завдань, які можна охарактеризувати таким чином:

- тренувальні вправи, метою яких є вироблення навичок;
- задачі, які розв'язуються для кращого засвоєння теорії;
- задачі, за допомогою яких розвиваються математичні здібності учнів.

Останні поділялися за видами застосування: гроші; час, робота; міри, господарство; двір, город та інші. Кожна група задач супроводжувалася народним прислів'ям, що додатково надавало вправі виховного характеру. Наприклад: "Не марнуйме час і гроші, но берьмся до работы!" або "Кто рано встає, тому Богъ Дает!" [2, 22].

2. Підручники містили також багато задач на розвиток логічного мислення, в яких, наприклад, пропонувалося учневі закінчити ряд чисел чи утворити ряд чисел за певним законом. У своїх підручниках для 3-го та 4-го класів А. Волошин пропонував два способи розв'язання задач: усний та письмовий. Він виділив окремо задачі для усного, письмового та комбінованого розв'язання, наводилися детальні пояснення щодо усного та письмового обчислень, з подальшим формулюванням правил.

3. Велика увага приділялась задачам на декілька дій. Для посиленого вивчення арифметики та розвитку творчих здібностей учнів, в кінці підручників для 3-го та 4-го класів містилися розділи з такими типами задач: задачі на рахунки по господарству, податкові листи, касові книги та інше. Крім того, що учень повинен

був виконати певні обчислення, для цього йому були необхідні елементарні знання структури даних документів, щоб правильно зрозуміти зміст задачі. Наведемо приклад такої задачі [4, 26]:

Въ єднай вкладочной книжечкь слѣдующія записы находятся:

Дано		Сумма (словомъ)	вклады або выніятіє	число		подпись		
рокъ, мѣс.	день			К	ф	бухгал- тера	казна- чая	конт- ролера
1919 январь.	5	пятьсотъ коронъ	вкладъ	500				
февр	10	сто двенадцать	выніятіє	112	-	-	-	-
юн.	30	пять	остатокъ	388				
			пожедь	5	-	-	-	-
юл.	12	стотридцать пять	остатокъ	393				
			выніятіє	135	-	-	-	-
			остатокъ					

Сколько теперь грошей має выпой вкладочной книжечкь?

4. Для додаткового вивчення арифметики А.Волошином пропонувалися розділи з вивчення римських та старослов'янських чисел.

Висновок. Таким чином, у своїх підручниках Августин Волошин приділяв достатню увагу розвитку математичних здібностей школярів. Слід зазначити, що важливим аспектом навчання математики було розв'язування вправ з практичним застосуванням, що підвищувало інтерес до вивчення цього предмета, на що варто звернути увагу і сьогодні. Педагогічна спадщина А. Волошина не втратила цінності і в наші дні. Написані ним методичні рекомендації та підручники щодо вивчення арифметики та геометрії є актуальними в наші дні та їх потрібно використовувати в практиці розбудови національної школи України. Особливої уваги заслуговує також виховне значення підручників з математики Августина Волошина.

Література

1. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання [на правах рукопису] / Августин Волошин. - Ужгород, 1935 - 113 с.
2. Волошин А. Наука о числахъ для I. и II. классовъ народныхъ школъ / Августин Волошин. - Ужгород Унію, 1919. - 56 с.
3. Волошин А. Наука о числахъ для III. класъ народныхъ школъ / Августин Волошин. - Ужгород: Унію, 1919 - 48 с.
4. Волошин А. Наука о числахъ для IV. класъ народныхъ школъ / Августин Волошин. - Ужгород: Унію, 1919. - 60 с.
5. Волошин А. Педагогіка і дидактика [на правах рукопису] / Августин Волошин. - Ужгород, 1935. - 42 с.
6. Мальяр Л.В. Августин Волошин та Олександр Маркуш як автори підручників з літератури, редактори педагогічних часописів: матеріали для студентів гуманітарного напрямку підготовки з курсу «Історія педагогіки» - Ужгород, 2008. - 40с.
7. Басараб М.М. Августин Волошин - визначний педагог початку XX століття/ Басараб М.М. // Освіта Закарпаття. Ужгород, 2009, С. 72-74.

**ДИНАМІКА РІВНІВ ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ
ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ
КОНСТРУЮВАТИ МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ**

Анотація. У статті висвітлено складові готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів умінь конструювати математичні задачі і подано динаміку змін рівнів її показників у студентів за роками навчання в педагогічному ВНЗ.

Ключові слова: творчі уміння, конструювання математичних задач, складові і показники готовності студентів.

Аннотация. В статье освещены составные готовности будущих учителей начальной школы к формированию у учащихся умений конструировать математические задачи и подано динамику изменений уровней ее показателей у студентов по годам обучения в педагогическом вузе.

Ключевые слова: творческие умения, конструирование математических задач, составные и показатели готовности студентов.

Annotation. The paper describes components of readiness of future elementary teachers to formation of pupils' skills in construction of mathematical problems and shows dynamics of changes in the degree of students' readiness by years of study at pedagogical higher educational institution.

Key words: artistic skills, construction of mathematical problems, components and degrees of students' readiness.

Актуальність досліджуваної нами проблеми зумовлена, насамперед, гострою необхідністю зростання кількості добре підготовлених спеціалістів зі здатністю творчо мислити і діяти, які б могли брати творчу участь в різних сферах освіти, науки, культури, виробництва і суспільно-політичного життя. Це вимагає пошуку нових і ширшого застосування відомих засобів для підготовки майбутніх учителів до розв'язання таких трьох важливих (зі спектру основних) завдань ЗОШ: підвищення рівня якості мисленнєвої діяльності учнів і розвиток в ній креативного складника, а також закладання основ орієнтації на вибір випускниками творчих професій. Основа ж для розвитку особи з творчим мисленням закладається у дошкільному і молодшому шкільному віці. Адже у цьому віці вже мають місце прояви вроджених задатків дитини як природньої передумови для розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей, на базі яких засвоюються знання й формуються вміння та виробляються навички.

Педагогічна майстерність вчителя, проблеми розвитку творчих здібностей особи учня і формування на їх основі творчих умінь взагалі та педагогічних, математичних і конструкторських, зокрема, були і є предметом пошуку наукових шкіл Г.О. Балла, В.А. Крутецького, В.В. Давидова, В.М. Дружиніна, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, В.О. Моляко, С.О. Сисоевоїта ін.

Ними встановлено, що здатність вчителя виконувати такі завдання в ході навчально-виховної роботи в першу чергу залежить від індивідуально-психологічних якостей особи вчителя, особливостей його пізнавальних психічних процесів і від рівня відповідної підготовки у педагогічних ВНЗ. Підготовка ж майбутнього вчителя, у свою чергу, теж залежить від вищезгаданих груп якостей і особливостей, властивих його особі.

Ряд робіт присвячено як проблемі конструювання шкільних математичних задач, так і навчанню цьому учнів ЗОНІ. Однак, дослідницьких робіт, спеціально присвячених підготовці майбутніх учителів до формування в учнів молодшого шкільного віку умінь конструювати математичні задачі нами не виявлено. Є лише роботи, в яких їх автори розглядали лише окремі аспекти даної теми при науковій розробці ними суміжних проблем. Цим і зумовлено вибір нами загальної теми дослідження. Уданій статті висвітлено результати його складової частини, метою якої було вивчення рівня достатності успішного засвоєного майбутніми вчителями програмного навчального матеріалу для належної їх готовності до формування у молодших школярів умінь конструювати математичні задачі. Об'єктом цього фрагменту був процес становлення професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів за роками їх навчання в педагогічному ВНЗ, а предметом - *динаміка рівнів показників готовності студентів до формування у молодших школярів умінь конструювати математичні задачі.*

Результати аналізу наукових досягнень і практики навчально-виховної роботи ряду загальноосвітніх шкіл, педагогічних ВНЗ, окремих вчителів і викладачів з цього питання дають підстави у нашому дослідженні виходити з таких тверджень:

1) якщо учень вміє конструювати задачі певних типів, то він не лише знатиме як їх розв'язувати, але й зможе швидше та легше знаходити шляхи і засоби розв'язку задач інших типів;

2) лише вчитель, який сам володіє конструкторсько-математичними вміннями та визнає необхідність розвитку і формування таких умінь в учнів - може бути здатний навчити цьому й учнів, але при умові, якщо

3) у нього сформована готовність (за всіма її складовими) до роботи з формування в учнів умінь конструювати математичні задачі.

Що стосується структури досліджуваної готовності, то ми тут використали найбільш вживаний дослідниками варіант складових готовності особи до професійної діяльності, лише розробивши такий варіант показників цих складових:

I. Мотиваційний. Усвідомлення студентами:

а) значущості конструкторсько-математичних умінь для розвитку творчої мислительної діяльності учнів і підвищення їх навчальної успішності;

б) необхідності належним оволодінням ними достатніми знаннями і вміннями для формування в молодших школярів УМКЗ.

II. Змістовий. Знання студентами:

а) вікових особливостей індивідуально-психологічних відмінностей пізнавальних психічних процесів дітей молодшого шкільного віку;

б) сутності творчих умінь взагалі і окремих їх видів;

в) ознак прояву математичних здібностей в учнів молодшого шкільного віку; 0 особливостей конструкторсько-математичних умінь та їх видів;

г) передумов і умов розвитку та формування у дітей конструкторсько-математичних умінь

д) методик виявлення рівнів розвитку в молодших школярів УМКЗ;

е) шляхів, засобів і методичних прийомів формування в учнів початкової школи УМКЗ.

III. Операціональний. Оволодіння студентами вміннями:

а) самим конструювати математичні задачі;

б) виявляти в учнів задатки і здібності, необхідні для розвитку в них УМКЗ, у тому числі задач, які виходять за межі навчальної програми;

в) аналізувати особливості процесу конструювання учнями математичних задач та його результати;

г) мотивувати учнів до виконання вправ з конструювання задач;

Г) показати учням наочно і пояснити їм хід процесу конструювання окремих частин, їх необхідного взаємоузгодження при завершенні конструювання задачі як цілісного продукту;

г) продемонструвати учням прийоми перевірки якості сконструюваної задачі;

е) навчити учнів виявляти причини невдач у конструюванні та показати способи їх усунення чи корекції;

є) виявляти причини недостатнього чи повільного оволодіння учнями УМКЗ;

ж) використовувати знання і вміння учнів з інших навчальних предметів для розвитку в них УМКЗ;

з) враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини і створювати умови для успішного оволодіння учнями УМКЗ.

Ці твердження стали основою і для формулювання **завдань** дослідження, висвітленого у даній статті;

1) виявити у студентів всіх років навчання особливості і рівні розвитку УМКЗ;

2) визначити основні показники компетентної готовності студентів до формування у молодших школярів УМКЗ;

3) дослідити динаміку згаданих показників компетентної готовності майбутніх учителів за роками навчання у ВНЗ;

4) виявити ступінь і особливості впливу навчальних дисциплін і між предметних зв'язків на рівні показників готовності студентів до формування в учнів УМКЗ;

З метою виконання завдань дослідження нами застосовувався комплекс взаємодоповнювальних і взаємоперевірятьних **методів і методичних прийомів**, до якого в першу чергу входили опитування, професійно-педагогічна бесіда, спостереження значущих ситуацій, аналіз навчальної документації, навчально-методичних розробок тощо.

Дослідницька робота проводилась в період навчання студентів в умовах педагогічних ВНЗ і під час проходження ними практики в початкових класах загальноосвітніх шкіл Тернопільської області в 2004-2009 рр.

Приступаючи до проведення діагностичного (обсерваційного) експерименту з виявлення динаміки рівнів показників готовності студентів до формування в молодших школярів умінь КМЗ нам необхідно було виявити рівні вмінь КМЗ в самих студентів на початок навчання у ВНЗ і на наступних курсах. Для цього нами використовувалися опитування і педагогічні бесіди, у ході яких студенти, при необхідності і/чи бажанні, могли демонструвати ці вміння (за програмою з математики будь-якого класу середньої школи).

Результати опрацювання отриманих даних цього аспекту діагностичного дослідження подано в табл. 1.

Таблиця 1
Динаміка рівнів оволодіння майбутніми вчителями
уміннями конструювати математичні задачі

Уміння:	Роки навчання та рівні вмінь														
	1-ий			2-ий			3-ий			4-ий			5-ий		
	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н	в	с	н
моделювати															
складати															
видозмінювати															
перевіряти															
коректувати															

Таблиця 2

**Динаміка розвитку в студентів складових готовності
формувати в учнів УМКЗ**

Складові готовності	Роки навчання та рівні розвитку																			
	2-ий					3-й					4-ий					5-ий				
	В	вс	с	не	н	В	вс	с	не	н	В	вс	с	не	н	В	вс	с	не	н
мотиваційна																				
змістова																				
операційна																				

Таблиця 3

**Динаміка засвоєння студентами необхідних знань
для формування в учнів УМКЗ**

Індекси змісту	Роки навчання та рівні засвоєння знань																					
	2-ий					3-ий					4-ий					5-ий						
	в	Е	С	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	Е	С	с	не	н
II-а																						
II-б																						
II-В																						
II-г																						
II-Г																						
II-Д																						
II-е																						

Таблиця 4

**Динаміка оволодіння студентами необхідними вміннями
для формування в учнів УМКЗ**

Індекси змісту	Роки навчання та рівні вмінь																			
	2-ий					3-ий					4-ий					5-ий				
	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н
III-а																				
III-б																				
III-в																				
III-г'																				
III-Г																				
III-Д																				
III-е																				
III-Є																				
III-Ж																				
III—З																				

Одним із завдань дослідження було вивчення обізнаності студентів з педагогічними умовами і чинниками, що сприяють розвитку та формуванню в учнів УМКЗ. Таких умов і чинників є багато як і в будь-якого складного психічного, психофізіологічного й психофізичного утворення. При цьому, вміння і навички можуть розвиватися і формуватися в специфічній нерозривній єдності: з одного

боку, оволодіння певною сукупністю навичок необхідне для формування вміння, а з другого - людина, яка володіє певним (деяким) вмінням, може значно легше і швидше засвоїти й відповідні навички, тобто довести вміння до автоматизму(6; 692). Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки у звичних для конкретної людини, але й в дещо змінених умовах.

І в таких ситуаціях і отримують можливість (чи змушені) проявлятися творчі вміння. Однак, для розвитку і формування творчих (креативних) умінь недостатньо звичайних умов навчання і праці, оскільки їх виникнення і вдосконалення вимагають наявності в учня чи студента особливих якостей, а також певних умов для їх прояву. Наприклад, такою необхідною умовою для учнів молодшого шкільного віку є наявність у них відповідних задатків, тобто первісної природної основи здібностей, які ще не розвинулися, але дають про себе знати при перших спробах певного виду діяльності. Це повною мірою стосується і творчих здібностей, оскільки лише на їх основі можливий розвиток творчих умінь.

Основні умови і чинники розвитку та формування в молодших школярів УМКЗ ми розділили на три умовні групи (при цьому, враховуючи формат статті, ми не розглядаємо окремо умов і окремо чинників та виходимо з того, що всі вони виконують роль необхідних і/чи достатніх умов у кожному окремому випадку). До першої групи відносимо особливості та обставини сімейного виховання учня, зміст і характер його кола найближчого спілкування і ціннісні орієнтації референтної для нього групи. До другої - особливості навчально-виховного процесу в школі і в позашкільних дитячих закладах чи установах. До третьої - особливості пізнавальних психічних процесів і індивідуально-психологічних особливостей особи школяра. Всі три групи складаються з підгруп. Якість впливу кожної з них може, у залежності від особливостей педагогічної ситуації, бути визначальною.

Таблиця 5

**Динаміка засвоєння майбутніми вчителями знань
про умови і чинники розвитку в учнів УМКЗ**

Умови і чинники	Роки навчання та рівні засвоєння																			
	2-ий					3-ий					4-ий					5-ий				
	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н	в	вс	с	не	н
залежні від особи вчителя																				
залежні від особи учня																				
дидактичні																				
методичні																				

Висновки. Аналіз матеріалів і результатів дослідження дає підстави стверджувати наступне:

1) студенти приходять на навчання в педагогічні ВНЗ, як правило, зі слабо розвиненими умінями конструювати математичні задачі. І, насамперед, через недостатню увагу вчителів математики середньої школи до формування в учнів УМКЗ (за судженнями студентів, які володіють добротно сформованими вміння-ми розв'язувати задачі).

2) рівень психолого-педагогічної, математичної! відповідної методичної підготовки студентів до роботи в початковій школі в цілому відповідає вимогам нормативних документів, які регламентують навчально-виховний процес (за даними поточного контролю знань, взаємовідвідування викладачів, епізодичних контрольних перевірок керівництвом кафедр, факультету й університету та за результатами заліково-екзаменаційних сесій).

Однак, оскільки дослідження проводилося зі студентами, поточні і підсумкові програмні знання і вміння яких відповідають вище середньому і високому кваліфікаційним рівням, то можна вважати, що успішне засвоєння навчального програмного матеріалу майбутніми вчителями початкової школи у педагогічних ВНЗ ще не повною мірою забезпечує їх підготовку до формування в молодших школярів умінь конструювати математичні задачі.

Адже, аналіз особливостей динаміки змін показників компетентної готовності студентів до формування у молодших школярів умінь КМЗ показав наступне, що абсолютна більшість студентів йде на першу педагогічну практику в школу з нижчим за середній і середнім рівнями досліджуваної готовності за всіма показниками трьох її складових. Мало покращуються рівні їх готовності і до початку другої практики. Однак відносно самостійна навчальна робота дещо сприяла підвищенню рівнів готовності. Але це зростання полягає, за окремими винятками, лише в переході з нижчого за середній на середній. Винятки в досягненні рівня вищого за середній мали місце завдяки спеціальній консультації методиста перед проведенням уроку, зміст якого передбачав вправи учнів з КМЗ.

Такий стан, нашу думку, можна покращити наступним чином:

- до програми підвищення кваліфікації вчителів початкової школи і математики II-III ступенів загальноосвітньої школи внести тему формування в учнів умінь конструювати математичні задачі;

- навчальними планами математичної підготовки майбутніх учителів в педагогічних ВНЗ передбачити окремий спецкурс чи внести до навчальних програм психологічних і педагогічних дисциплін (у тому числі й методики викладання математики) необхідні доповнення.

З цією метою нами апробуються окремі елементи відповідного спецкурсу і необхідних доповнень до згаданих навчальних програм. Результати плануємо отримати після завершення II-го етапу педагогічного експерименту в умовах педагогічного ВНЗ.

Використана література

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учебное издание /П.Я. Гальперин. - изд 4-е. - М.: АСТ: КДУ, 2007. - 400 с.
2. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку // Обдарована дитина. - 1999. - № 1. - С. 2-6
3. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. - Івано-Франківськ Факел, 2003. - 481 с.
4. Моляко В.А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопр. Психологии. - 2000. - № 5. - С. 136-141.
5. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За редакцією В. О. Моляко. - К.: «Освіта України», 2008. - 702 с.
6. Фридман Л.М. Основы проблемологии. Изд. 2-е, испр. и доп. -М. Книжный дом «Либроком», 2009. 224 с. (Психология, педагогика, технология обучения: математика.
7. Шоркина Л.В., А.В. Мерлин, Н.И. Мерлин. Конструирование математических задач. Учебно-методический комплекс. В 2-х частях. - Чебоксары: 2007. 47 с. (ч. 1), 120 с. (ч. 2).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЗДОРОВОМУ СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Анотація. Автор висвітлює основні концептуальні психолого-педагогічні умови організації процесу навчання студентів здоровому способу життя в умовах ВНЗ.

Ключові слова: здоров'язберігаюча технологія, культура здоров'я, здоров'язберігаюча соціально-відповідальна поведінка, здоровий спосіб життя.

Аннотация. Автор рассматривает основные концептуальные психолого-педагогические условия организации процесса обучения студентов здоровому способу жизни в условиях высшего образовательного учреждения.

Ключевые слова: здоровьесберегающая технология, культура здоровья, здоровьесберегающее социально-ответственное поведение, здоровый способ жизни.

Annotation. The author describes the main conceptual psychological and pedagogical conditions of the organization of training process for students about the healthy style in high school.

Key words: health-keeping technology, health culture, health-keeping socially-responsible behavior, healthy life style.

Постановка проблеми. Сьогодні головною національною ідеєю, що переведена в найвищий пріоритет державної політики розвинутих держав світу, є підвищення якості життя населення. У підсумках роботи Оттавської Хартії Всесвітньої Організації охорони здоров'я (далі ВООЗ) у 1986 році, положеннями якої керується світове товариство щодо діяльності з проблем здоров'я і здорового способу життя (далі ЗСЖ) було визначено п'ять напрямів щодо діяльності з формування ЗСЖ (далі ФЗСЖ), а саме:

- формування державної політики, сприятливої для здоров'я населення;
- створення сприятливого соціального та екологічного середовища;
- розвиток і активізація потенціалу громад (громадських організацій);
- розвиток персональних навичок;
- переорієнтація традиційної системи охорони здоров'я в напрямі пріоритету профілактики над лікуванням [1].

З цієї ідеї логічно визначається і державна політика у сфері формування прихильності до ЗСЖ. Згідно з прийнятим у 1998 році міжнародним документом «Політика досягнення здоров'я для всіх у 21 столітті» усі держави - члени Євробюро ВООЗ, у тому числі й Україна, повинні здійснювати політику ФЗСЖ населення, особливо молоді, як на державному, так і на регіональному і місцевому рівнях за підтримки відповідних міністерств та інших центральних органів виконавчої влади [2].

На жаль, сьогодні Україна - лідер в Європі щодо темпів розповсюдження як ВІЛ-інфекції, так і кількості хвороб, що передаються статевим шляхом. Викликає

занепокоєння статистика щодо динаміки набуття шкідливих звичок серед молоді (див. табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка поширення шкідливих звичок серед молоді в Україні

Шкідливі звички	Вік 12-14 років, %		Вік 15-18 років, %		Вік 19-20 років, %	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
Уживання алкоголю	42,1	30,1	64,8	68,1	86,1	75,5
Тютюнопаління	24,9	12,6	45,7	35,5	61,2	42,9
Уживання наркотиків	2,2	0,6	10,1	2,0	21,8	4,7

Отже, як свідчить статистика, у молодого покоління цінності і переваги ЗСЖ не набули світоглядної переконливої життєвої позиції. Ставлення до власного здоров'я, нажаль, у сучасної української молоді як до ресурсу, а не як до мети життя. Першопричиною такого стану речей є дефіцит в суспільстві етичного ставлення до культури здоров'я (Д. Колесов, В. Оржеховська, Ю. Сафонов), основні «фактори ризику» мають поведінкову основу (Л. Виготський, Д. Ісаєв, В. Базарний), а вирішальну роль у збереженні та зміцненні здоров'я людини відіграє його спосіб життя (І. Авдєєва, О. Балакірева, Т. Бойченко, Л. Ващенко, О. Дубогай, Л. Гур, О. Сакович та ін.).

Таким чином, проблема формування здоров'я людини виходить за рамки медичної науки і практики і трансформується в освітню площину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна увага зарубіжних педагогів спрямована на дослідження проблем освіти і здоров'я (Н. Абаскалова, А. Бедворс, Д. Бедворс, Т. Гголаєва, Д. Натбім, Т. Орехова, Р. Пірсіг, Л. Татарникова, К. Тоунз, Р. Шнейдер.). Проблемам здоров'я і ЗСЖ присвячені праці відомих вітчизняних науковців (М. Амосов, Г. Апанасенко, Е. Булич, І. Мурахов, О. Шиян). Проблеми і перспективи ФЗСЖ через систему шкільної і дошкільної освіти на науково-практичному рівні вирішували О. Балакірева, О. Вакуленко, Л. Ващенко, Т. Бойченко, Т. Воронцова, О. Дубогай, О. Леонтьєва, В. Пономаренко, А. Чаговець. В системі ВНЗ цій проблемі приділяють увагу такі вітчизняні вчені як Д. Анікєєв, В. Базильчук, В. Барко, О. Бойко, О. Гладощук, Н. Завидівська, Ю. Ірхін, Т. Кириченко, С. Страшко, О. Яременко та інші.

Аналіз робіт означених вчених свідчить про ряд протиріч між:

- негативно стійкою тенденцією погіршення стану здоров'я населення і не-ефективною політикою держави щодо впровадження, - і супроводу сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій;

- змінами, що відбуваються в ціннісних орієнтаціях сучасної молоді, - і змістом освітньої діяльності ВНЗ, що сприяла б усвідомленню ними переваг ЗСЖ;

- достатньо високим рівнем дослідження медико-біологічних і спортивно-оздоровчих аспектів проблеми забезпечення здоров'я у навчальних закладах, - і недостатнім рівнем опрацювання питань соціально-педагогічної сутності пропаганди ЗСЖ;

- зростаючим впливом засобів масової інформації на формування стереотипів ризикованої поведінки молоді, - і недостатнім рівнем компетентності науково-педагогічних працівників (далі НПП) ВНЗ в аспекті формування здоров'язберігаючої поведінки у студентів;

- наявністю значної кількості сучасних здоров'язберігаючих освітніх технологій і низьким рівнем їх навчально-методичного супроводу.

Означені протиріччя сприяли вибору проблеми дослідження; підвищення рівня культури здоров'я студентів в умовах ВНЗ.

Мета статті полягає в дослідженні концептуальних психолого-педагогічних умов навчання ЗСЖ студентів в умовах ВНЗ.

Досягнення цієї мети можливе за умов вирішення наступних завдань:

- по-перше, слід проаналізувати існуючі здоров'язберігаючі освітні стратегії і технології в аспекті адекватності та можливості їх впровадження в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ;
- по-друге, здійснити функціональний аналіз сутності понять «соціальна відповідальність» та «здоров'язберігаюча соціально-відповідальна поведінка» та педагогічні умови її формування;
- по-третє, уточнити педагогічні закономірності та умови організації навчально-виховного процесу у ВНЗ з навчання основам здоров'язберігаючого способу життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 80-х роках минулого століття експерти Всесвітньої Організації охорони здоров'я визначили орієнтовне співвідношення різних факторів забезпечення здоров'я сучасної людини, виділивши як основні чотири групи чинників: генетичні - 15-20%, стан навколишнього середовища - 20-25%, медичне забезпечення - 10-15%, умови і спосіб життя людей - 50-55% [3, с.104]. В свою чергу, спосіб життя людини значною мірою залежить від стилю життя, який переважно має персоналізований характер і визначається національно-історичними традиціями, індивідуальною соціальною відповідальністю за власну здоров'язберігаючу поведінку та рівнем культури взагалі і культурою здоров'я зокрема. Отже, стає зрозумілим, що рівень вихованості і навченості людини буде формувати його стиль життя. В освітньому просторі існують багато педагогічних технологій мета яких навчити людину (особливо молоде покоління) зберігати власне здоров'я.

Аналіз класифікацій існуючих здоров'язберігаючих технологій дає можливість виокремити такі типи:

- здоров'язберігаючі - технології, що створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі та ті, що вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини;
- оздоровчі - технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, музична терапія;
- технології навчання здоров'ю - гігієнічне навчання, формування життєвих навичок (керування емоціями, вирішення конфліктів тощо), профілактика травматизму та зловживання психоактивними речовинами, статеве виховання.
- виховання культури здоров'я - виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінності, посиленню мотивації на ведення ЗСЖ, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини [4].

Функціональний аналіз зазначених технологій дає змогу виокремити технологію виховання культури здоров'я, яка, на думку автора, більш повно відповідає проблемі дослідження і умовам її реалізації у ВНЗ.

Під культурою здоров'я ми дотримуємося думки В.Оржеховської, що «це невід'ємна складова загальної культур и особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок з питань формування, відтворення, зміцнення здоров'я та характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я і здоров'я оточуючих» [5, с.5].

Достатній рівень культури здоров'я невід'ємно пов'язаний з такою характеристикою індивіда як здоров'язберігаюча соціально-відповідальна поведінка (далі ЗСВП), яка, в свою чергу, є складовою його соціальної відповідальності.

Соціальна відповідальність виконує сукупність таких соціально-значущих функцій, як: відновлююча, виховна, превентивна, тобто попередження порушень соціальних норм, ліквідацію відхилень, що спричинили порушення норм соціальної відповідальності, бо основна її мета - не нанести моральних, матеріальних та інших збитків соціальній спільноті, будь-якій іншій особистості, в тому числі і самому собі.

Детермінантами здоров'язберігаючої соціальної відповідальності виступає соціальна культура здоров'я особистості як прояв її соціальності, міри засвоєння соціального досвіду, ролей та функцій.

Загальноприйнятою науковою точкою зору є той факт, що серед всіх категорій способу життя стиль життя є однією з найбільш динамічних складових, який здатен змінюватися під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів розвитку особистості, в тому числі перебудовуватися під впливом цілеспрямованих педагогічних впливів при створенні спеціального педагогічного забезпечення.

Під педагогічним забезпеченням ми розуміємо сукупність факторів і умов їх розгортання завдяки застосуванню спеціальних педагогічних форм, методів і прийомів (технологій).

Навчання основам ЗСВП шляхом орієнтування студента на ЗСЖ є однією із найбільш дієвих стратегій, яку прийнято вважати стратегією орієнтування. На думку засновника цієї стратегії В.Ігнатової, вона адекватна реальній ситуації розвитку особистості студента, не вносить конфліктів в його освітні потреби, торкається основних сфер особистості (пізнавальну, емоційно-мотиваційну, діяльну) і пропонує комплекс заходів ознайомчого, рекомендаційного, підтримуючого характеру, які спрямовані на досягнення певного результату [6].

Концепція створення відповідних педагогічних умов реалізації такої стратегії передбачає використання таких педагогічних способів орієнтування як: ознайомити, звернути увагу, спрямувати, допомогти, підтримати, сприяти, активізувати, сприяти адекватному оцінюванню. Очікуваними результатами реалізації концептуальних положень такої стратегії повинні стати:

- усвідомлений вибір ціннісних орієнтацій студента ВНЗ, що мотивують його у повсякденній і професійній діяльності діяти за стереотипами здоров'язберігаючого способу життя;

- спрямування становлення особистості як громадянина із належним рівнем соціально-відповідальної відповідальності взагалі, та здоров'язберігаючої зокрема;

- самореалізація випускника ВНЗ у політичному, економічному, професійному і культурному житті із обов'язковою умовою збереження і динамікою покращення власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Таким чином, слід уточнити концептуальні положення процесу навчання студентів ЗСВП в умовах освітнього середовища. Серед розмаїття психолого-педагогічних теорій навчання і виховання в якості теоретичної бази навчання студентів здоров'язберігаючої поведінці, на думку автора, доцільно обрати біхевіористичну і гуманістичну. На основі цих підходів можна узагальнити такі закономірності навчання:

- студенти потребують усвідомлення мети і безперечних доказів переваг навчання основам здоров'язберігаючого способу життя;

- студенти засвоюють інформацію, яка відповідає їх попередньому як позитивному, так і негативному життєвому досвіду;

- студенти краще вчаться шляхом практичних дій або на основі реальних життєвих прикладів соціально-значущих для них особистостей, вони потребують активного "включення", застосування набутих знань;

- неформальне навчальне середовище спрацьовує краще, ніж формально-регламентоване (модель навчання «рівний з рівним»);

- різноманітність навчальних стимулів підвищує ефективність педагогічного процесу.

Орієнтуючись на зазначені концептуальні основи навчання студентів в галузі ЗСВП в умовах ВНЗ, слід обирати в залежності від конкретних цілей, умов і можливостей такі психолого-педагогічні моделі зміни ризикованої (здоров'яруй-нівної) поведінки:

- модель ІМПР (Інформація (що) - Мотивація (чому) - Поведінкові навички (як) - Ресурс (де));

- модель дифузії інновацій (вплив соціальних лідерів (політ, діячів, керівників, педагогів, батьків, суспільних кумирів, телегероїв);

- модель обґрунтованої дії (ставлення авторитетниходнокурсників, однолітків, друзів);

- модель віри у здоров'я (зміна поведінки через віру в одужання);

- модель "спіралі змін (шок-переднамір - намір - дія - підтримка - рецидив - стійкий результат)"

Однією із важливих умов ефективності процесу навчання ЗСВП студентів є використання наявних ресурсів ВНЗ:

1. Ресурс навчально-виховного процесу (введення спецкурсу про ЗСЖ, організація фізкультурно-оздоровчих заходів, культурно-масові та розважальні форми роботи; ефективне використання можливостей регламентованого (форми навчальних занять та черговість їх проведення) і нерегламентованого освітнього простору (різноманітні форми факультативних занять).

2. Адміністративний ресурс (планування здоров'язберігаючих заходів, пропаганда ЗСЖ, фінансова підтримка, розробка відповідних програм та інші).

3. Медичне забезпечення (медичний огляд студентів, діагностика стану його здоров'я, профілактика, медичний супровід та інші).

Деканат, НПП, куратори навчальної групи повинні інформувати студентів про можливості ВНЗ в аспекті ЗСЖ, брати участь у спільних заходах, підтримувати їх в реалізації вибору життєвої здоров'язберігаючої стратегії. Вибір форм і методів організації діяльності студентів на етапі набуття відповідних знань повинен включати консультації самого педагога, участь студентів у фізкультурно-оздоровчих, культурно-масових заходах, що сприятиме процесу їх долучення до здоров'язберігаючій діяльності, збагаченню креативно-діяльнісного досвіду, прояву активності і самостійності в організації власного ЗСЖ.

Висновок. Таким чином, планування і організація процесу навчання студентів основам ЗСВП, що спирається на відповідних закономірностях і принципах, через реалізацію сукупності педагогічних умов, вибір адекватних психолого-педагогічних моделей виховання емоційно-пізнавального, емоційно-ціннісного, креативно-діяльнісного і креативно-діяльнісного характеру дозволить кардинально сприяти рішення проблемі ФЗСЖ в умовах ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком актуальних і інноваційних методик і організаційних форм формування здоров'язберігаючої соціально-відповідальної поведінки у студентів ВНЗ інженерно-технічного профілю.

Література

1. Піндер Л. Новий погляд на структуру: Вивчення становища щодо розвитку політики пропагування здоров'я в Канаді// Пропагування здоров'я. - Вид-во Оксфордського ун-ту, 1988. -Т3.-Ns2.-С. 205-212.
2. Здоровье - 21: Основы политики достижения здоровья для всех в Европейском регионе ВОЗ: введение. - Копенгаген: ВОЗ (ЕРБ), 1998. - № 5. - (Европейская серия по достижению здоровья для всех).
3. Бойко О.В., Литвиненко Е.С., Страшко С.В. Развитие мотивации до здорового способа життя: Інформаційно-методичний посібник. - К.: Програма розвитку ООН. - 166 с.
4. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі //Здоров'я та фізична культура. - 2006. - №8. - С. 1-6.
5. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя // Проблеми освіти: Наук - метод. 36 / Кол. авт. - К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. - Вип. 48. - С. 5-12.
6. Игнатова В.В., Шушерина О.А. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза // Сибирский педагогический журнал. 2004, № 1. - С. 105-113.

УДК 37.03

Т.О.ДОРОНІНА

доцент кафедри іноземних мов
факультету міжнародної економіки і менеджменту
Київського національного економічного університету
імені Вадима Гетьмана, к.пед.н.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі специфіки ґендерного виховання в сучасному освітньому процесі. На основі аналізу сучасних педагогічних досліджень автором робиться висновок про змістовну структуру ґендерної культури та визначаються критерії оцінки її сформованості.

Ключові слова: ґендер, ґендерне виховання, ґендерна культура.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме специфики гендерного воспитания в современном образовательном пространстве. На основе анализа современных педагогических исследования автором делается вывод о содержательной структуре гендерной культуры и определяются критерии ее сформированное™.

Ключевые слова: гендер, гендерное воспитание, гендерная культура.

Annotation. The article is dedicated to a current topic of gender education in the modern educational field. Basing on the analyses of the modern pedagogical researches the author makes a conclusion about the informative structure of the gender culture and defines the criteria of its forming.

Key words: gender, gender education, gender culture.

На сьогодні принцип ґендерної рівності у суспільстві розглядається в якості необхідної умови становлення громадянського суспільства. Серед низки наукових термінів, які використовуються у ґендерному дискурсі, одним з провідних є поняття "ґендерної культури". Проблема полягає у тому, що ґендерну культуру особистості почали досліджувати нещодавно, тому попри широку уживаність дискусійним залишається навіть саме поняття. Зазначимо, в останні роки стрімко

зростає кількість робіт, присвячених ґендерному вихованню, отже - вихованню Тендерної культури учнів. Проблеми ґендерного виховання розглядають А. Балабанова, В. Бондаровська, С. Вихор, О. Волжанова, О. Вознюк, О. Давиденко, І. Євтушенко, Л. Змунчила, В. Кравець, М. Левківський, С. Матюшкова, О. Назарова, О. Прокопчик, Ю. Сердюкова, Л. Смагіна, О. Рідкоус, В. Созаєв, І.Столярчук, В. Чумаков, В. Целуйко та ін.

Вчені констатують, що ґендерне виховання здійснюється в системі освітніх закладів, де відбувається соціалізація особистості задля її успішної інтеграції у соціум. У широкому розумінні *соціалізація* - багатогранний процес засвоєння індивідом усього досвіду суспільного життя та суспільних відносин [1, с.522]; у вузькому - процес опанування індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин; процес оволодіння культурою та соціально значущими цінностями, нормами, зразками поведінки; процес засвоєння «соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання певних соціальних ролей» (О.В. - Вознюк, М.В. Лемківський). Тому серед питань, які вирішуються у рамках ґендерних досліджень головна увага приділяється процесу ґендерної соціалізації особистості, а саме:

- різним проявам ґендерної асиметрії та сексизму у школі;
- складу навчальних планів та навчальних предметів;
- фемінізації освітнього процесу;
- ґендерним настановам та стереотипам у свідомості учнів та учителів;
- вихованню в учнів ґендерної толерантності;
- ґендерно-рольова соціалізація особистості учня/студента як виховний фактор тощо.

Однак через складність та малорозробленість ґендерної теорії у педагогіці можемо зустріти висловлювання та роздуми, навіть концепції, ґендерного виховання, які мають прямо протилежний характер. Так, скажімо у статті, яка присвячена ґендерному вихованню учнів, автором (О. Рідкоус) стверджується, що ґендерноорієнтована виховна робота повинна бути спрямована на «розвиток статевої свідомості учнів», яка «на початковому етапі шкільного навчання та виховання характеризується розширенням уявлень про роль чоловіка та жінки в народженні дитини та виконанні батьківських ролей, поглибленням розуміння значення дружби, кохання для створення сім'ї» [11, с. 74]. Таке розуміння ґендерного виховання не лише змішує його із вихованням статевим, але і повністю відкидає його егалітарну спрямованість.

Аналіз згаданих вище публікацій дозволяє констатувати наступне.

Процес соціалізації має впливові чинники - "інститути соціалізації": родина, освітні заклади, оточення та інші колективи. До системи норм, приписів та ціннісних орієнтацій, за якими особистість ототожнює себе з соціумом, входять показники ґендерного ряду. Отже засвоєння тих чи інших настанов відбувається внаслідок залучення особистості в суспільне життя, яке може відбуватися стихійно (у родині, серед ближнього оточення) чи скеровано (у системі освітніх закладів). Проблема полягає у тому, що освітня система досить інертна до будь-яких інновацій, оскільки переважно зорієнтована на відтворення традиційних норм, цінностей тощо, тому фактори, що мають сучасний ґендерно акцентований характер, ще не ввійшли до освітнього дискурсу.

Існує низка досліджень, в яких *ґендерне* виховання (далі ҐВ) підмінюється вихованням *статевим*. Тому головною *метою* такого виховання стає прагнення

«виховати щасливу людину: хлопчика - майбутнього чоловіка, дівчинку - майбутню жінку» [9]. В цілому науковці представляють різнобічні визначення *мети* ГВ від «гармонійних взаємин статей» [3, с.19] до «формування поняття про цінності шлюбу» [13]. Більш зваженою вважаємо точку зору С. Вихор, яка вказує, що «сутність ґендерного виховання полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні ґендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах ґендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості. Ключовим у ґендерному вихованні є заперечення принципу «рівність у тотожності» та прийняття ідеї «рівність у відмінностях»» [2, с.9 - 10].

Відповідно дуже широко окреслюють вчені *коло очікуваних результатів*, коли внаслідок ґендерного виховання, учні вчаться: виробляти власну думку й судження про особистості чоловіка й жінки ; усвідомлювати, яким чином судження й ставлення до чоловічих і жіночих атрибутів можуть змінити досвід і точку зору й жінок, і чоловіків; переборювати ворожість у взаєминах чоловіків і жінок; переборювати комплекс неповноцінності й виробляти позитивне ставлення до самих себе; з'ясувати розходження між чоловіками й жінками й мінімізувати існуючі в цьому плані стереотипи; аналізувати, яким чином сприймаються ґендерні ролі, і міркувати над тим, як таке сприйняття безпосередньо впливає на їхнє власне життя; реалізувати й підтримати партнерство між чоловіками й жінками у всіх областях життя [5, с. 62].

Отже в цілому ГВ не залишилося поза увагою педагогів-науковців, проте наявність великої кількості педагогічних досліджень ґендерної проблематики все ще не вирішує питання концепції ґендерної освіти та виховання, через те, що відсутня злагодженість наукових підходів до формулювання ключових дефініцій та визначення їхньої концептуальної єдності. Залишається потреба уважніше поставитися до ключового питання ГВ - точного визначення його мети, що дозволить побудувати більш чітку структуру процесу ГВ у навчально-виховному процесі та визначити критерії ефективності здійснення цього процесу.

У своєму визначенні поняття *ґендерне виховання* ми виходимо з окреслених вище підходів до ГВ та аналогічних визначень щодо виховання (естетичного, етичного, психологічного та ін.), які вміщені у навчально-методичних посібниках та довідковій літературі з педагогіки. Отже ГВ - цілеспрямований організований процес формування *ґендерної культури* учнів. Відповідно виникає питання уточнення поняття ґендерної культури щодо навчально-виховного (освітнього) процесу.

На початку необхідно встановити сутність самого слова «культура», оскільки ки на сьогоднішній день існує багато різноманітних визначень цього поняття. Найбільш узагальнений погляд на існуючі визначення «культури» дозволяє виділити два основних підходи дослідників до його розуміння: аксіологічний (axios - цінність; теорія цінностей) та діяльнісний (технологічний). Перший (аксіологічний) базується на розумінні культури як «сукупності позитивних цінностей, створених людством у процесі розвитку» (О.Б.Савельєв); другий (*діяльнісний*) розглядає культуру як процес та результат перетворюючої діяльності людини. Відповідно до навчально-виховного процесу обидва підходи мають своє значення, оскільки з одного боку в процесі навчання/виховання учні засвоюють певну систему суспільних (моральних та ін.) цінностей, а з іншого - освітній процес має діяльнісне значення, оскільки в освітньому процесі учень виступає як об'єкт та суб'єкт навчання та виховання.

Інтегрування ґендерної ідеології до навчально-виховного процесу потребує визначення поняття “ґендерна культура”, та виокремлення у ній ціннісного та діяль-нісного аспектів.

Педагоги сьогодні пропонують низку визначень розглянуваного поняття. Наве-демо деякі. «ґендерна культура - це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в перебігу його історії, і їй повинен підлягати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо чоловіка, і щодо жінки [4, с. 13]. Ґендерна культура «пов'язана із статевою специфікою людей та їхньою життє-творчістю. У її фундаменті - міжстатевий поділ праці, що надає їй характеру біпо-лярності» [4, с. 15]. Ґендерна культура - «сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяль-ності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаними з ним інституціями» [8].

Звернення до публікацій з питань ґендерного виховання дозволяє виокре-мити дві головні тенденції, прихильники першої тенденції під ґендерною культу-рою розуміють опанування учнями традиційних статево-рольових моделей по-ведінки; представники другої тенденції вважають, що ґендерна культура не об-межується традицією, а зорієнтована на формування ґендерно-чутливої особи-стості з системою андрогінних якостей та егалітарних цінностей, яка демонструє толерантну та партнерську міжстатеву взаємодію.

Відповідно різними стають критерії, за якими можна встановити ступень роз-виненості/сформованості ґендерної культури. Для прихильників “статево-ґендер-ної” концепції виховання такими критеріями є- «встановлення правильних взає-мостосунків хлопчика і дівчинки, хлопців і дівчат; прагнення до взаєморозуміння; наявність якостей характерних для хлопчика (хлопці, чоловіки): сміливість, май-стерність в справі, рицарство, благородство, працьовитість, уміння долати труд-нощі; наявність якостей характерних для дівчинки (дівчата, жінки): доброта, жіночність, чуйність, м'якість, терпимість, турбота, любов до дітей; наявність чес-ності, щирості, вірності, взаємодопомога» [7]. Дійсно, якості окреслені автором цитованих рядків є характерними рисами “справжнього чоловіка” та “справжньої жінки”. Але чи не є ці якості загальнолюдськими, чи можна вважати успішним чоловіка, позбавленого, скажімо, любові до дітей, чи жінку, позбавлену працьо-витості? Відповідь очевидна. Отже відтворення традиційно обмежених уявлень про “справжніх” чоловіка та жінку не може бути головним завданням ґендерного виховання та критеріями сформованості ґендерної культури. Особливо за умов історико-культурної варіативності цих візріців та норм “чоловічого” та “жіночого”.

Виховання не може запобігти впливу з боку інших чинників соціалізації (се-редовище, родина, оточення, ЗМІ тощо), але процес виховання має цілеспрямо-ваний характер та здійснюється вчителем. Тому «соціалізація дитини є стратег-ічною метою діяльності будь-якого педагога, і успішність її протікання залежить від реалізації двох умов: залучення дитини в реальні соціальні відносини; само-реалізація дітей у процесі соціальної взаємодії» [6, с.10].

Вважаємо за необхідне наголосити, що в навчально-виховному процесі ґен-дерне виховання являє собою сукупність різноспрямованих дій: з одного боку виховання транслює довід (у тому числі і ґендерного плану) попередніх поколінь, з іншого - саме ґендерне виховання демонструє соціокультурну варіативність історичних моделей (настанов, переконань, уявлень) ґендеру та демонструє відповідні сучасності згадувані чинники. У такому трактуванні під поняттям «ґен-дерна культура» розуміється не лише традиційне, стабільне але і бажане, хоча

ще не дійсне; те, що потрібно сформувати (розвинути, досягти й ін.). Наочно ця думка представлена у схемі 1.

Схема 1



Наведена вище схема демонструє склад ґендерної культури як системи міжкультурної трансмісії, тобто висвітлює лише когнітивний компонент ґендерної культури. З педагогічної точки зору, ґендерна культура складається з когнітивного (як система знань), емоційно-оцінювального та практичного компонентів, що також можна унаочнити.

Схема 2

Структура та зміст ґендерної культури



Саме когнітивний, емоційно-оцінювальний та практичний компоненти повинні стати критеріями сформованості ґендерної культури як результату ґендерного виховання.

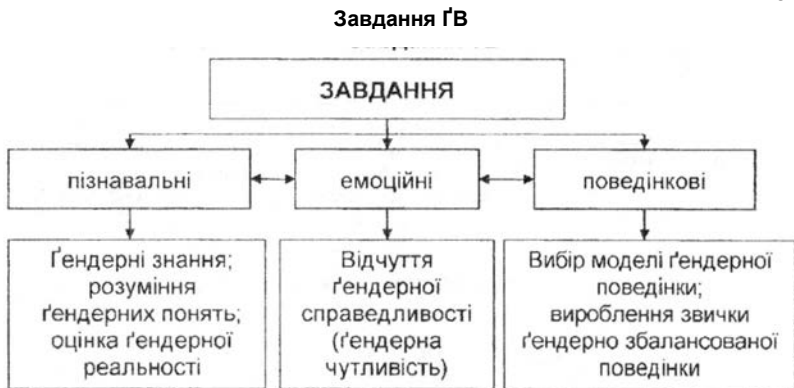
Формування ґендерної культури особистості у освітній системі передбачає визначення мети та завдань цієї роботи. *Глобна мета* ГВ: сформувати нові моделі ґендерної (андроґінної чи ґендерночутливої) самосвідомості та типів поведінки, які були б засновані на принципах гуманізму, толерантності, паритетності та егалітарності (ґендерної рівності прав і можливостей) з урахуванням особливостей життєвої практики чоловіків і жінок.

Ціль розкривається через систему *завдань*:

- формування толерантної та егалітарної свідомості, отже збагачення світогляду особистості за рахунок уведення до нього ґендерних понять, ґендерних переконань та оцінок;
- формування ґендерно збалансованої (чи андроґінної) поведінки, отже опрацювання егалітарних звичок та навичок, вчинків особистості;
- формування єдності ґендерночутливої (толерантної, егалітарної, андроґінної) свідомості та поведінки.

В цілому завдання ГВ можна згрупувати у наступну схему.

Схема 3



Умовою здійснення групи *пізнавальних* завдань можна вважати наявність пізнавального інтересу (як формування стійкого інтересу до ґендерних питань). Здійснення завдань *емоційних* передбачає формування ґендерної чутливості за таких умов, коли щоб суб'єкт виховання (учень) відкликається на факти та події, що мають ґендерну насиченість, та дає їм відповідну оцінку. Будь який випадок ґендерної дискримінації повинен викликати негативні емоції, переживання, спонукати до дії. *Поведінкові* завдання формуються всією системою навчально-виховної діяльності освітнього закладу.

Головні шляхи здійснення названих вище завдань ГВ:

- за допомогою організації навчально-виховної діяльності школярів;
- шляхом організації позакласної й позашкільної роботи;
- за допомогою вироблення емоційно - позитивних взаємин у системі "учитель - учень", "учень - учень";
- створення в учнівському колективі (класі/школі) атмосфери розуміння, поваги, взаємодії між учнями різних статей.

Що можливо за умов відходу від принципу статевої диференціації у виховному процесі, нейтралізації ґендерних стереотипів, визнання варіативності та істори-

ко-культурної обумовленості моделей статево-рольової поведінки; забезпечення особистості свободи вибору певної (гендерної) моделі поведінки; інтегрування ідей гендерної рівності до ідеології виховання та створення умов для відчуття особистої гідності та індивідуальності людини (хлопчика/дівчини) з урахуванням можливості збереження особистих відмінностей (і між дівчатами, і між хлопцями).

Узагальнюючи все викладене вище, можна сказати, наступне, що мета ГВ - формування гендерної культури особистості (учня/вихованця). Гендерна культура як результат виховання в остаточному підсумку має своєю метою формування нового типу гендерночутливої особистості, яка володіє андрогінними якостями та рисами характеру, гендерно балансованими навичками і звичками соціальної поведінки; особистістю з егалітарними поглядами і переконаннями, потребами та мотивами соціокультурної діяльності.

Література

1. Большой психологический словарь /сост. и общ. ред. Мещеряков Б.Г, Зинченко В.П.]. - Спб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. - 672 с.
2. Вихор С.Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.07. Теорія і методика виховання / С.Т.Вихор. - Тернопіль, 2006. - 23с.
3. Вознюк О.В., Левкієвський М.В. Соціалізація у площині гендерного виховання / О.В.-Вознюк, М.В.Левкієвський / Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. - 2004. - №14. - С. 19-22.
4. Гендерні аспекти державної служби: Монографія / [М. Пірен, Н. Гоциак, Т. Василевська, О. Іваницька]; за заг. ред. Б.Кравченка-К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2002. - С. 7-11.
5. Змунчила Л. Гендерное образование в Модове: реалии и перспективы / Людмила Змунчила // Международная конференция «Гендерное образование: наука и практика», Бухара 2003. - С. 61-62.
6. Калабихина И.А. Педагогические условия организации нравственного воспитания детей-сирот старшего дошкольного возраста в процессе социализации: автореф дис. на соискание научн. степени канд. педагогических наук : спец. 13.00.01 — "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Инна Александровна Калабихина / Петрозаводск, 2007 - 24 с.
7. Куліш О. О. Гендерні особливості педагогічної культури сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Ольга Олександрівна Куліш / Перша Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Соціум. Наука. Культура». — Режим доступу : <http://intkonf.org/kulish-oo-genderni-osoblivosti-pedagogichnoyi-kulturi-suchasnogo-vchitelya/>
8. Понятійний апарат гендерного аналізу [Електронний ресурс]. /Херсонський обласний ресурсний центр. — Режим доступу : <http://www.qendercentre.org.ua/htdocs/slovnik.htm#555>
9. Прокопчик Е. Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся [Електронний ресурс]/ Елена Прокопчик // Шестая ежегодная научно-практическая конференция «Женщина. Образование. Демократия». — Режим доступу: <http://humanities.edu.ru/db/msg/44508>
10. Психологія: Підручник / [Ю.Л.Трофімов, М.І.Алексеев, П.А.Гончарук, Т.С.Кириленко]; за ред Ю.Л.Трофімова. — К.: Либідь, 2000. — 558 с.
11. Рідкоус О.В. Психолого-педагогічні аспекти гендерного виховання дітей / Олена Володимирівна Рідкоус // Таверійський вісник освіти: науково-методичний журнал. - 2003. - №2. - С. 69-76.
12. Савельев Ю.Б. Взаємодія субкультур як фактор соціокультурного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03. "Соц. філософія та філософія історії"/Ю.Б.Савельев. — К, 1997. — 26с.
13. Чумаков В.И. Идеи гуманизации женского образования в контексте гендерного воспитания в высшей школе [Електронний ресурс]. / В.И.Чумаков : материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в ХХ1 веке» (15 декабря 2007 - 31 марта 2008) - Режим доступу: <http://t21.rqups.ru/doc2007/8/22.doc>

СТРАТЕГІЧНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Анотація. Актуальність проблеми стратегічного розвитку персоналу вищих навчальних закладів обумовлена сучасними вимогами до підготовки висококваліфікованих фахівців. Вибір видів та форм розвитку академічного, наукового, адміністративно-управлінського, навчально-допоміжного, інженерно-лаборантського та бібліотечного персоналу спрямований на реалізацію завдань, які стоять перед працівниками ВНЗ в умовах інтеграції до європейського освітнього простору.

Ключові слова: персонал ВНЗ, стратегічний розвиток, підвищення кваліфікації, перепідготовка, саморозвиток.

Аннотация. Актуальность проблемы стратегического развития персонала вузов обусловлена современными требованиями к подготовке высококвалифицированных специалистов. Выбор видов и форм развития академического, научного, административно-управленческого, учебно-вспомогательного, инженерно-лаборантского и библиотечного персонала направлен на реализацию задач, стоящих перед работниками вузов в условиях интеграции в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: персонал вузов, стратегическое развитие, повышение квалификации, переподготовка, саморазвитие.

Annotation. Emphasizing the problem of strategic development of university staff is worked out according to the modern requirements for the preparation of highly qualified specialists. The choice of kinds and forms of academic, scientific, administrative, manager, educational support, engineering and library staff is directed at realizing the challenges facing university staff in terms of integration into the European educational space.

Key words: university staff, strategic development, training, retraining, self-development.

Інтеграція до європейського освітнього простору, реалії сьогодення, висувають нові вимоги щодо якості підготовки фахівців з вищою освітою. У зв'язку з цим для забезпечення державних стандартів освіти, організації навчального процесу на високому рівні необхідно мати висококваліфікованих працівників. Зважаючи на неоднорідність персоналу вищих навчальних закладів, питання його розвитку набувають особливого значення.

До питання стратегічного розвитку персоналу вищих навчальних закладів зверталися В.Астахова, О.Вашуріна, В.Веряскіна, Г.Матушинський, М.Плугіна.

Метою публікації є розглянути види і форми розвитку персоналу вищих навчальних закладів.

Сучасна вища школа ставить високі вимоги до оновлення конкретних знань і навичок не лише науково-педагогічного персоналу, але й інших співробітників університетів. Традиційно розвиток персоналу в університетах трактується розвиток академічного персоналу [2, 87], що включає в себе формальні курси підвищення кваліфікації раз на п'ять років, участь у конференціях, семінарах, спеціальних навчальних проектах тощо. Відповідно до ст. 52 Закону України «Про

вищу освіту» вищий навчальний заклад зобов'язаний забезпечувати підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників не рідше одного разу на п'ять років зі збереженням середньої заробітної плати.

Зростання ролі працівників усіх рівнів в умовах євроінтеграції засвідчує необхідність розглядати розвиток персоналу вищого навчального закладу як цілісну систему, в якій можна виділити ряд підсистем (наприклад, підсистему розвитку академічного, наукового, адміністративно-управлінського, навчально-допоміжного, інженерно-лаборантського, бібліотечного персоналу тощо).

У багатьох країнах питання стратегічного розвитку персоналу вищих навчальних закладів мають чіткі пріоритети, як на інституціональному, так і на національному рівні. На національному рівні розвиток персоналу, як правило, пов'язаний зі змінами, що відбуваються у політиці уряду, і пріоритетами у системі вищої освіти, змінами у вимогах різних груп споживачів, з розвитком нових промислових та інформаційних технологій тощо. Часто розвиток персоналу розглядається як стратегія для збереження високоякісного персоналу у ВНЗ. На інституційному рівні розвиток персоналу є одним з напрямів діяльності ВНЗ, існує розроблена політика і відповідна спеціальна університетська програма. Однією з основних цілей університетської політики є підтримка саморозвитку співробітників, тобто персональної відповідальності за свій розвиток в рамках організації [2, 89].

Система організації підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників склалася в радянський час і сьогодні існує практично без змін. Її функціонування в умовах модернізації системи вищої освіти не відповідає соціальним та економічним вимогам сьогодення. Праці багатьох науковців присвячені проблемі удосконалення діяльності ІПК, ФПК та інших установ. Розкриваються недоліки у їхній роботі, пропонуються нові форми і методи підвищення ефективності їхньої діяльності [4; 6].

Важливими складовими системи освіти (і вищих навчальних закладів у тому числі) стають креативність, здатність до зростання і розвитку, тобто нерозривний зв'язок зі змінами, що відбуваються в навколишньому середовищі, з яким навчальні заклади постійно обмінюються інформацією, людськими ресурсами і звідки отримують фінанси [3, 29-31]. Сформулювати ці якості можна тільки в ході вирішення конкретних завдань, що стоять перед кожним окремим ВНЗ, де і повинні вирішуватися конкретні питання систематичного підвищення кваліфікації кожного працівника ВНЗ.

Організацію розвитку персоналу ВНЗ необхідно розуміти як безперервну освіту кожного співробітника, що охоплює весь період роботи в університеті і включає різні види діяльності і форми. Необхідність постійного професійного зростання, підвищення теоретичної і практичної складової кваліфікації працівника, оволодіння сучасними інформаційними технологіями та використанням їх у навчальному процесі, удосконалення психолого-педагогічної підготовки зумовлюють вироблення нових підходів до розвитку персоналу.

З метою підвищення якості освіти в університеті, швидкого реагування на сучасні світові та національні тенденції в освітньому процесі, удосконалення науково-теоретичних, науково-методичних знань і професійних компетенцій працівників університету відповідно до вимог державних освітніх стандартів, інтеграції до європейського освітнього простору, збагачення досвіду організації навчального процесу в умовах зміни змісту, характеру, технологій професійно-педагогічної діяльності в університеті використовуються різні види розвитку персоналу:

- саморозвиток,
- навчання на робочому місці,
- адаптація нових співробітників

- підвищення кваліфікації,
- перепідготовка,
- стажування.

Форми розвитку персоналу університету можна умовно поділити на дві групи поклавши в основу часові та територіальні критерії. До першої групи належать:

- короткотермінові курси лекцій, семінари, тренінги;
- довготермінові програми підвищення кваліфікації;
- стажування у провідних вітчизняних та зарубіжних ВНЗ, науково-дослідних інститутах, бібліотеках тощо.

До другої групи можна віднести:

- підвищення кваліфікації з відривом і без відриву від основної діяльності на базі власного ВНЗ;
- підвищення кваліфікації з відривом від основної діяльності на базі провідних українських ВНЗ, науково-дослідних інститутів, бібліотек тощо;
- підвищення кваліфікації з відривом від основної діяльності на базі зарубіжних ВНЗ, наукових установ, бібліотек тощо.

Серед науковців немає однаковості щодо бази проведення заходів з підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. В.І.Астахова вважає, що найперспективнішим є створення різних форм перепідготовки безпосередньо у вузах або у міжвузівських комплексах з урахуванням специфіки їх викладацького контингенту, бачення завдань і проблем, які постають перед колективом [1, 115].

І.Мосічева, В.Шестак, А.Сігов та інші вважають, що передовий досвід провідних університетів використовується недостатньо, у той час як деякі ВНЗ об'єктивно не можуть забезпечити якісне підвищення кваліфікації. Проведення підвищення кваліфікації у структурних підрозділах ВНЗ і відсутність бюджетної статті витрат на відрядження негативно позначаються на результативності процесу і гальмують запровадження нових форм і методів реалізації стратегічного розвитку персоналу. Науковці пропонують вдаватися до мережевого підходу до підвищення кваліфікації НПП, за якого її організовують і проводять так звані базові ВНЗ, а також спеціально створений центр здійснює постійний оперативний моніторинг з використанням сучасних інформаційних технологій [5]. На думку О.П.Владиславлева, більшості працівникам доводиться не стільки підвищувати, скільки підтримувати свою кваліфікацію за допомогою безперервного засвоєння нових знань у різних формах. Функція підтримки кваліфікації відіграє самостійну роль, тим більшу, чим вище використовуваний рівень кваліфікації [4, 104].

На нашу думку, конкретна мета підвищення кваліфікації повинна визначати базу її проведення. Наприклад, метою розвитку навчально-допоміжного персоналу ВНЗ є удосконалення планування, організації та контролю навчального процесу, забезпечення належного виконання управлінських рішень ректорату університету, підвищення виконавської дисципліни як у ВНЗ в цілому, так і у структурних підрозділах. Відповідно базами для підвищення кваліфікації цієї категорії працівників має бути як власний ВНЗ, так і провідні університети регіону, країни.

При проведенні навчання на базі університету до викладання можна залучати провідних наукових та науково-педагогічних працівників, керівний склад університету тощо.

Стратегічний розвиток персоналу є одним з найважливіших в управлінні персоналом вищого навчального закладу. Проте система організації підвищення кваліфікації працівників потребує докорінних змін з огляду на соціальні та економічні вимоги сьогодення.

Основною метою університетської політики є підтримка саморозвитку співробітників, тобто персональної відповідальності за підвищення своєї кваліфікації в рамках ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Астахова, В. И. Особенности положения преподавателей вузов Украины [Текст] / В. И. Астахова // Социологические исследования. - 2007. - № 8. - С. 114-120.
2. Вашурина, Е. В. Вопросы стратегического развития университетского персонала [Текст] / Е. В. Вашурина // Университетское управление. - 2005. - № 4(37). С. 87-97.
3. Верякина В. Н. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования [Текст] / В. Н. Верякина // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. - С. 29-31.
4. Матушинский, Г. «Поддержка» и /или «повышение квалификации» [Текст] / Г. Матушинский // Высшее образование в России. - 2002. - № 5. - С. 103-106.
5. Мосичева, И. Сетевой поход к организации повышения квалификации преподавательского корпуса [Текст] / И. Мосичева. В. Шестак, А. Сигов, А. Берзин, В. Панков, В. Куренков // Высшее образование в России. - 2008. - № 1. - С. 109-112.
6. Плугина, М. Организация системы повышения квалификации преподавателей [Текст] / М. Плугина // Высшее образование в России - 2005. - № 1. - С. 126-130.

УДК 159.955:044:374.32(045)

Ю. Б. ІВАНЧУК

ПЛАНЕТАРНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЕТАПИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ В ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ

Анотація. Стаття присвячена розвитку ноосферного світогляду та формуванню планетарного мислення у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в процесі фундаментальної підготовки у вищому технічному навчальному закладі.

Ключові слова: ноосферний світогляд, планетарне мислення, фундаментальна підготовка, фрагментарне мислення.

Аннотация. Статья посвящена развитию ноосферного мировоззрения и формированию планетарного мышления у будущих специалистов по информационной безопасности в процессе фундаментальной подготовки в высшем техническом учебном заведении.

Ключевые слова: ноосферных мировоззрение, планетарное мышление, фундаментальная подготовка, фрагментарное мышление.

Annotation. The article is devoted to the development of noosphere outlook planetary formation and thinking of the future of information security professionals in the process of basic training at higher technical schools.

Keywords: Noosphere worldview, planetary thinking, basic training, fragmented thinking.

Актуальність проблеми. Однією з основних проблем ХХ століття є те, що людина стала головною причиною порушення світового балансу, екологічна криза сьогодні набула загальнопланетарного масштабу, що створюючи реальну загрозу виживання людства. Фрагментарне мислення, на якому, переважно, побудована класична наукова парадигма ХІХ-ХХ століття (так звана Ньютонівсько-Картезіанська механічна модель світу), призвело до утилітарного ставлення людей до природи, механістичного розуміння зв'язків природи та людини, держави і суспільства, формування своєрідної психології буття, де раціональне мислення виступає панівним чинником над чуттєвим.

Відомо, що оболонка Землі, яка знаходиться в стійкій рівновазі з космосом, слугує природнім орієнтиром стійкості для макроскопічних природних процесів, до яких можна віднести і мислення. Природні системи, що відповідають мисленню, не будучи врівноваженими щодо земних оболонок, неминуче втрачають стійкість під впливом навколишнього середовища, що впливає, в свою чергу, на вирішення людством глобальних планетарних і космічних проблем.

На думку сучасного педагога та філософа В.Андрущенка, бездуховність людства перетворюється на «демонічну силу історії». Що збуджує конфлікти, втягує народи у руйнівні війни, формує споживацьке ставлення до природних багатств. Людину у XX столітті фактично «звели» до фізичного тіла, її потреби - до пошуку комфорту за будь-яку ціну [1, с. 8].

Визначаючи планетарне мислення як здатність людини зв'язувати образи, уявлення, поняття за допомогою природного поєднання відносної рівноваги, що сформувалися в філософських системах, релігіях, природничо-наукових концепціях, творах літератури та мистецтва, в яких ці рівноваги взаємодоповнюють одне одного і утворюють, з точки зору планетарних масштабів, єдиний світогляд, ми, якби, синтезуємо багато різних граней та яскравих етапів історичного розвитку, серед яких основними є:

- аналіз взаємодії людини і навколишніх його природного та соціального середовищ, виходячи з особливостей саме цих взаємодій;
- аналіз планетарного мислення через призму врівноважених взаємодій в науці і релігіях;
- дослідження взаємозв'язку великих прозрінь літератури та мистецтва з філософією.

Таким чином, планетарне мислення не означає спроби формального об'єднання філософії, релігій, природознавства, літератури і мистецтва, воно представляє деякий «єдиний погляд» на природу, який формувався б нею самою і, внаслідок цього, його можна було б вважати природною системою координат.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукових досліджень та публікацій [2, 3, 4], дозволяє дійти висновку, що у становленні планетарного мислення людини можна виділити два основних етапи. На першому етапі воно ще не усвідомлюється як певне ціле, проте починають розвиватися ідеї та концепції, спрямовані на пошук істини в загальнопланетарному масштабі, в яких містяться лише елементи планетарного мислення, спираючись на які формуються його рівні. Людина на цьому етапі сприймає не все навколишнє середовище, а тільки один його рівень, встановлюючи рівноважний взаємозв'язок саме з ним. Таке спрощення уявлень про природу дозволяло людині зв'язатися з фундаментальною рівновагою і як наслідок -- з природною координатною системою, але часто цей зв'язок виявлявся нестійким й випадковим. В історії філософії є ідеї, які можна розглядати як формуючі взаємопов'язані відносні рівноваги і засноване на них планетарне мислення.

Другий етап становлення планетарного мислення людини, що припадає на кінець XIX ст., відноситься створення конструкцій з проміжних рівноваг в природознавстві і філософії. [6, 7]. Як приклади епох, у яких були сформовані найважливіші елементи планетарного мислення, можна назвати «осьовий час» (між 800 і 200 рр. до н.е.), зліт природничо-наукової думки в епоху еллінізму і в перші століття нашої ери, велику рівновагу між розумом і вірою у XIII ст. У ці епохи активно розвивалися всі до цього часу доступні людині типи взаємодій з навколишнім світом.

Свідоме формування планетарного мислення можна виявити в працях П.-Тейяра де Шардена, у світогляді російського космізму - ідеї П. Новгородцева, В. Муравйова, А. Горського, А. Чижевського, Н. Холодного, що можна розгляда-

ти і як внесок у формування планетарного мислення. Так В. Муравйов [2] *р* найбільш важливої проблеми відносив створення вторинної природи (за проєктами нашого розуму), а також точну відповідність свідомості та дійсності, незважаючи на величезне значення в обох випадках моменту множинності. А. Горський [3] в своїх дослідженнях стверджував, що мистецтво і науки організують релігію, підкреслюючи, що організаційний і художній принципи вище наукового принципу. Роль А. Чижевського [4] в розвитку планетарного мислення була особливо значною. У зв'язку з розвитком однієї з основних ідей - визнання стійкої зв'язку людини і космосу.

У антропокосмізмі, що розвивається в роботах Н. Холодним [5], особливим значення для формування планетарного мислення також мало відновлення ід природного зв'язку людини з природою, тобто у антропокосмізмі людина пер¹ стає бути центром світогляду, - вона стає просто однією з його органічних складових частин і не користується ніякими привілеями ні в сенсі свого становища серед інших істот, ні в сенсі походження. Але тоді протиставлення людини природі втрачає свій сенс. Проголошується необхідність відновлення її природної зв'язку з природою, тобто вона вже не одностороння, як у первісної людини, двостороння, взаємна. Коли людина стає на точку зору такого зв'язку у неї з'являється усвідомлення необхідності дружньої участі в житті інших людей, прегнення не стільки брати, скільки давати.

Глобальна переорієнтація свідомості, орієнтована на гнучку систему зв'язку людини з навколишнім середовищем, можлива тільки на основі щосносних рівноваги, причому діалог між людиною і природою - один з найбільш дієвих способів організації такої переорієнтації. Як вказується в роботі М. Хайдеггера: філософ повинна ставити питання, запитуватися, а видатний фізик ХХ ст. Р. Фейнман наголошує, що «у фізиці правильно поставлене питання набагато важливіше від пшуків відповіді на нього. Відповідь на правильне запитання відкривається сако собою - падає в підставлені долоні» [6, с. 47]. Вищесказане можна витлумачити так, що прагнення до правильного питання означає прагнення до встановлені рівноваги між дослідником і законами природи. І коли людина знаходить таку рівновагу, налаштовується на неї, вона отримує більш чітке уявлення про розвиток прородних процесів щодо цих рівноваг. Французький теолог і філософ Тейяр де Шаден пов'язує планетарні аспекти взаємозв'язку між людиною і навколишнім середовищем з поняттям «рефлексія», під яким розуміє прояв більш фундаментальних властивостей біосфери в цілому і її окремих елементів - згортання матерії, що організовується, в самій собі, де розглядає рефлексію як універсальну модель суб'єк-об'єктних відносин, де суб'єкт через об'єкт повертається до самого себе. В об'єкті він «впізнає» себе і тільки таким чином здатний щось зрозуміти: «людина зно приходить до самого себе і в усьому, що він бачить, розглядає самого себе» [6, с. 56]

Ряд ідей універсального еволюціонізму, емерджентність еволюціонізму, екологічної філософії добре корелюють з планетарним мисленням. Так в основі універсального (глобального) еволюціонізму лежить ідея про те, що наш Всесвіт є зв'язком всіх складових єдиною системою, його еволюція - це зростання різноманітності форм матеріальної організації, що вводиться в певні рамки і обмежується тенденцією до їх єдності і кооперативності. Емерджентний еволюціонізм пояснює Всесвіт на основі принципу емерджентності і телеологічного принципу розвитку, які розвивали К. Морган, С. Александер і А. Уайтхед. Спираючись на певний із цих принципів («властивості цілого неможливо звести до суми властивостей його частин»), А. Уайтхед висунув спеціальний термін «принцип процесу згідно з яким «буття речі створюється її становленням».[7, с. 25]. Мікропроцес

що лежать в основі світу, є «клітки» організмів, складених з макропроцесів, а «Порядок природи» вибудовується в ієрархію процесів [7, с. 32].

Отже, в основі екологічної філософії лежить ідея духовної єдності людини і космосу, відмови від традиційних цінностей сучасної цивілізації (успіх, прибуток, кар'єра) і моделей поведінки (егоїзм, індивідуалізм), - затверджується гармонійність і цілісність природи, тобто екологічна філософія виступає теоретичною основою ідеології альтернативних соціальних і культурних ідей планетарного мислення.

Основний зміст дослідження. Виходячи з фундаментальних властивостей планетарного мислення - цілісності і опори на само організаційні процеси, де Цілісність проявляється, передусім, у його нерозривному зв'язку з ноосферою, тобто має онтологічний і гносеологічний аспекти, планетарне мислення має об'єднувати всі сфери людської свідомості, в яких є стійкі зв'язки з фундаментальними рівновагами природи, являючи собою послідовний ряд гносеологічних рівноваг. Цілком очевидно, що останні спираються на відповідні їм онтологічні рівноваги, які разом з гносеологічними сплітаються в безперервний природний ланцюг, що має деяку схожість зі структурою ДНК.

Таким чином планетарне мислення багатовимірно завдяки тому, що врівноважує несвідомі і надсвідомі процеси мислення у межах людської свідомості, окремі одиничні відчуття з загальнопланетарними, властивими всьому людству. У планетарному мисленні людина розглядає предмет, що зацікавив її, у найрізноманітніших зв'язках, цілісно, що дозволяє здійснити в процесі пізнання перехід від явищ до їх сутності.

Опора планетарного мислення на самоорганізаційні процеси полягає в тому, що рівноважні ядра філософських систем, релігій, наукових теорій, творів літератури та мистецтва, сформувалися в результаті самоорганізації суспільства. Необхідність у планетарному мисленні виникла тоді, коли замість епізодичних взаємин людей з цими ядрами стали формуватися стійкі зв'язки, які направляли хід розумових процесів за допомогою їх врівноважених взаємодій з вищезгаданими ядрами. Таким чином, планетарне мислення виступає деякою оболонкою, Розумові процеси всередині якої спираються на рівноважні ядра філософських систем, релігій, літератури, мистецтва, взаємодіючи з ними рівноважним чином, що забезпечує цьому мисленню стійкість. В той же час, планетарне мислення тісно пов'язане з хаосом. Самоорганізація і прагнення до відносної рівноваги - дві сторони опори планетарного мислення на хаотичні стани природних систем. З одного боку, в процесі самоорганізації з хаосу утворюються нові структури (за аналогією з нерівноважною термодинамікою їх можна називати дисипативними), ЯКІ, в свою чергу, тяжіють до граничної рівноваги. З іншого боку, граничні відносні Рівноваги (внутрішні відносні рівноваги конкретних природних систем і відповідні їм інерційні рівноваги) спираються на хаос, який складає основу формування таких рівноваг.

Найбільш важливими рисами планетарного мислення ми вважаємо наступні:

- взаємодіють ядра філософії, релігії, природознавства, науки, що виявляється^{3а} допомогою їх самоорганізації;
- процес описаної взаємодії характеризується цілісністю, тобто необхідно, щоб у ньому брали участь всі самотутні взаємодії людини з навколишнім середовищем (були задіяні всі типи його енергетичного зв'язку з навколишнім середовищем);
- необхідний планетарно-космічний масштаб думки, тобто філософські системи, наукові теорії, літературні твори повинні орієнтуватися на загальнокосмічну єдність;
- планетарне мислення являє собою ступінь в розвитку ноосфери.

Висновки. Науково-технічна революція, яка виступала панівною силою над людством упродовж XX сторіччя, сприяла поглибленню знань про оточуючий світ, виникненню нових галузей наук, породила колосальний технологічний прорив та спричинила зародження ери інформатизації, комунікації та глобальних мереж. Сьогодні ми є свідками процесів глобалізації (франц. *global* - загальний, всесвітній), яка виявляється у розширенні й поглибленні міжнародних зв'язків, взаємозалежності суб'єктів світового співтовариства, у наявності багатьох проблем, які вийшли за межі окремих держав і стосуються інтересів усього людства, де відбувається переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття, а отже, і цілей освіти.

Формування планетарного мислення у людини дозволяє розробити оновлену світоглядну парадигму духовної еволюції людини як альтернативної стратегії виживання і збереження екології та здоров'я сьогодношньої цивілізації. Такий підхід, з нашого погляду, можна реалізувати шляхом впровадження ноосферної освіти та планетарного мислення у практику сучасних навчальних закладів, яке враховує всі форми повноти природи: гносеологічна і онтологічна повнота становлять якийсь єдиний цикл, рівноважно доповнюючи один одного.

Відмітимо, що освіта стає цілісною, коли навчальні дисципліни виявляються не просто сукупністю традиційних курсів, а утворюють єдині цикли фундаментальних дисциплін, об'єднаних загальною цільовою функцією, об'єктом дослідження, методологією побудови кожної з дисциплін і орієнтовані на міждисциплінарні зв'язки. Саме тому при вивченні фундаментальних дисциплін доцільним є формування у майбутніх фахівців планетарного мислення, яке дозволить узагальнювати знання студентів на рівні фізичної картини світу і тим самим сприятиме формуванню у них наукового світогляду, інтеграції навчального матеріалу. Крім того, виділення теорії як провідної структурної одиниці фундаментальної дисципліни відкриває великі можливості для цілеспрямованого добору конкретного навчального матеріалу.

Головне призначення планетарного мислення полягає в підготовці основи для розвитку концепції ноосферогенезу. Замкнуті цикли нообіогенезу характеризують собою більш складне поєднання планетарних оболонок на основі максимально можливої цілісності, що вписується в самоподібність Всесвіту і здатна зробити людство по-справжньому щасливим.

Література

1. Андрущенко В.П. Цивілізаційна місія освіти./ Андрущенко В.П.// - Відкритий урок. Плянди. - №4-5. - С.8-10.
2. Муравьев В.Н. Всеобщая производительная математика // Вселенское дело. Рига, 1934. Вып. 2. С. 116-140.
3. Русский космизм: Антология философской мысли / Сост. С. Г. Семеновой, А.Г. Гачевой. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. -240 с.
4. Чижевский А.П. Земное эхо солнечных бурь. М. - 1973- С.298-299
5. Холодный Н.Г Мысли натуралиста о природе и человеке // Н. Г. Холодный Избранные труды. - К.: Наук, думка, 1982. - С. 176-239.
6. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. - 211 с.
7. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии / Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. - М. : Прогресс, 1990. - 720 с.
8. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. / В. И. Вернадский. - М.: Наука, 1991. - С. 241.
9. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. - М. : Наука, 1988. - 520 с.
10. Максвелл Д.К. Избр. соч. по теории электромагнитного поля. — Москва: Наука, 1968. - 423 с.
11. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. 4. М.: Наука, 1967,- 123 с.

**СТУДЕНТСЬКІ ОБ'ЄДНАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Анотація. Стаття містить стислий аналіз діяльності студентських об'єднань в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, студентське об'єднання, студентське самоврядування, навчально-виховний процес.

Аннотация. Статья содержит краткий анализ деятельности студенческих объединений в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, студенческое объединение, студенческое самоуправление, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The article contains a brief analysis of association of students in initial educational process of higher educational establishment.

Key words: higher educational establishment, students' association, student self-government organs, process of educational.

Удосконалювання навчально-виховного середовища вищої школи в аспекті Болонського процесу, інтеграції України у Європейське співтовариство розглядає функціонування у вищих навчальних закладах різноманітних форм студентських об'єднань, як потужний фактор демократизації сучасного суспільства. Саме тому, в основі навчально-виховних процесів мають бути покладені демократичні цінності, які є об'єднуючими елементами в діяльності педагогічних колективів вищих навчальних закладів.

За такого підходу ми маємо, не тільки підготувати компетентного спеціаліста-професіонала, але й сприяти розвитку особистості майбутнього фахівця, сформувати інтелігентну людину, яка здатна безперервно вдосконалювати свою професійну майстерність, збагачувати соціальний досвід, прагнути до нових перетворень у різноманітних аспектах життя суспільства.

Таким чином, згідно зі ст.38 Закону України «Про вищу освіту» основними завданнями органів студентського самоврядування є [1]:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема, стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших вищих навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштування випускників;
- участь у розв'язанні питань міжнародного обміну студентами.

Характеризуючи ситуацію управлінських рішень у освітньому просторі України зазначимо, що у січні 2010 року Верховна Рада ухвалила зміни та доповнення до деяких статей Закону України «Про вищу освіту» щодо питань студентського самоврядування №1280 [2].

Даним Законом передбачено, що орган студентського самоврядування отримує фінансування на свою діяльність у розмірі 0,5% від спеціального фонду вищого навчального закладу. Крім того, законопроектом передбачено, що не

менше 10% студентів буде представлено у Вчених Радах, можливість участі студентів у виборах ректорів і керівників факультетів та завідувачів кафедр. Згідно змін до Закону адміністрація вищого навчального закладу має узгоджувати з лідерами студентських об'єднань рішення про відрахування студента з навчального закладу на підставах, не пов'язаних з академічною заборгованістю; поселення студента в гуртожиток та виселення з нього, крім випадків, пов'язаних з невиконанням умов договору про надання гуртожитку (у разі його укладення); правила поведінки студентів та правила проживання в гуртожитках; участь у програмах міжнародного обміну студентами тощо.

Отже, зазначене вище детермінує актуалізацію діяльності студентських об'єднань, яке спрямоване на удосконалення навчально-виховного процесу, виховання духовності і культури студентів, зростання соціальної активності і відповідальності за доручену справу.

Водночас, саме студентські об'єднання є дієвою формою самовиховання. Тому самовиховання розвитку особистості найчастіше спирається на індивідуальні якості студента, його нахили і потреби [3]. Завдяки цьому, студенту вдається виявити для себе самого домінуючі задатки, що в майбутньому можуть суттєво визначити весь свій життєвий шлях, максимально забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей.

Чи є проблеми в молодого українського студентського самоврядування? Безумовно. Це і відсутність чіткого механізму взаємодії та співпраці як між органами студентського самоврядування і адміністрацією, так і з іншими студентськими об'єднаннями вищих навчальних закладів. Імовірніше за все, причину такого стану справ треба шукати не в загальному песимізмі, соціальній апатії та зневірі студентства, а в недостатній поінформованості щодо діяльності органів студентського самоврядування [4]. Пасивність студентства породжена, на наш погляд, браком інформації про діяльність та існування такої організації. Це вимагає створювати сайти, випускати різноманітні довідкові матеріали, які б роз'яснювали студентам завдання та можливості студентських об'єднань у вищих навчальних закладах.

Продовжуючи розгляд проблеми й доповнюючи попередню думку, є необхідність звернути увагу на низький рівень довіри та низький авторитет лідерів органів студентських об'єднань: колегій, рад, парламентів. Адже є приклади використання ними посад не для захисту прав студентства, а як «плацдарм» для власної управлінської кар'єри: здорові амбіції можна в таких випадках вітати, але доки можливості студентського самоврядування використовуються для колективу, а не у виключно особистих цілях.

Щоб не виникало таких проблем, на наш погляд, потрібно завжди обирати і затверджувати представників до виконавчих органів студентських об'єднань на загальних зборах. Оскільки, вищим органом в студентських об'єднаннях є загальні збори студентів вищого навчального закладу, які ухвалюють Положення про студентське самоврядування; обирають виконавчі органи студентського самоврядування та заслуховують їх звіти; визначають структуру, повноваження та порядок обрання виконавчих органів студентського самоврядування.

Під студентським самоврядуванням розуміють право студентів (усі студенти денної форми навчання вищого навчального закладу) вищого навчального закладу самостійно вирішувати питання громадського життя студентів у межах чинного законодавства та Статуту навчального закладу.

Важливо чітко усвідомити, що студентські об'єднання є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, які дають можливість виявити потенційних лідерів, для формування майбутньої еліти нації. Опора на ініціативу, активну життєву

позицію, європейські ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних починань.

Отже узагальнюючи ми визначаємо, що лише комплексний і системний підхід до спільних проблем функціонування студентського самоврядування зможе сприяти об'єднанню студентів у громаду, здатну ефективно управляти своїм життям, захищати свої права й інтереси, брати участь у процесі прийняття рішень. Аналіз діяльності органів студентських об'єднань дозволяє констатувати, що участь студентів в управлінні вищим навчальним закладом - це конкретний вияв демократизації вищої школи України, утвердження її автономії.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 №2984-III //<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=2984%2D14> - 23.01.2006 р.
2. <http://lesyaorobets.livejournal.com>.
3. Новак Н.Є. Проблеми студентського самоврядування і виховний процес в інституті.// *Наука і методика* №6, 2006. Збірник науково-методичних праць. - Київ: «Аграрна освіта», 2006. - 151-157 с.
4. Сасімова І.А. Студентське самоврядування - інструмент удосконалення навчально-виховного процесу.// *Наука і методика* №9, 2007. Збірник науково-методичних праць. - Київ: «Аграрна освіта», 2007. - 145с.

УДК 37.013

І.О. КОВПАК

*аспірант відділу педагогіки і психології
вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ”

Анотація. Стаття присвячена аналізу структури поняття міждисциплінарності. У статті виявленні найсуттєвіші ознаки міждисциплінарної інтеграції, що дозволяють окреслити межі об'єднання дисципліни, особливості об'єднання, а також кінцевий результат. Виокремленні умови (педагогічна, загальнодидактичні і психологічні) котрі сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі.

Ключові слова: міждисциплінарність, інтеграція, полідисциплінарність, трансдисциплінарність, комплексність, взаємодія, зв'язки, системність.

Аннотация. Статья посвящена анализу структуры понятия междисциплинарность. В статье выявлены существенные признаки междисциплинарной интеграции, позволяющие очертить границы объединения дисциплины, особенно-сти объединения, а также конечный результат. Выделены условия (педагогическая, общедидактические и психологические) которые содействуют формированию научных понятий на междисциплинарной основе.

Ключевые слова: междисциплинарность, интеграция, комплексность, трансдисциплинарность, полидисциплинарность, взаимодействие, связи, системность.

Annotation. Article of dedication the analysis of structure of concept of interdisciplinary. In the article exposure the most substantial signs which allow interdisciplinary integration of, to outline the scopes of uniting discipline, feature of association, and also eventual result. Selection of condition (pedagogical, zagal'nodidaktichni and psychological) which are instrumental in forming of scientific concepts on interdisciplinary basis.

Key words: interdisciplinarity, integration, polydisciplinarity, transdisciplinarity, complexity, interaction, relations, systemary.

Постановка проблеми. Розвиток науки й освіти в сучасному світі все більше визначається міждисциплінарною конвергенцією й інтеграцією різних областей знань. У статті 5 Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття йдеться про необхідність заохочення і зміцнення новаторства, міждисциплінарності та трансдисциплінарності програм, установку на довготривалу перспективу, орієнтовану на досягнення мети та задоволення потреб в соціальній та культурній сферах. Здатність оперувати різними типами знання у розв'язанні практичних і теоретичних проблем стає фундаментальним ресурсом інформаційного суспільства. Здебільшого ріст і розвиток сучасної науки відбувається за рахунок відкриттів, здійснених в перерізі галузей різних наук. Традиційне поле предметних знань вже практично вичерпало свої потенціали. На сьогоднішній день, очевидним є, що майбутнє науки в руках людей, які володіють мультипредметними знаннями й навичками. Справжній етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервного навчання, на формування наукового стилю мислення, на озброєння майбутніх фахівців мобільним інформаційним багажем. У державних освітніх стандартах нового покоління велика увага приділяється інтеграції дисциплін, у зв'язку з чим виникає питання про теоретичні й практичні основи моделювання відповідного педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми міждисциплінарності відображені в дослідженнях багатьох вчених. Одні з них пов'язують ці аспекти з поняттями "комплексність", "інтеграція", "взаємодія", інші з "міжпредметними зв'язками", "синтезом", "цілісністю". Розглядаючи проблеми інтеграції наук, В.І. Еернадський писав: "...ріст наукового знання в XX в. швидко стирає грані між окремими науками. Ми усе більше спеціалізуємося не по науках, а із проблем. Це дозволяє, з одного боку, надзвичайно поглиблюватись в досліджуване явище, а з іншого - розширювати, охоплювати його із усіх точок зору" [5, с.54].

У аналітичній філософії науки на важливу роль міждисциплінарності вказував Тулмін "Адже наші критерії диференціації "наук" чи "галузей науки" не є ні достатньо чіткими, ні достатньо постійними, щоб ми могли завжди з певністю сказати, чи походять дві теорії або поняття із "однієї й тієї ж", чи з "різних" наук. Дійсно, належне уточнення меж між суміжними науками може стати однією із концептуальних проблем, яка вимагає свого вирішення, так як наші успіхи в інтеграції понять і пояснювальних процедур суміжних областей часто дозволяють нам зруйнувати бар'єри між галузями наук і навіть між науками, які раніше вважались окремими і незалежними одна від одної." . Однак тут проблема міждисциплінарності постає радше в контексті неможливості здійснення чіткої демаркації між дисциплінами. Повною мірою як перспективний дослідницький проект міждисциплінарність почала розглядатись лише на етапі постнекласичного пізнання[14, с. 183]

Також поряд з терміном «міждисциплінарність» для характеристики наукових напрямлень використовують терміни «полідисциплінарність» та «трансдисциплінарність». Ці три поняття близькі, хоч і мають деякі відмінності. Таке розрізнення детально проаналізоване Є.Князєвою та С.Курдюмовим.[8] Полідисциплінарність позначає спільне вивчення якогось складного об'єкта різними дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо). Тут лише окреслюється можливість діалогу між науками, адже незважаючи на спільність об'єкта, кожна наука має свій окремий предмет дослідження.

Трансдисциплінарність передбачає вихід досліджень за дисциплінарні межі, коли відбувається перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проектом для кількох

відмінних галузей знання. Тут взаємодія між різними науками є тіснішою, оскільки відбувається не просто вивчення спільного об'єкта з різних точок зору, а принципово новий тип досліджень, неодмінною умовою якого є взаємодія між науками, яка передбачає узгодження методологічних засобів (приклади цього є у нейрофізіології, нейролінгвістиці тощо).

Міждисциплінарність передбачає використання певних понять, які є спільними для різних наук, а також кооперацію різних наукових галузей (прикладом міждисциплінарних досліджень є синергетика, когнітологія, інформаційна культура тощо).

Останнім часом усе частіше порушується питання про міждисциплінарність та інтеграцію знань. Однозначного підходу до вирішення проблеми немає. Одні автори пропонують знайти єдину узагальнювальну ідею й освітній зміст підкорити їй [6]. Інші пропонують більш раціональний підхід, сутність якого полягає у тому, щоб у кінці кожного курсу вивчення додати ще одну дисципліну, мета якої встановити міждисциплінарні зв'язки [2]. Тобто маємо так званий мета-рівень, що формує інтегроване уявлення про знання, які освоювались протягом навчального курсу. Пояснюють це як необхідність інтегрованої дисципліни для досягнення розуміння міждисциплінарності знань, для сприйняття й усвідомлення яких вони готувались упродовж курсу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Отже, безпосереднім завданням сучасної освіти є Забезпечення підготовки фахівців, що володіють міждисциплінарними знаннями та вміннями. Таким чином, ефективність навчання нерозривно пов'язана із практичним здійсненням міждисциплінарного синтезу в педагогічній діяльності. Проблема полягає в тому, що майбутній фахівець повинен володіти вміннями професійно й мобільно (оперативно) реагувати на виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності. Що можливо, при підготовці фахівця, який вміє використовувати методологію, основні поняття й положення кожної окремої дисципліни в міждисциплінарному, інтегративному зв'язку з іншими, як засіб розв'язку завдань у професійній діяльності.

Основна частина. У самому понятті міждисциплінарності можна виокремити кілька значень: як узгодження мов суміжних чи віддалених дисциплін, як перенесення евристичних моделей з однієї науки в іншу, як взаємодія кількох дисциплін при вирішенні певних проблем (екологічних, соціальних, штучного інтелекту тощо), як самоорганізовувана комунікація. Ці значення є взаємодоповнюючими, вони дають змогу скреслити різні аспекти і прояви міждисциплінарності.

Будь-які міждисциплінарні зв'язки полягають у виявленні нових відношень між поняттями ВИХІДНИХ дисциплін, у встановленні нової системи законів, що їх пов'язують, і синтезі прагматики розв'язання нових, складніших завдань. При цьому знання вихідних дисциплін можуть залишатися незмінними (найпростіший, лінійний, випадок міждисциплінарної взаємодії), включеними цілком (або вибіркового) у нову ієрархічну структуру чи зазнавати модифікацій, розвиватись завдяки процесам обміну парадигмальними настановами, поняттями і методами різних наук (нелінійна міждисциплінарна взаємодія), що є відображенням сутності міждисциплінарної проблеми. Нелінійна міждисциплінарна взаємодія сукупно з проблемною орієнтацією - загально визнана норма еволюції сучасної науки.[11]

В історії науки дисциплінарна організація мала ключове значення на етапі становлення різних наук як окремих, автономних сфер пізнання. Однак міждисциплінарні впливи виявлялись навіть на цьому етапі і здебільшого мали вигляд запозичень пізнавальних схем збільш розвинутих наук. З розвитком науки міждисциплінарна взаємодія набула значно більш різноманітного характеру. По-перше,

перенесення концептуальних схем з однієї науки в іншу набуло характеру взаємного запозичення, а не односпрямованого переносу з більш розвинутих наук до менш розвинутих, адже методи, що пов'язуються з соціальними науками, знайшли своє застосування у природничих. По-друге, дослідження складних об'єктів, які неможливо віднести до компетенції якоїсь однієї науки, передбачає тісну співпрацю кількох наукових дисциплін[12].

Міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, в якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою, а не єдину пізнавальну модель. Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить в полі- і трансдисциплінарний комплекс, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита щодо нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, до реалізації спільних дослідницьких проєктів. Замкнута, бо вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати свої прогресивні і найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії.

Дисципліни між собою, за логікою системного підходу мають утворювати міжпредметні зв'язки, забезпечувати взаємозв'язок і системність підготовки майбутніх спеціалістів. На практиці застосовується предметний (дисциплінарний) підхід, у контексті якого кожна дисципліна виступає як замкнена система знань та вмінь, тобто є автономною одиницею зі своїм понятійним апаратом, утворюючи штучну закриту замкнену систему. Навряд чи зможе остання проєктуватися цільовою, технологічною, мотиваційною або іншою конструктою в подальшу фахову підготовку, використовуючи повний обсяг свого потенціалу.

Дисциплінарна організація науки породила дисциплінарні картини світу, однак постала проблема їх синтезу, створення загальнонаукової картини світу. Вже в XIX ст. виникали міждисциплінарні зв'язки, формувались загальнонаукові поняття; в XX ст. цей процес посилювався. До того ж аналіз самого пізнання показує, що не завжди можна чітко розмежувати дослідження в межах дисципліни і вихід за ці межі: у процесі пізнання в межах однієї науки дослідники часто здійснюють вихід за прийняті межі певної дисципліни, а при впорядкуванні вже визнаних результатів надають їм «дисциплінарного» вигляду.

Для класичної науки було характерне прагнення створити єдиний методологічний ідеал, який був би взірцем для всіх сфер наукового знання. Однак неможливість реалізувати цей ідеал, пов'язана як із неunikним різноманіттям типів наукового знання, так і з суперечливістю самого ідеалу, призвела до перегляду образу загальнонаукової методології.[9]

В сучасній науці цей образ пов'язується із сукупністю взаємодоповнюючих методів, що використовуються різними науками. Хоча існують риси, засадничі для будь-якого наукового дослідження (пошук закономірностей і побудова теорій, об'єктивність, відкритість теорій до критики і перегляду, розвиток пізнання) однак їхня реалізація часто пов'язується із застосуванням методів, які є специфічними для окремих наук.[9]

Визначаючи основні пріоритети в міждисциплінарній інтеграції дослідним зазначили, що інтеграція є вищою формою єдності цілей, принципів, змісту освіти, що утворює педагогічні одиниці на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін. Інтеграційний процес означає новоутворення цілісності, котра володіє системними якостями загальнонаукової, міжнаукової та внутрішньонаукової взаємодії, відловлює механізми взаємозв'язку, а також змінами в елементах, функціях об'єкта вивчення. Інтеграція докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Це важливий засіб

досягнення єдності знань у змістовому, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, загальному - і частково методологічному, педагогічному аспектах[10].

Міждисциплінарна інтеграція, на думку Л.Васяк,[4] може набувати двох значень:

- Створення в тих, хто навчається, цілісного уявлення про довкілля (тут інтеграція розглядається як мета навчання)

- Знаходження спільної платформи зближення предметних знань (тут інтеграція - засіб навчання). На практиці зазвичай відбувається спонтанна і нецілеспрямована інтеграція знань, і студентам часто не вистачає самостійності мислення, вміння переносити набуті знання в подібній чи іншій ситуації.

Міждисциплінарна інтеграція - це об'єднання знань, переконань і практичної дії на всіх етапах підготовки фахівця, синтез усіх форм занять стосовно кожної конкретної мети освіти у вищій школі. Інтегрована система навчання дозволяє скоротити строки професійного навчання (за рахунок виключення дубльованих матеріалів, акцентувати увагу на головному, суттєвому) і досягти 25-30 % економії обсягу освітніх послуг і матеріальних витрат [15].

Дослідники виділяють педагогічна, загальнодидактичні і психологічні умови, котрі сприяють формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі:

- 1) погоджене в часі вивчення окремих навчальних дисциплін, коли кожна з них спирається на попередню понятійну базу і готує студентів до успішного засвоєння понять наступної дисципліни;

- 2) необхідність забезпечення наступності й неперервності у розвитку понять; поняття, котрі є загальними для низки дисциплін, мають від дисципліни до дисципліни неперервно розвиватися, наповнюватись новим змістом, збагачуватись новими зв'язками;

- 3) єдність в інтерпретації загальнонаукових понять;

- 4) виключати дублювання одних і тих самих понять при вивченні різних дисциплін;

- 5) здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять. [12]

Принцип міждисциплінарної інтеграції має виступати основним механізмом оптимізації структури моделі знань у системі дисциплін, що перетворює всю систему підготовки в теоретичний, технологічний й методичний засіб побудови моделей професійної діяльності.

Однак, сьогодні вища школа не забезпечує достатньої широти та глибини фундаментальних знань. Проблема полягає в тому, що майбутній спеціаліст повинен володіти вміннями і професійною мобільністю - оперативно реагувати на виникаючі зміни в практичній і науковій діяльності. Це можливо досягти у випадку, якщо вищий навчальний заклад забезпечить випускника загальною міждисциплінарною (інтегральною) методологією професійної діяльності. Інакше кажучи, сформує його як спеціаліста, який вміє актуалізувати і використати «апарат» кожної окремої дисципліни (методологію, основні поняття і положення) в міждисциплінарному зв'язку з іншими, як засіб розв'язання задач (проблем) в пізнавальній та професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, потенціал міждисциплінарності має важливе значення для виявлення об'єднаних тенденцій у науковому пізнанні.

Зростання вагомості міждисциплінарних досліджень свідчить про відмову від чіткої демаркації різних сфер пізнання і тенденцію до їх кооперації. Одним із стратегічних напрямків реформування освіти є забезпечення фундаментальної освіти, яка породжує цілісне бачення природи, людини і суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. - К.: Либідь, 1998. - 560с.
2. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики. Синергетическая парадигма. М., Прогресс-Традиция, 2000.
3. Бурилова С.Ю. Межпредметная интеграция в учебном процессе технического вуза: Автореф. дис.... к.пед.н. - Новосибирск, 2001. - 22с.
4. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач: Автореф... к.пед.н. - Омск, 2007. - 24с.
5. Вернадський В.І. Міркування натураліста. Наукова думка як пленарне явище. - М., 1977. - 271с.
6. Гусинський Є.Н. Побудова теорії навчання на основі міждисциплінарного підходу. - М.: Школа, 1994
7. Зверев Н.Д., Максимова В.Н., Межпредметные святы в современной школе
8. Князева Є.Н., Курдюмов С.П. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. - М., 2003.
9. Кругляк М. І, Трансформація образу загальнонаукової методології: від зразкової нормативності до плюралізму і міждисциплінарності. Філософський альманах. - К: Центр духовної культури, - 2005. - № 47.
10. Онкович Г. Міждисциплінарна інтеграція в гуманітарних дослідженнях// Вища освіта України, - 2009 - №1, - С. 73-82 - [Методологія трансформації вищої освіти].
11. Резник Н.И. Инвариантная основа внутрпредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты. - Владивосток, 1998. - С. 32-38.
12. Палагін О., Кургаєв О. Міждисциплінарні наукові дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. // Вісник НАН України. - 2009. - №3
13. Педагогіка вищої школи: Навч. посів. / З.Н. Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін. - 3-тє вид., перероб. і доп. - К: Знання, 2007. - 495с
14. Тулмин С. Т. Человеческое понимание. - М. Прогресс, 1984. - 328с.
15. Чебышев Н., Каган В., Основа развития современной высшей школы //высшее образование в России. - 1998. - №2. - С. 17-22.

УДК 257: 26 (477. 43/. 44)

КОШОЛАП О.Ф.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦЕРКОВНО-ПАРАФІАЛЬНИХ ШІЛ НА ПОДІЛЛІ

Анотація. У статті проаналізовано стан педагогічного забезпечення діяльності церковно-парафіальних шкіл на Поділлі у другій половині XIX початку XX століття. На основі нових архівних документів, які стали доступними у наш час, здійснено аналіз стану підготовки педагогічних кадрів та забезпечення умов для їх праці.

Ключові слова: церковно-парафіальна школа, педагогічне забезпечення, учительські кадри, почесні наглядачі, почесні піклувальники.

Аннотация. В статье осуществлен анализ педагогического обеспечения деятельности церковно-парафиальных школ на Подолье во второй половине XIX начала XX столетия. На основании новых архивных документов, получить которые стало возможным в наш час, осуществлен анализ подготовки педагогических кадров и обеспечения условий для их деятельности.

Ключевые слова: церковно-парафиальная школа,

Summary. In the article the conditions of the pedagogical maintenance of the church - parish schools activity in Podolia in the second half of XX-th century is analysed. On the basis of the modern archival documents, which steels accessible presently, the analysis of the condition of preparation of the pedagogical specialists and the maintenance of conditions of their work is made up.

Keywords: church-parish school, pedagogical maintenance, teacher's specialists, honorary observers, honorary guardian.

Церковно-приходські школи відіграли суттєву роль в освітньому процесі в другій половині XIX початку XX століття.

Мета статті: з'ясувати яким було педагогічне забезпечення церковно-парафіяльних шкіл на Поділлі у другій половині XIX початку XX століття

Учительські посади у церковно-парафіяльних (або церковно-приходських) школах в основному займали особи, які отримали освіту у духовних навчальних закладах і жіночих єпархіальних училищах духовного відомства. Але були і світські викладачі, які користувалися усіма правами і привілеями, надані їм Міністерством народної освіти. Водночас зверталася увага на те, щоб учителі відповідали своєму призначенню, знали церковний спів і вміли керувати церковним хором. Учительський корпус церковнопарафіяльних шкіл складався із вчителів, які викладали світські предмети, і законовчителів викладачів Закону Божого. Хоча іноді при наявності одного вчителя у школі практикувалося поєднання викладання ним усіх предметів. Однокласні початкові церковнопарафіяльні школи, як правило, мали вчителя і законовчителя, двокласні - двох вчителів і законовчителя. Завідуючими шкіл майже скрізь були місцеві парафіяльні священники.

Для церковно-парафіяльних шкіл Поділля вчителів готували Вінницька церковно-вчительська школа та другокласні церковнопарафіяльні вчительські школи, Кам'янецька духовна семінарія, Тульчинське єпархіальне жіноче училище, гімназії, педагогічні курси. У 1907 р. у Вінницькій церковно-вчительській школі навчалося 67 осіб, а в двокласних школах - 719 хлопців і 70 дівчат, всього 857 осіб[12].

Ще 26 листопада 1888 р. Синод затвердив правила «Про іспити і свідоцтва на звання учителів та учительок церковно-парафіяльних шкіл». У них наголошувалося, що особи, які отримували таке звання, мали ті ж права і переваги, що й учителі шкіл міністерства народної освіти. Синод постановою від 26 березня - 8 квітня 1899 р. затвердив «Правила для складання іспитів по духовному відомству на звання учителя або учительки церковно-парафіяльної школи». Згідно з ними, на посаду вчителя допускалися особи православного віросповідання, чоловіки не молодше 17 років і жінки з 16-ти. Причому рішення про складання іспиту на звання вчителя церковнопарафіяльної школи приймалося педагогічними зборами духовних семінарій або духовних училищ, а учительськими радами єпархіальних жіночих училищ чи правліннями жіночих училищ духовного відомства [12]. Проте церковно-парафіяльні школи Поділля не завжди могли знайти бажану кандидатуру вчителя, тому часто залучалися до вчительської праці особи з низькою кваліфікацією. В результаті освітній рівень учителів церковно-парафіяльних шкіл Подільської губернії, згідно даних Подільської єпархіальної училищної ради за 1907 рік, був таким: з вищою і середньою освітою було 238 осіб, з середньою педагогічною освітою - 52 особи, мали звання вчителів однокласної школи 879 осіб, учителів шкіл грамоти було 240 осіб і 485 учителів не мали ніяких свідоцтв [12].

Часто учительські посади в церковно-парафіяльних школах займали псаломщики (дяки), які являли собою найнижчу ланку церковного кліру, були читця-

ми і співцями у церкві. Тих, які не мали здібностей до навчання дітей, переводили з місця на місце, а здібних іноді заохочували невеликими грошовими винагородами у розмірі 10-20 руб. за роботу протягом декількох років. Це була мізерна плата за працю у жаклих умовах: у холодній, сирій, темній, тісній сторожці або селянській хатині. Від навчання дітей у церковно-парафіяльних школах вони не могли відмовитися, іноді навіть утримуючи їх на свої кошти, інакше ризикували бути позбавленими місця роботи.

Не кращим було становище і вчителя сільської школи, який не мав можливості забезпечити всім необхідним свою сім'ю і дати відповідну освіту своїм дітям. Нестатки і злидні зумовлювали систематичне недоїдання, хвороби, зокрема туберкульоз, і навіть випадки самогубства серед учителів. Журнал «Учитель» писав: «Де бачив хто народного учителя заживного, кріпкого, здорового, рум'яного. Є такі, але хіба у перших роках служби; учителі старші - це тіні, кістяки, з посивілим перед часом волоссям. Груді у народного вчителя запалились, віддих тяжкий, у багатьох випадках це не віддих, а свист і хрипіння, перерване нападками кашлю». Безрадісною була і старість народного вчителя. Мізерна пенсія не могла забезпечити його існування і тим більше утримувати сім'ю [2].

Незважаючи на мізерну заробітну платню, серед учителів церковних шкіл було багато високоосвічених, самовідданих людей, які наполегливо займалися самоосвітою, створювали великі власні бібліотеки. Останнє мало велике значення, адже, як повідомляла газета «Подолія», церковна бібліотека в селах краю, зазвичай, була «...наповнена старими книгами, скоріше схожа на архів і у зв'язку з бідністю церковних коштів майже не поповнювалася». Щоб зарадити такій ситуації, вчителі робили спроби створювати публічні бібліотеки. Наприклад, завдяки місцевій вчительці А.Кондратенко та священику І.Кульматицькому досить успішно працювала бібліотека-читальня у містечку Печара Брацлавського повіту, її бібліотечний фонд нараховував 204 книги, а основними читачами були майже 60 школярів і молодих селян.

Водночас варто зазначити, що на початку XX століття освітній та матеріальний рівень учителів церковно-парафіяльних шкіл Поділля дещо покращився, особливо під впливом революції 1905-1907 рр. та діяльності земських установ. Про це свідчать дані Подільської єпархіальної училищної ради [2].

З 1 січня 1901 року при міністерстві освіти було засновано пенсійну касу для народних учителів і учительок. Вступ до каси був для них добровільний. Відрахування до пенсійних кас не становили значної частини видатків з бюджету народного вчителя [2].

В 1913 році прийнято закон, за яким суттєво збільшувалася заробітна плата вчителів двокласних церковно-парафіяльних шкіл становила від 480 до 540 руб. на рік. Це було виправданим кроком, адже викладання у двокласних церковно-парафіяльних школах завдяки вищому освітньому цензу вчителів поставлено було непогано. Хоча й тут були недоліки, тому що один учитель викладав різні предмети. Щоб виконати програму, слід було працювати з учнями в день по 9-10 годин, що фізично було неможливо. Виходом із такої ситуації ставало об'єднання старшого та молодшого відділень, але тіснота приміщень і зведення різних класів призводили до недостатнього засвоєння учнями навчальних дисциплін.

Як правило, при відборі кандидатів на посаду вчителя церковно-парафіяльної школи звертали увагу на його моральні якості. Одним із найбільших досягнень у процесі підготовки нового покоління учительських кадрів стало розширення допуску жіноцтва до педагогічної діяльності. Досить високий ступінь залучення жінок до викладання у церковно-парафіяльних школах пояснювався тим, що ос-

новну їх масу становили випускниці єпархіальних училищ. Це були переважно доньки тих учителів, які належали до церковного кліру. Тому вони вже наперед були орієнтовані не на безтурботне майбутнє, а на те, що їм «...можливо, доведеться працювати у важких умовах і обставинах, в сирій, курній хаті з брудними, тупими селянськими дітьми» [2]. Жінки залучалися до справи освіти дуже молодими і залишалися в школах до заміжжя. Утім, і в цьому випадку, з метою збереження вчительських кадрів, в березні 1914 р. синодальна училищна рада ухвалила рішення про те, що заміжжя учительки, аж до вяснення, що сімейне життя заважає належним чином виконувати педагогічні обов'язки в школі, не повинно бути причиною звільнення її від роботи в церковній школі [2]. Проте через низьку заробітну платню у церковно-парафіяльних школах учительки після заміжжя віддавали перевагу земським школам. Чоловіки-вчителі теж недовго затримувалися в церковно-парафіяльних школах, їхній дефіцит компенсувався припливом нових сил. Високий відсоток молоді, що мала незначний стаж роботи в складі педагогічного персоналу церковно-парафіяльних шкіл був пов'язаний з інтенсивним зростанням кількості шкіл. Значна плінність кадрів викладачів церковнопарафіяльних шкіл була також пов'язана з їхнім сімейним станом, одруженням, важким матеріальним становищем, незадовільними житлово-побутовими умовами і, нарешті, перевантаженістю класів.

Середній вік працюючих вчителів на Поділлі становив 30 років. Найбільш бажаним вчителем в селі була сімейна людина. Але, на жаль, таких було дуже мало, адже «крайня убогість учительського утримання змушувала їх шукати більш забезпеченого шматка хліба» [2].

Особи, які заснували церковно-приходську школу за власні кошти, могли бути затвердженими єпархіальним архієреєм у званні попечителя цієї школи. А особи, які виявили особливі поривання до розповсюдження народної освіти в душі православної церкви, затверджувались найсвятішим синодом у званні почесних піклувальників церковно-парафіяльних шкіл одного або декількох благочинних округів.

Почесні наглядачі церковно-парафіяльних шкіл надавали, усіма можливими для них способами, підтримку благим починанням місцевого духовенства у справі церковно-православної освіти народу [4].

Почесні піклувальники, представники закладів, вдяких церковно-приходські школи користувалися посібниками, і приватні благодійники, які пожертвували на їх утримання, а також верхівка дворянства і члени навчальної інспекції могли відв дувати ці школи, однак не втручались у їх внутрішній розпорядок. Про свої спостереження вони повідомляли керівнику школи, а в разі потреби - єпархіальному архієрею [4].

Безпосереднє та відповідальне керівництво церковно-парафіяльними школами покладалось на парафіяльних священиків або ж на тих осіб, які, у виняткових випадках, були призначені для цього єпархіальним архієреєм, якому належало загальне завідування церковно-приходськими школами в єпархії і піклування про їх благоустрій.

До обов'язків єпархіального архієрея належало:

- а) затвердження на посаді і звільнення книжників, вчителів і вчительок церковно-парафіяльних шкіл;
- б) заохочення найбільш ревних священиків і вчителів;
- в) відвідування шкіл при огляді єпархій;
- г) подання Святому Синоду щорічного звіту про стан церковнопарафіяльних шкіл єпархії.

Для керівництва церковно-парафіяльними школами єпархіальні архієреї призначали, за особистим вибором, з найбільш здібних і благонадійних священиків-спостерігачів, зобов'язаних щорічно представляти преосвященним звіт про

кількість та стан шкіл довіреного їхньому керівництву округу [13].

Відомості з цих звітів друкувались у місцевих єпархіальних відомостях. Для обговорення питань по церковно-приходських школах у кожній єпархії засновувалась єпархіальна училищна рада. Голова і члени ради обирались єпархіальним архієреєм з духовних: світських осіб, відданих справі народної освіти і близько знайомих з побутом і духовними потребами населення [11].

До засідань цієї ради запрошувались на правах членів місцеві директори народних училищ. Училищна рада розглядала звіти священників-споспегрігачів та надавала єпархіальному архієрею свої міркування про заходи, котрі можуть сприяти поширенню в народі просвіти в душі православної церкви.

Вище управління всіма церковно-парафіяльними школами та розпорядження щодо їх утримання належало Святійшому Синоду, який, видавав особливі постанови. Повчання в правилах віри і викладання закону божого відносились до прямих обов'язків священника. Якщо у складі приходу був дякон, то викладання закону божого могло бути надано і йому. У особливих випадках, з дозволу єпархіального архієрея, викладання закону божого могло бути надано членам кліру або відповідальним вчителям [2].

Що ж стосується педагогічного персоналу церковно парафіяльної школи, то згідно з §10 «Правил про церковно-парафіяльні школи» 1884 р., навчанням у них займалися місцеві священники або, за угодою школи, члени причту, а також спеціально призначені, із затвердженням єпархіальним архієреєм, вчителі та вчительки, але обов'язково під наглядом священника. У «Правилах» наголошувалося, що викладання Закону Божого - основного предмету церковно - парафіяльних шкіл - прямий обов'язок священника. Для церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти Поділля вчителів готували Вінницька церковно-вчительська школа та другокласні церковно-парафіяльні вчительські школи, Кам'янецька духовна семшарія, Тульчинське єпархіальне жіноче училище, гімназія, педагогічні курси. У 1907 р. у Вінницькій церковно-вчительській школі навчалось 67 осіб, а в другокласних школах - 719 хлопців і 170 дівчат, всього 857 осіб [15].

Ще 26 листопада 1888 р. Синод затвердив правила «Про іспити і свідоцтва на звання учителів та учительок церковно парафіяльних шкіл». У них наголошувалося, що особи, які отримували таке звання, мали ті ж права і переваги, що учителі шкіл Міністерства народної освіти. Синод постановою від 26 березня - 8 квітня 1899 р. затвердив «Правила для складання іспитів по духовному відомству на звання учителя або учительки церковно парафіяльної школи». Згідно з ними, на посаду вчителя допускалися особи православного віросповідання, чоловіки не молодше 17 років і жінки з 16-ти. Причому, рішення про складання іспиту на звання вчителя церковно парафіяльної школи приймалося педагогічними зборами духовних семінарій або духовних училищ, а учительки - радами єпархіальних жіночих училищ або правліннями жіночих училищ духовного відомства [6].

Проте церковно парафіяльні школи Поділля не завжди могли знайти бажану кандидатуру вчителя, тому часто залучалися до вчительської праці особи з низькою кваліфікацією. В результаті цього освітній рівень учителів церковно-парафіяльних шкіл Подільської губернії, згідно даних Подільської єпархіальної училищної ради за 1907 рік, був таким: з вищою і, середньою освітою було 238 осіб, з середньою педагогною освітою - 52 особи, мали звання вчителя однокласної школи 879 осіб, учителів школи грамоти було 240 осіб і 485 учителів не мали ніяких свідоцтв [14].

Правда, освітній рівень учителів церковно-приходських шкіл Поділля постійно покращувався, особливо під впливом революції 1905-1907 рр. та діяльності земських установ. Про це свідчать дані Подільської єпархіальної училищної ради, вміщені в таблиці №1.

Таблиця 1

**Освітній рівень учителів початкових шкіл Поділля відомства
Міністерства народної освіти (1907-1913 рр.)**

Роки (на 1 січня)	Абсолютні і відносні показники	За освітою				
		З вищою освітою	зі спеціаль- ною підго- товкою і освітою	з серед- ньою почат- ковою освітою	без освіти	всього вчителів
1906	абс.	1	203	304	65	573
	%	0,17	35,43	53,05	11,34	—
1907	абс.	2	214	375	27	618
	%	0,32	34,63	60,69	4,36	—
1908	абс.	2	260	349	51	662
	%	0,3	39,28	52,72	7,7	—
1909	абс.	2	320	335	72	729
	%	0,27	43,9	45,96	9,87	—
1910	абс.	2	303	459	65	829
	%	0,24	36,55	55,37	7,84	—
1911	абс.	5	293	567	258	1123
	%	0,44	26,1	50,49	22,97	—
1912	абс.	4	344	641	170	1159
	%	0,34	29,69	55,31	14,66	—
1913	абс.	6	549	776	191	1522
	%	0,39	36,07	50,98	12,54	—

У цілому, як свідчать історичні джерела, підготовку вчителів початкових шкіл регіону у 1907-1914 рр. здійснювали такі навчальні заклади: Вінницький учительський інститут, заснований 1 липня 1912 р.[3]; учительські семінарії: Вінницька (23 червня 1909 р. була переведена з с.Потоки Вінницького повіту, де існувала з грудня 1907 р., в м.Вінницю з правом називатися Вінницькою), Кам'янець-Подільська (заснована з 1 липня 1913р. і Ольгопільська (заснована з 1 липня 1914 р., набір слухачів розпочала з 15 жовтня 1914р.)¹. Крім того, підготовку вчителів початкових класів забезпечували педагогічні класи при гімназіях; двокласні початкові училища; дворічні педагогічні курси при міських училищах, відкриті на засадах «Положення» 1872 р., короткотермінові курси вчителів, різні курси підвищення кваліфікації, а також педагогчний екстернат [14].

Це було виправданим кроком, адже викладання у двокласних церковнопарафіяльних школах завдяки високому освітньому цензу вчителів поставлено було непогано. Хоч і тут були певні недоліки: один учитель викладав різні предмети. Щоб виконати програму, слід було працювати з учнями в день по 9-10 годин, що фізично здійснити дуже важко. Виходом із такої ситуації стало об'єднання старшого та молодшого відділень, але тіснота приміщень і зведення різних класів призводили до недостатнього рівня засвоєння учнями навчальних дисциплін.

Крім того, при кожній двокласній школі був інтернат, тому вчителі досить часто залучалися до виконання функції вихователів, чергових, наглядачів, а також діловодів і скарбників. Отже, свої додаткові 200-300 крб. за таку важку працю вони отримували повністю заслужено [8].

Незважаючи на мізерну заробітну платню, серед учителів церковних шкіл було багато високоосвічених, самовідданих людей, які наполегливо займалися

самоосвітою, створювали великі власні бібліотеки. Останнє мало велике значення, адже, як повідомляла газета «Подолія», церковна бібліотека в селах краю, зазвичай, була «...наповнена старими книгами, скорпте схожа на архів 1 у зв'язку з бшшстю церковних коптв майже не поповнювалася» [9].

Щоб зарадити такій ситуації, вчителі робили спроби створювати публічні бібліотеки. Наприклад, завдяки місцевій вчительці А.Кондратенко та священику І.Кульматицькому досить успішно працювала бібліотека-читальня у містечку Печара Брацлавського повіту. Її бібліотечний фонд нараховував 204 книги, а основними читачами були майже 60 школярів і молодих селян [1]. Як правило, при виборі кандидатів на посаду вчителя церковно-парафіяльної школи звертали увагу на його моральні якості. Одним із найбільших досягнень у процесі підготовки нового покоління учительських кадрів стало розширення допуску жіноцтва до педагогічної діяльності. Досить високий ступінь залучення жінок до викладання у ЦПШ пояснювався тим, що основну їх масу становили випускниці єпархіальних училищ. Це були переважно доньки тих вчителів, які належали до церковного приходу. Тому вони вже наперед були орієнтовані на те, що «... доведеться працювати у важких умовах і обставинах, в сирих, курних хатах з брудними, тупими селянськими дітьми» [7].

Учителі початкових шкіл залежали від багатьох представників влади, за ними пильно стежило шкільне керівництво, інспектори, представники сільської, повітової влади і поліція, а також священики, попечителі шкіл. Щоб одержати місце в школі, разом з учительським посвяченням слід було пред'явити шкільній адміністрації довідку про політичну благонадійність [10].

Таким чином, педагогічне забезпечення церковно-приходських шкіл було неоднозначним. З одного боку влада прагнула підвищити їх професійний рівень, висувала вимоги до моральних якостей, а з іншого - важкі побутові умови, низька заробітна плата, громадянська безправність негативно позначались на якості діяльності педагогічних працівників.

Література:

1. Завальнюк О.М., Комарницький О.Б. Подільські містечка у добу Української революції 1917-1920 рр. - Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2005. - С. 43.
2. Ландвейгер П. Начальное народное образование в Подольской губернии 1908-1909 годов. - Каменец-Подольский., 1910.
3. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). - К.: Либідь, 1992. - С. 17.
4. Михалевич В. Церковно-приходская школа Подольской губернии // Русское богатство. - 1898. - №7. - С. 105.
5. Отчетъ по отделу народного образования за 1914 годъ. - Константиноградъ, Типография И.Л.Ицковича, 1916. - С. 16.
6. Петренко І.М. Педагогічні кадри церковно-парафіяльних шкіл Лівобережної України як носії культури і національної ідеї на початку ХХ століття // Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. - Випуск 8. Серія «Історія». - Вінниця, 2004. - С. 78 - 79.
7. Подолія. - 1913. - 13 юнія. - №68. - С. 4;
8. Подолія. - 1913. - 4 августа. - №91. - С.3;
9. Подолія. - 1913. - 22 ноября. - №s 138. - С. 1;
10. Подолія - 1914. - 2 апреля. - №40. - С.2;
11. Подольские епархиальные ведомости (ПЕВ). - 1883. - № 40. - С. 614.
12. ПЕВ. - 1883. - № 50. - С. 721-722.
13. ПЕВ. - 1897. - №51. - с. 67.
14. Сесак І.В., Мітін Г. Д. Зазначена праця. — С. 105.
15. Слободянюк П.Я. Духовно-культурне життя України кінця ХІХ - початку ХХ століття (регіональний аспект) // Історія України. Маловідомі імена, події, факти. (Збірник статей). Вип.32. - К., Хмельницький, 2005. - С. 28-36.

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ С.А. ЛИТВИНОВА

Анотація. У статті сформульовано та обґрунтовано науково-педагогічну концепцію видатного педагога ХХ ст. С.А. Литвинова. Висвітлення даної проблеми побудовано на матеріалах дослідження науково-педагогічної та методичної діяльності вченого. Автором статті зроблено спробу актуалізувати вітчизняний науково-педагогічний досвід.

Ключові слова: науково-педагогічна і методична діяльність, історія педагогіки, педагогічна концепція, педагогічна система, методологічний апарат.

Аннотация. В статье сформулировано и обосновано научно-педагогическую концепцию известного педагога ХХ ст. С.А. Литвинова. Освещение данной проблемы построено на материалах исследования научно-педагогической и методической деятельности ученого. Автором статьи сделана попытка актуализировать отечественный научно-педагогический опыт.

Ключевые слова: научно-педагогическая и методическая деятельность, история педагогики, педагогическая концепция, педагогическая система, методологический аппарат.

Annotation. In this article is formulated and grounded the scientifically-pedagogic conception of the prominent teacher of XX century-S.A. Litvinov. The aspects of this article are built according the materials of scientifically-pedagogic research and methodical activity of the scientist. The author of this article tried to update native scientifically-pedagogic experience.

Key words: scientifically-pedagogic methodical activity, history of pedagogic, pedagogical conception, pedagogical system, methodological set.

Науково-педагогічну діяльність С.А. Литвинов розпочав з 1928 року, коли побачили світ його статті науково-методичного характеру. Робота у вищій школі та виконання обов'язків завідуючого кафедрою історії педагогіки в Харківському педагогічному інституті ім. О.М. Горького, співробітництво з УНДІП остаточно визначили коло його наукових інтересів.

С. Литвинов вважав, що до педагога мали висуватись наступні психолого-педагогічні вимоги: знання методологічних основ та категорій педагогіки, знання закономірностей розвитку й соціального формування особистості, розуміння сутності, мети, задач, форм та методів сприйняття, індивідуально-психологічні особливості особистості на різних вікових етапах [3, с. 24].

Не залишалось поза увагою й уміння аналізувати педагогічну ситуацію, проєктувати результат, планувати педагогічний вплив: уміння аналізувати й оцінювати стан реально існуючих соціально-педагогічних явищ, умови й характер їх виникнення, уміння виявляти рівень навченості й вихованості; уміння передбачати розвиток особистості й колективу; уміння виокремлювати й максимально точно формулювати конкретну педагогічну задачу, а також передбачати шляхи її розвитку; уміння планувати свою роботу з керівництва учбовою та позакласною діяльністю, уміння теоретично обумовлено добирати методи, організаційні форми навчально-виховної роботи; уміння передбачати характер зворотних реакцій учнів (студентів) на заплановану систему педагогічних дій.

У педагогічній системі С.А. Литвинова чільне місце належить його розумінню мети, принципів і сутності виховання, тобто його загально педагогічним ідеям. Вони в свою чергу впливають зі світоглядних позицій С. Литвинова, визначають

характер і спрямованість його педагогічної системи: головним осередком наукової думки є вищі навчальні заклади і вони мають служити інтересам країни і народу. Зокрема, педагогічні вузи мають готувати педагогічні кадри для загально-освітньої та спеціальної школи, школи-інтернату.

У педагогічній спадщині С.А. Литвинова особливе місце належить дидактиці, тобто визначенню формуючих принципів і закономірностей навчання. Цінною на наш погляд видається методична порада педагога будувати процес навчання на основі аналізу, усвідомлення й перетворення педагогічного досвіду, використовуючи такі засоби - живе слово, використання наочності, порівняння, зіставлення, синтез тощо. Для досягнення глибокого усвідомлення й засвоєння матеріалу педагог використовував метод апелювання до аудиторії, постановки проблемного запитання (з вимогою або відстроченням відповіді), використовував методи психологічної розрядки з виховною та навчальною метою - випадки з власної педагогічної практики, аналіз ситуацій, міні ретро огляди.

У науково-методичній діяльності Степан Литвинов знався на доборі та аналізі, синтезуванні навчально-виховного матеріалу відповідно до мети навчання та виховання, враховував дидактичну переробку наукового матеріалу для викладання, до рівня майстерності відпрацьовував перетворення навчального матеріалу та неадаптованих текстів (постанови Партії, з'їздів) у відповідності з дидактичними завданнями.

Проводячи паралелі з сучасністю, професор Литвинов зауважував, що радянська педагогіка поступово відходить від лінійної побудови програм, залишивши цей принцип лише початковій школі. Він вважав за доцільне елементи концентризму вводити в середній та старшій школі. Особливо для концентричного підходу, на його думку, слід вибудовувати програми з математики, фізики й мови. Проте даний метод має знайти своє місце, не порушуючи системності викладу основ наук. "Концентризм і лінійність у побудові програм не виключають, а лише доповнюють одне одного" [2, с. 23].

Зміст методичної підготовки за спеціальністю С.А. Литвинов вбачав у знанні мети та завдань викладання предмету та виховання на сучасному етапі розвитку вищої школи, що давало можливість підготувати студента для роботи в загально-освітній школі. Глибоке розуміння діючої шкільної програми, підручників, навчальних посібників - сприяло уявленню про труднощі, їх природу та методи усунення - вчасну заміну одного методу іншим. Знання історії розвитку педагогічної думки та основ дидактики, вікової й педагогічної психології - відкриває можливості педагогічного впливу [5, с.40; 10; 17; 18]. Уміння пробуджувати інтерес до предмету, уміння здійснювати виховання у процесі навчання, а також підготувати до суспільно корисної праці та усвідомленого вибору професії, уміння виготовляти наочність.

Категорично проти ущільнення педагогічних курсів виступав С.А. Литвинов під час неодноразових спроб зменшити кількість навчальних годин на викладання історії педагогіки та методики викладання, бо це призвело б до зниження рівня занять. Він висував високі вимоги до пошуку нових, прогресивних методичних рішень, зростання педагогічної майстерності викладачів кафедри, максимального використання наукової інформації [17].

Важливою ланкою взаємозв'язку педінституту з органами народної освіти, на думку С. Литвинова, є розробка та впровадження суспільно-політичної, педагогічної практики у єдиному комплексі, що дозволяє студентів, майбутньому педагогові знаходитись у школі протягом усіх років навчання. Підвищенню результативності даної роботи сприяють методичні рекомендації, підготовані провідними вченими кафедри.

У процесі різноманітних форм виховної роботи студенти-практиканти мали набути наступних умінь та якостей [9, с.52]:

1. Організувати й керувати суспільно корисною роботою учнів класу, піонерського загону
2. Організовувати самообслуговування в класі, чергування.
3. Керувати роботою редколегії (оформлення стіннівок, монтажів, підготовка радіогазет).
4. Організація дитячих свят у школі (дитячі ранки та вечори, опанування ролі ведучого).
5. Використовуючи матеріали друкованих видань та кіно передач доступно й емоційно проводити політичні інформації.
6. Організовувати й проводити екскурсії, культпоходи, конференції.
7. Користуватись технічними засобами навчання (проекційною апаратурою, кіноапаратом тощо).
8. Уміти планувати індивідуальну роботу з учнями.
9. Організовувати виставки (конкурси, виготовлення навчальних приладь) дитячої творчості.

С.А. Литвинов, ґрунтуючись на глибокому знанні психолого-педагогічних основ, висував наступні вимоги до підручника: ретельний відбір матеріалу для засвоєння, викладання ключових понять педагогіки, фактів, відповідність програми. Неодноразово Степан Андрійович пропонував внести до переліку фундаментальних праць розроблення підручників для педагогічних вузів [17]. При цьому вчений зазначав, що найбільш видатні твори з питань виховання дали ті люди, які безпосередньо працювали з дітьми "Не можна нічого зробити в галузі пропозицій щодо методики виховної роботи чи психологічного дослідження, чи дослідження з дошкільної педагогіки, коли ми не будемо в безпосередньому контакті. Тут же на підтвердження своєї правоти С.А. Литвинов наводить наступний аргумент: "В. Сухомлинський - директор Павлівської школи - уперто відмовляється від роботи в УНДІПі. Я його розумію, бо працюючи в школі, він знаходиться безпосередньо у самого початку цього джерела, звідки він черпає матеріали спостережень, узагальнень і т.д. ...Треба частіше практикувати засідання кафедр разом з вчителями. Це дасть матеріали для роздумів; для того, щоб ті чи інші положення теоретичного та практичного характеру можна було б ще перетворити на практичну роботу вчителя".

Аналіз науково-педагогічної діяльності С.А. Литвинова показав, що він розглядав у єдності педагогічну та психологічну науки, для яких визначав головним завданням створити педагогічну психологію, науково обґрунтувати віковий розріз у всій системі навчання і виховання молодого покоління. Ці ідеї віднайшли своє продовження у виступі на шпальтах "Учительської газети" [7], де С.А. Литвинов глибоко переймався проблемами перевантаження учнів у загальноосвітній школі. Ретельно аналізуючи шкільні та вузівські програми С.А. Литвинов виокремив недоліки педагогічної науки [17]: працівники педагогічної науки створюють мало фундаментальних праць, зокрема: з педагогіки, дидактики, з історії педагогіки, з педагогіки і дитячої психології; роботи з педагогіки відірвані від актуальних завдань школи; відсутність підручників для пед. вузів з педагогіки та психології.

Для усунення цих недоліків учений-педагог пропонував кафедрам (педагогіки, психології, спеціальної педагогіки) зайнятися такими питаннями як розробка теоретичних та практичних питань педагогіки в педагогічному візі, зокрема; удосконалити методику проведення лекцій, методику семінарських занять, систему виховної роботи серед студентів, методику проведення іспитів, заліків, програм

з педпрактики [13; 14; 15; 16; 17]; пришвидшити роботу над створенням посібників; ставив питання про викладання педагогіки і методики викладання у вищій школі.

Ще одним суттєвим теоретико-методологічним зауваженням С.А. Литвинова до філософської основи педагогічної науки є вимога вкладати зміст у всі назви, розділи, поняття, тобто створення не порожнього методологічного апарату [1]. Цю проблему якнайкраще віддзеркалює робота "Про місце програмового навчання в педагогічному процесі" є ще одним теоретико-методологічним дослідженням, у якому відслідковується як історія становлення програмового навчання так і методологічний апарат педагогіки. Автор відмічає, що "на сучасному етапі особливо відчутне неузгодження між обсягом, методами та строками навчання, бо тепер не досить тільки передавати учням певну суму знань і добиватися міцного засвоєння їх. Треба навчити наших вихованців творчо підходити до своїх знань. Адже після закінчення будь-якої школи - чи то середньої загальноосвітньої, чи то технічної, або навіть вищої йому доведеться зустрітися з новими завданнями, з новими галузями знань, з нерозв'язаними ще проблемами. Вільно орієнтуватися в умовах творчої обстановки наш вихованець зможе тільки в тому разі, якщо ми прищепимо йому ці вміння" [4, с. 41].

У програмованому навчанні виділяв основним постулатом надійний "зворотний зв'язок", якому при традиційному навчанні приділяється недостатньо уваги [4, с. 4 2].

Аналізуючи появу даного методу у педагогіці, звертається до історії, згадуючи, що пріоритет навчання по "кроках" належить не американцям, а за ними радянським вченим, а українцеві І.П. Соколянському, "який ще у 30-х роках розробив свою "ланцюгову" методику навчання, яку він застосовував для навчання глухонімих дітей; в 20-ті роки "лабораторний" метод, використання так званих "робочих книг", нагадував підхід до дозування навчального матеріалу.

Учений приходить до висновку, що в програмованому навчанні мають бути узагальнені прийоми розумової діяльності - основи формування творчих сил тих, кого навчають. Як негативну сторону впровадження програмового навчання виділяє намагання "вести якнайбільше нових термінів, взятих з математики, теорії інформації і кібернетики, забуваючи при цьому про психолого-педагогічну суть навчального процесу" [4, с. 43].

Уживання таких термінів "передавання навчальної інформації", "канали зв'язку", "прямий і зворотний зв'язок", "кодування та декодування матеріальних каналів", "поміхи і шуми", "схоронення інформації", "довго тривалість їх схоронення" перевантажує літературу. Учений вважає, що розбіжність, подекуди плутанина, неузгодженість у використанні методів і термінів точних наук без пояснення способів їх практичного застосування є лише зливою термінів. Натомість радить об'єднати зусилля математиків, педагогів і психологів у створенні даних програм, а також запровадити у педагогічних вузах теорію і практику програмового навчання, з тим щоб підготувати молоді кадри для користування новим перспективним методом.

У даному напрямку він звертав увагу на розробки Г.С. Костюка, який убачав специфіку програмового навчання в тому, що, крім програмування знань, програмується ще й діяльність учнів, тобто в процес навчання включається не тільки змістова його сторона, а й операційна.

З методичної точки зору, аналізуючи програмові посібники, учений відмічав, що "на даному етапі в достатній мірі забезпечується тільки "внутрішній зворотний зв'язок", який стимулює пізнавальну діяльність учнів, але це ще не може бути основою для керування нею. Інакше кажучи, "зворотний зв'язок" дещо втрачає свою кібернетичну суть" [4, с. 44] перевагою програмового навчання вва-

жав великий ефект у розвитку в учнів уміння самостійно працювати. Проте застерігав і від надмірного захоплення програмованим навчанням, відмічав потребу у радив “наполегливо шукати способи розумного і доцільного поєднання традиційних і нових форм” [4, с. 45].

Відмічаючи ефективність дроблення навчального матеріалу на “دوزи”, “кроки”, “кванти”, “кадри навчання” С.А. Литвинов застерігав від схилення на позиції “педагогічного імпресіонізму”, коли не забезпечуватиметься цілісність, втратиться логічність між окремими частинами роздібненого навчального матеріалу і пояснював небезпечність даного процесу втрату учнями можливості по-справжньому оволодіти роботою з книгою.

Стосовно ролі учителя у програмованому навчанні наголошував на двох протилежностях: посиленні ролі учителя, у зв’язку з збільшенням індивідуальних консультацій та її послабленням - учні працюють з готовим матеріалом. Визначаючи роль самостійної роботи в навчальному процесі, методично вірним вважав, що програмоване навчання повинно стати тільки частиною загального комплексу навчальної роботи.

У навчальних планах вищих педагогічних закладів учений вважав за потрібне передбачити спецкурс з програмованого навчання, висвітливши в ньому такі питання: а) загальне поняття про програмоване навчання, його специфіку, завдання і місце в педагогічному процесі; б) психолого-педагогічні передумови ефективності впровадження програмованого навчання в школі і вузі; в) методика складання програмованих матеріалів; г) види програмованих друкованих посібників; г) застосування технічних пристроїв у програмованому навчанні.

Для Степана Андрійовича в організації та побудові навчального процесу переваги мали експериментально багаторазово перевірені й підтверджені. Хоча претензії на універсальність якогось із методів він не вітав, утверджуючись у переконанні комплексного підходу до педагогічної справи.

Звертаючи увагу на якість виконання досліджень у педагогічній царині “педагогічна наука (історія педагогіки) повинна дати більш глибокі, експериментально обґрунтовані основи для ряду дидактичних принципів і методів навчання і виховання. Треба рішуче подолати описовий характер педагогічних досліджень, відмовитись від ролі описувачів, які обмежуються лише констатацією досвіду, до того ж стороннього, а не власного. Від описового, емпіричного етапу в своєму розвитку педагогічна наука має перейти до творчого підходу в постановці наукової роботи. Експериментальні праці “треба з надзвичайною уважністю і точністю підсумовувати наслідки експерименту”, давати конкретні висновки замість абстрактних рекомендацій. [6; 8].

Слід зауважити, що у пошуках шляхів раціонального вирішення проблеми підвищення якості підготовки майбутнього учителя С.А Литвинов вважав, що слід більше уваги приділяти формуванню естетико-інтелектуальної сфери особистості студента. Педагогічні дисципліни, зокрема історія педагогіки, основи педагогічної майстерності мають можливості естетичного виховання. Використання літературних творів, цитування з першоджерел, використання кінотворів мають ілюструвати певні явища й формувати позитивний образ внутрішнього світу учителя, способи педагогічного впливу, їх ефективність, результативність, демонстрація позитивного зразка педагогічної дій та еталон продуктивного педагогічного процесу. Використання історико-педагогічних розвідок, науково-публіцистичних матеріалів, дозволить сформувати уявлення про соціокультурний контекст виучуваної епохи, - вважав С.А. Литвинов, - та дасть приклади введення в дію практик педагогічних систем минулого, що у свою чергу дозволяє проектувати шлях

освоєння нинішнього педагогічного простору. Таким чином, вщбудеться об'єднання у курсі історії педагогіки науково-педагогічної та художньо-естетичної інформації. Прикладом такого посібника у доробку науковця стала "Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки" (1961), яку побудовано на першоджерелах у вигляді творів видатних педагогів минулого та офіційних документах, що характеризують певні періоди в історії розвитку школи і педагогічної думки. Упорядники дбали насамперед про те, щоб передати найбільш цінне з прогресивної спадщини минулого, яке при творчому підході до цієї спадщини дало б певну користь для теоретичного і практичного виховання молодого покоління. Крім першоджерел, розташованих у хронологічному порядку, в хрестоматії дано ряд приміток, які, не повторюючи підручник з історії педагогіки, дають певні пояснення, а, головне, скеровують читача на подальше самостійне студіювання.

Активні наукові пошуки С.А.Литвинова в царині вдосконалення педагогічної науки можемо сформулювати в таких положеннях:

- 1) видання методичної літератури і посібників для вищої школи;
- 2) видання методичних рекомендацій та посібників для загальноосвітньої школи;
- 2) вивчення і популяризація передового педагогічного досвіду;
- 3) упровадження досягнень педагогічної науки у практику роботи освітніх середніх та вищих навчальних закладів;
- 4) удосконалення навчальних планів і програм психолого-педагогічного циклу для вузів;
- 5) покращення методологічної підготовки наукових кадрів;
- 6) виховання наукової зміни;
- 7) надання методичної допомоги вчителям загальноосвітньої школи засобами періодичної преси.

Отже, виходячи з потреби сформувати та розвинути якості педагога, що допоможуть орієнтуватись у реальних ситуаціях, трудовій діяльності, набутти певних знань та умінь, шляхом синтезування та узагальнення даних, можемо сформулювати педагогічну концепцію С.А.Литвинова: цілісність психолого-педагогічної підготовки учителя має базуватися на принципах єдності, доповнення, спадковості, інтеграції змісту навчальних курсів.

Література

1. Литвинов С.А. До питання про філософські основи радянської педагогіки // *Учит. газета*. - 1941 - №36.
2. Литвинов С.А. Н. А. Коменський і радянська педагогіка / Литвинов С.А - К : Державне учбово-педагогічне видавництво "Радянська школа", 1958. - 59 с.
3. Литвинов С.А. Загальні основи педагогіки // *Педагогіка* / за ред. С.Х. Чавдарова, В. во "Рад.школа", К, 1941.
4. Литвинов С.А. Про місце програмового навчання в педагогічному процесі 7/ *Вища і середня педагогічна освіта*. Вип.2, 1968 - с. 41-47.
5. Литвинов С.А. Виховна діяльність керівника трудового колективу // *Підготовка майбутнього спеціаліста до виховної роботи в трудовому колективі* - К.: Вища школа, - 1975 - с.39-45.
6. Литвинов С.А. Виховання любові до педагогічної професії /7 *За пед. кадри*, 1950
7. Литвинов С.А.Перейти от слов к делу // *Учит.газета*, 08.10.1963
8. Литвинов С.А. Обов'язок педагогічної науки // *Рад.освіта*, 03.01 1959
9. План науково-дослідної роботи інституту на 1959-1968 рр. - Держ. архів м. Києв а, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1754, 133 арк.
10. Рецензії, відеауки, зауваження професорсько-викладацького складу на навчальні і програми та "Положення про школу-інтернат" (21 лютого 1958-10 вересня 1959 рр). - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1660, 30 арк.

11. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри педагогіки за 1951-1952 н.р. -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 621, 27 арк.
12. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри спецпедагогіки за 1953-1954 н.р. -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 921, 20 арк.
13. Звіт про науково-методичну та науково-дослідну роботу кафедри спецпедагогіки за 1954-1955 н.р. - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр 1099, 20 арк
14. Звіт про науково-методичну роботу кафедри за 1965-1966 н. р. - Держ архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 2492, 18 арк
15. План та звіт про навчально-методичну та науково-дослідну роботу кафедри за 1959-1960 рр. - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1706, 66 арк.
16. Протоколи засідань кафедри за 1965-1966 н.р. (28 серпня 1965 р - 22 липня 1966 р.) -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 2490, 92 арк.
17. Стенограма засідання педагогічних кафедр інституту про підсумки роботи республіканської наукової сесії з педагогічних наук і Всеукраїнського з'їзду учителів (20 листопада 1959 р). -Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1661, 56 арк.
18. Проект постанови президії Українського республіканського комітету профспілок робітників освіти, вищої школи та наукових закладів про роботу кафедри педагогіки педагогічного інституту про співдружність з робітниками шкіл-інтернатів (24 жовтня 1960 р.). - Держ. архів м. Києва, ф. Р.-346, оп. 2, спр. 1832, 3 арк.

УДК377

С.В. ЛІСОВА

директор Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, д.пед.н., проф.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Анотація. У статті аналізується поняття "якість освіти", його місце в євроінтеграційних процесах щодо системи освіти, розглядається зарубіжний досвід ефективних систем управління якістю освіти, для визначення перспектив удосконалювання якості вищої освіти в Україні.

Ключові слова: якість освіти, індивідуальний розвиток, безперервна освіта, модернізація освіти, стандартизація освіти, професійна компетентність.

Аннотация. В статье анализируется понятие "качество образования", его место в евроинтеграционных процессах относительно системы образования, рассматривается зарубежный опыт эффективных систем управления качеством образования, для определения перспектив совершенствования качества высшего образования в Украине.

Ключевые слова: качество образования, индивидуальное развитие, непрерывное образование, модернизация образования, стандартизация образования, профессиональная компетентность.

Annotation. A concept "quality of education" is analysed in the article, his place in eurointegration processes in relation to the system of education, foreign experience of effective control system by quality of education is examined, for determination of prospects of perfection of quality of higher education in Ukraine.

Keywords: quality of education, individual development, continuous education, modernization of education, standardization of education, professional competence.

Одним із основних завдань вищої школи України у контексті вимог єдиного європейського простору є підвищення якості освіти, створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме вчитель є основним суб'єктом змін в освіті й без його активної участі прогресивні зміни неможливі.

Тому так важливо визначити зміст підготовки вчителів до розв'язання завдань забезпечення якісної освіти для всіх. Цілком очевидно, що в даному контексті необхідно встановити необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті, а також можливості підвищення кваліфікації в даному напрямі працюючих учителів.

Метою даної статті є аналіз поняття "якість освіти", його місце в євроінтеграційних процесах щодо системи освіти, дослідження зарубіжного досвіду ефективних систем управління якістю освіти, для визначення перспектив удосконалювання якості вищої освіти в Україні.

Сьогодні будь-яка держава визначає політику в галузі освіти, орієнтуючись на те, як ті або інші зміни в галузі освіти забезпечують конкурентоздатність країни.

Очевидно, тут набуває чинності трохи інше розуміння якості освіти, а саме "якість як адекватність меті", оскільки формулювання мети освіти завжди чуйно реагує на соціокультурні зміни в суспільстві. Отже, таке розуміння якості є визначальним для системи освіти.

Сьогодні якість зазвичай розглядається у двох аспектах:

- практичний аспект як задоволення запитів й очікувань;
- технічний аспект як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик якості і їхнє значення, пов'язане із запитом й очікуваннями [1].

До кінця тисячоліття якість освіти розглядалася в ряді таких понять, як доступність й ефективність, на досягнення цих цілей орієнтовані програми розвитку освіти ЮНЕСКО, Європейського співтовариства, багатьох національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти "Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)". Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що "...мету й зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії". Нові на той період поняття "освіта упродовж усього життя або безперервна освіта ("lifelong learning")" й "відповідність викликам часу ("relevance")" розглядалися як особливо вагомі. У доповіді робився акцент на значенні науки й технології. Стверджувалося, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [2].

Приблизно через два десятиліття ЮНЕСКО була представлена доповідь "Освіта: Прихований скарб (Learning: The Treasure Within)" Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. У доповіді зазначалося, що безперервна освіта базується на чотирьох підставах:

- учитися пізнавати, що означає, що учні щодня конструюють своє власне знання із зовнішніх (інформація) і внутрішніх (досвід, мотиви, цінності) елементів;
- учитися робити, що означає практичне застосування вивченого;
- учитися жити разом, що характеризує прагнення до життя, вільного від будь-якої дискримінації, коли в кожного є рівна з іншими можливість власного розвитку, розвитку своєї сім'ї й місцевого співтовариства;
- учитися бути, що виділяє вміння, необхідні кожній людині для повного розвитку власних можливостей;

Таке розуміння освіти забезпечувало інтегрований підхід до шкільного навчання й, відповідно, до розуміння якості навчання [3].

Питанням якості освіти присвячена й велика програма ЮНЕСКО "Освіта для всіх". До кінця XX століття загальноосвітнім завданням цієї програми було забезпе-

чення доступу до освіти й спостерігалася природна орієнтація на кількісні аспекти освітньої політики в країнах світу. У 2000 році в декларації конференції "Освіта для всіх" у Дакарі було чітко визначено, що якість освіти є визначальним чинником залучення дітей до освіти. Було зроблено висновок про те, що проблем з відвідуванням школи й проблем відсівання не виникає, якщо дітей добре вчать і вони роблять успіхи в навчанні. Таким чином, висвітлюються нові аспекти якості освіти, зокрема, вартісним є не тільки результат освіти, але й забезпечення якісного процесу навчання, створення адекватних умов для отримання якісного результату [2].

Отже, у розумінні якості освіти відбувається зсув акцентів: якщо раніше низькі результати освіти можна було пояснити тим, що школярі не можуть досягти гарних результатів у силу своїх здібностей або низькою мотивацією навчання, то тепер акцентуються проблеми створення в першу чергу педагогічних умов для того, щоб кожна дитина знайшла свій шлях в освіті. Таким чином, стає очевидним зміна змісту результативного аспекту якості освіти, що демонструє не тільки навченість, що фіксується балом на випускному іспиті.

Навчання сприяє не тільки надбанню знань, формуванню вмінь, але й розвитку в дитини емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню цінностей і відносин, необхідних для активного й відповідального громадянина. Було прийнято, що освіту варто розуміти як комплекс процесів і результатів, які визначаються за допомогою категорії якості.

Розглянемо, як сьогодні розуміється якість освіти.

Сьогодні не можна говорити про загальноприйняту позицію із приводу розуміння якості освіти. Однак ЮНЕСКО на підставі результатів міжнародних досліджень в галузі якості освіти, зокрема дослідницької програми «Освіта для всіх» [3], вважає, що якість освіти можна описувати й поліпшувати через характеристики:

- 1) учнів (їхнє здоров'я, мотивацію до навчання й, безумовно, результатів навчання, які учні демонструють);
- 2) процесів (у яких компетентні вчителі використовують технології активного навчання);
- 3) змісту (адекватні навчальні плани й програми);
- 4) систем (управління й адекватний розподіл і використання ресурсів).

Коли мова йде про зміст якості освіти, мабуть, необхідно визначити в першу чергу мету й завдання освіти.

Шкільна освіта має на увазі, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи: читання й письмо рідною мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, технології, мистецтво.

Проблема індивідуального розвитку в процесі навчання - фундаментальна частина будь-якої дидактики. Педагоги посиляються на той або інший аспект цієї проблеми щораз, коли говорять про розвиток навичок читання й мовлення, про формування толерантного відношення до інших людей, про розширення й поглиблення знань і уявлення про навколишній світ, про вироблення різноманітних умінь і про здібностей вирішувати складні завдання. У педагогіці розвиток асоціюється з такими словами, як "краще", "глибше", "вище" й "більше", що вказують на напрям зростання учнів у тій або іншій сфері навчання [4, с. 9].

Навчальні програми у шкільній освіті складаються таким чином, щоб забезпечити різнобічний розвиток учнів. Шкільні програми, принаймні ті з них, що охоплюють період обов'язковою навчання, спрямовані на те, щоб формувати уміння і навички у всіляких сферах освіти: мовах (рідній й іноземній), математиці, фізичному вихованні, музиці й малюванні. Таким чином, різнобічна освіта означає, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи читання й письмо рідною

мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, техніку, мистецтво.

Однак сьогодні проблеми шкільної освіти зовсім не обмежуються тільки формуванням знань, умінь і навичок. Школи бачать своє завдання також й у тім, щоб забезпечувати розвиток особистісних і соціальних умінь - лідерства, здатності працювати в колективі, упевненості в собі, емпатії, внутрішньої мотивації й особистісної незалежності. Тому всі аспекти розвитку школяра не зводяться до засвоєння конкретних знань і навичок, а полягають у формуванні загальних соціальних умінь й якостей, необхідних для розвитку особистості школяра в цілому.

Якщо застосувати тенденції розвитку сучасного суспільства, вимоги до людини інформаційного суспільства до формулювання цілей, а отже, і результатів освіти, то, мабуть, в інформаційному суспільстві затребувані випускники школи, здатні:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовуючи їх на практиці для розв'язання різноманітних виникаючих проблем, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;

- самостійно, критично мислити, уміти бачити виникаючі в реальній дійсності проблеми й шукати шляхи раціонального їхнього рішення, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що здобувають ними, можуть бути застосовані у навколишній їхній дійсності; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для рішення певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішення, установлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані висновки для виявлення й розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігаючи або виходячи з будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [5, с. 98].

Виходячи з вищевказаного можна вести мову про особливі умови й вимоги до діяльності вчителя. Вимоги ці визначаються в першу чергу вимогами досягнення нової якості освіти, що, у свою чергу, визначається тим, наскільки отримана освіта забезпечує випускникові школи успішну життєдіяльність в умовах невизначеності сучасного суспільства.

У цьому зв'язку підсилюється необхідність реалізації суб'єктного підходу в навчанні, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. При цьому істотно змінюється роль учителя: від трансляції знань і способів діяльності він повинен переходити до проектування індивідуального, інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра [6, 7].

У міжнародній практиці освіти професійна діяльність педагога оцінюється насамперед через оцінку результатів, що демонструються учнями. Поняття результату, як уже було сказано, безумовно пов'язане з поняттям якості освіти. При оцінці якості освіти варто мати на увазі, що на результати, що свідчать про якість освіти, можуть впливати фактори:

- особливості учнів;
- особливості соціокультурного середовища;
- матеріальне забезпечення освіти;
- особливості педагогічного процесу;
- особливості результатів.

Щодо особливостей педагогічного процесу в освітній установі, ми розуміємо, що його ефективність дуже залежить від матеріального забезпечення освіти або контекстних факторів (наприклад, соціокультурної ситуації в країні або регіоні або місця розташування конкретної школи). Саме у процесі навчання стає ясним вплив стандартів на розвиток дитини, стає очевидним спрацьовують чи ні технології й методи навчання, запроваджені вчителем чи демонструють мотивацію до навчання й уміння вчитися.

Визначимо, як сучасне розуміння якості освіти відбивається на професійно-педагогічній діяльності вчителя, як учитель засобами своєї діяльності забезпечує досягнення нової якості освіти для всіх.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ Великої Британії й США є багаторівневою - бакалавр, магістр. Строк навчання коливається від 4 до 11 років. Більшість учителів виходить із університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті, або магістра точних наук в освіті. У середньому, студенти, що одержують звання магістра того або іншого профілю, навчаються 4-5 років. На сучасному етапі для викладання в державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання (класи дошкільного, початкового, включаючи підготовчі, і середньої освіти) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя.

Професійна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ Великої Британії й США здійснюється за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Паралельна модель навчання звичайно включає у Великій Британії - три, у США - чотири роки повного навчання вчителів й приводить до першого ступеня - бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується в Україні педагогічними університетами й інститутами, у Великій Британії педагогічними коледжами "загального" профілю університетського рівня й коледжами вільних мистецтв, у США - педагогічними коледжами [8, 9]. Однак число педагогічних коледжів у Великій Британії й США різко скорочується. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання і йде паралельно із загальною й фаховою освітою. Програма паралельної моделі включає 4-ри основних розділи підготовки майбутнього вчителя:

- а) обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні ("базисні") курси;
- б) психолого-педагогічний цикл дисциплін, що включає в різних комбінаціях вивчення загальних основ педагогіки, психології, шкільної гігієни й історії педагогіки. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики;
- в) один - два "предметних" курси, призначених для особистісної освіти студента й обраних ним зі звичайного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студент вивчає більш глибоко;
- г) так звані "професійні" курси [8].

Однією з основних проблем є проблема розробки навчальних планів професійної підготовки вчителів. В основному, раніше переважав технократичний предметно-орієнтований підхід [4, с. 79]. Вважалося, що якщо майбутній фахівець пройде успішно у процесі навчання певні курси загальноосвітніх, спеціальних, професійних дисциплін і виробничу практику, то надалі, у процесі своєї виробничої діяльності на основі самоосвіти він виросте у висококваліфікованого професіонала. При цьому, у багатьох країнах, таких як США, Велика Британія, Німеччина й інших, переважала практична підготовка, в інших же, таких як Франція навпаки, теоретична підготовка майбутніх фахівців у вузах й університетах.

Початок педагогічної кар'єри традиційно вважається найбільш відповідальним етапом у процесі професійного становлення вчителів у Великій Британії й США. Про важливість цього етапу тривалістю від одного до трьох років і про пильну увагу до професійної адаптації молодого вчителя говорить існування спеці-

альних програм, які одержали назву: у Великій Британії - пробний рік і тьюторинг, у США - учитель першого року й менторинг.

Серед найважливіших цілей наставництва у всіх порівнюваних країнах традиційно називається формування індивідуального професійного стилю, активності й самостійності. Рішення цього завдання, багато в чому, визначається вибором наставника, основними функціями якого є: допомога новачкові в оцінці своєї діяльності, удосконалюванні методів викладання, складанні інструкцій і завдань для учнів [9, с. 32].

У Великій Британії й США молодий учитель вже після першого року роботи може претендувати на підвищення свого професійного статусу й підвищення заробітної платні за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає в цей час, коли відбувається небачене прискорення прогресу у всіх сферах виробництва й обслуговування, що породжує втрату відносної стійкості професійних знань й умінь, їх швидкому "моральному знецінюванню" [10, с. 101].

Аналіз ідей модернізації загальної освіти й реформ освіти за рубежом дозволяє зазначити, що сутнісною рисою педагогічної діяльності є побудова особистісно-орієнтованого навчання, що базується, у першу чергу, на:

- 1) технологіях конструювання: навчальних програм, процедур оцінювання, організації навчання (в індивідуальних і колективних формах) як самоосвітньої діяльності;
- 2) системній психолого-педагогічній діагностиці особистісних якостей учня;
- 3) педагогічній підтримці розвитку індивідуальних здібностей учня;
- 4) використанні "прихованих можливостей" (режим освітньої установи).

Реалізація перерахованих особливостей особистісно-орієнтованого навчання вимагає, щоб педагоги могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток компетенцій, програмами, у рамках яких використовуються нові форми оцінювання. Тільки в цьому випадку учні одержують можливість виявляти свої специфічні таланти, стежити за становленням у процесі розвитку й одержувати визнання своїх здібностей і досягнень, які вони розвинули у процесі здобуття освіти [10, с. 98].

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє аналіз структури професійних цінностей вчителів.

Система цінностей вчителя є основою при визначенні цілей його професійної діяльності, оскільки цінностями є відношення до світу, до людей і себе.

Дослідження цінностей учителів було спрямовано на з'ясування того, які об'єкти або явища професійної діяльності несуть основний зміст для вчителя й визначають його професійне цілеспрямовання.

Ціннісно-змістове відношення вчителя до професійної діяльності характеризується гуманістичними цінностями: вчитель бачить своє призначення у створенні умов для самореалізації дитини, однак конкретизує дану ціль-ідеал через мету, спрямовану на становлення культурного типу особистості індустріального суспільства, що йде в минуле (а саме винятково мету засвоєння предметного знання, що часто визначається в орієнтації на те, як дитина запам'ятала навчальний матеріал).

Готовність учителя до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічного освіти. Основна ідея професійної підготовки майбутнього вчителя до засвоєння нових функцій професійної діяльності полягає в наступному: оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, то вони повинні засвоюватися способом набуття власного життєвого досвіду.

Сучасна професійна освіта вчителів орієнтована насамперед на підготовку предметників, у той час як нові, соціокультурно обумовлені функції професійно-педагогічної діяльності акцентують увагу на власне педагогічну складову професійної підготовки, підкреслюючи її особливу роль у педагогічній освіті.

Очевидно, що сучасна педагогічна освіта повинна бути орієнтована на створення умов для становлення професійної компетентності.

При визначенні цілей освітньої професійної програми вчителя загальноосвітньої школи варто орієнтуватися на необхідність підготовки фахівців для розв'язання стратегічних завдань модернізації загальноосвітньої школи, зокрема, на основні лінії цієї реорганізації (стосовно освітнього процесу):

■ Пріоритетними напрямками є комунікативна компетентність як здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; соціально-правова компетентність як здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; інформаційно-технологічна компетентність як здатність працювати з інформацією й використовувати різні інформаційні технології, а також предметна компетентність як здатність аналізувати й діяти з позиції окремих галузей людської культури.

■ Організація процесу навчання й оцінки досягнень відповідно до особливостей підліткового віку (віку самовизначення), що вимагає перетворення усього багатства культурних речей, з якими зустрічається дитина в загальноосвітній школі, у матеріал для її самовизначення. Таким чином, сучасна основна школа орієнтується не на знайомство з основами наук, а на власну (практичну) дію з позиції даної науки.

■ Досягнення базового рівня освіти після закінчення загальноосвітньої школи.

Структуруючим організаційним принципом загальноосвітньої школи є послідовна індивідуалізація учнів, формування здатності до навчання.

Проектна організація навчання в загальноосвітній школі надає умови для реалізації основних напрямів стратегії модернізації загальної освіти:

- інтеграції навчального змісту;
- розвитку навичок, які використовуються в інформаційних технологіях;
- формування комунікативних і соціальних компетенцій (у сфері рідної й іноземної мов).

Таким чином, ціль підготовки вчителя загальноосвітньої школи в контексті євроінтеграційних процесів полягає в сприянні становленню професійної компетентності вчителя, що дозволяє вирішувати професійні завдання у відповідності зі стратегічними цілями модернізації освіти.

Література

1. *Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. — Нью-Йорк: ЮНИСЕФ, 2000. - 890 с.*
2. *UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). Paris: UNESCO - 380 p.*
3. *Delor J. L Education un tresor est cache dedans. — Paris: UNESCO, 1996. - 401 s.*
4. *Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества. / Материалы шестой междунар. науч.-практ.конф.15-17 мая 2002 г. Минск. Под науч. ред. Н. Н.Кошелева, - Минск: АПО, 2002. - 470 с.*
5. *Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. — Рига: Новус, 1995. - 440 с.*
6. *Зязюн И. А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «школа-педвуз-школа». — Полтава: Высшая школа, 1985. — 43 с.*
7. *Исаев И. Ф., Шеховская Н. Л. Колледж как инновационное образовательное учреждение /Опыт исследования профессионально-педагогической культуры. Монография. - Белгород: Университет, 19S7. - 144 с.*
8. *Реформы образования в Великобритании. - М.: Владос, 2004, - 180 с.*
9. *Реформы образования в современном мире. - М.: Владос, 2006, - 234 с.*
10. *Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции,- М.: Владос, 2005. - 211 с.*

*доцент кафедри математичного моделювання
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.т.н.*

ОНТОДИДАКТИКА ПОЛІНОМІАЛЬНОЇ АПРОКСИМАЦІЇ

Анотація. В даній роботі розглядається новий підхід до подачі матеріалу по темі "Поліноміальна апроксимація", розробляються необхідні контролі і повна оцінка точності зрівноважених елементів, приводяться практичні результати по розробленому автором алгоритму в MS EXCEL

Ключові слова: онтодидактика-поліноміальна апроксимація

Аннотация. В данной работе рассматривается новый подход к подаче материала по теме "Полиномиальная аппроксимация", разрабатываются необходимые контроли и полная оценка точности уравновешенных элементов, приводятся практические результаты по разработанному автором алгоритму в MS EXCEL

Ключевые слова: онтодидактика-полиномиальная аппроксимация
Annotation. In this work the new going is examined near the serve of material on the topic "Polynomial'na approximation", necessary controls and complete estimation of exactness of the balanced elements are developed, practical results over are brought on the algorithm developed an author in MS EXCEL

Key words: ontodidaktik-polynomial approximation.

Постановка проблеми досліджень. За результатами педагогічного експерименту при дослідженні залежності якості здачі екзамену у бальній системі по шкалі ECST і числа студентів, які отримали той чи інший бал, будується математична модель у вигляді поліному третього степеня.

Вихідними даними для проведення досліджень в даній роботі беруться результати педагогічного експерименту - екзаменаційні бали (X_i) і число студентів, які отримали той чи інший бал (Y_i). За цими даними була побудована математична модель у вигляді поліному першого степеня способом найменших квадратів. Дана модель приймалась за істинну модель. В подальшому генеруються випадкові числа, знаходяться коефіцієнти пропорційності K і дані випадкові числа приводяться до середньої квадратичної похибки 0,5 бали, на яку міг помилитися викладач.

Будуються спотворені моделі, які зрівноважуються по способу найменших квадратів. Дається оцінка точності елементів, зрівноважених процедурою способу найменших квадратів. Робляться узагальнюючі висновки.

1. Теоретико-методологічні аспекти онтодидактичного підходу представлення поліноміальної апроксимації.

Слово "онтодидактика" означає наставляння ("дидактика") по суті ("онто"). Суть же онтодидактичних прийомів в тому, що знаходяться більш прості або більш короткі методи подачі вже усталеного теоретичного матеріалу.

Знаходження цих нових методів процес не простий і потребує постійної "налаштованості" на бажання покращити, вдосконалити подачу матеріалу.

В даній роботі розглядається новий підхід до подачі матеріалу по темі "Поліноміальна апроксимація", розробляються необхідні контролі і повна оцінка точності зрівноважених елементів, приводяться практичні результати по розробленому автором алгоритму в MS EXCEL.

1. Знаходиться матриця коефіцієнтів нормальних рівнянь N

$$N = \begin{matrix} & \begin{matrix} X \\ \text{mxm} \end{matrix} & \begin{matrix} X^T \\ \text{mxn nxm} \end{matrix} \end{matrix}, \quad (1)$$

де X^T - транспонована матриця коефіцієнтів початкових умовних рівнянь X .

2. Визначається обернена матриця Q

$$Q = N^{-1} \quad (2)$$

$m \times m \quad m \times m$

3. Обчислюється вектор вільних членів b

$$b = Y X^T \quad (3)$$

$1 \times m \quad 1 \times n \quad n \times m$

4. Вчислюється вектор невідомих a

$$a = b Q \quad (4)$$

$1 \times m \quad 1 \times m \quad m \times m$

5. Виконується контроль обчислень

$$b = a N \quad (5)$$

$1 \times m \quad 1 \times m \quad m \times m$

6. Знаходиться вектор зрівноважених значень Y'

$$Y' = a X \quad (6)$$

$1 \times n \quad 1 \times m \quad m \times n$

7. Обчислюється середня квадратична похибка (стандарт) одиниці ваги μ (мю)

$$\mu = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n V_i V_i}{n - m - 1}} \quad (7)$$

$1 \times n \quad n \times 1$

де

$$V = Y' - Y \quad (8)$$

$1 \times n \quad 1 \times n \quad 1 \times n$

8. Знаходяться обернені ваги коефіцієнтів апроксимуючого поліному, як діагональні елементи оберненої матриці Q

$$\frac{1}{P_{aj}} = Q_{jj}, \quad (j = 0, 1, 2, \dots, m) \quad (9)$$

9. Їх стандарти (середні квадратичні похибки)

$$\sigma_{ai} = \sigma_0 \sqrt{\frac{1}{P_{ai}}} \quad (10)$$

де

$$\sigma_0 = \mu \quad (11)$$

10. Знаходиться допоміжна матриця

$$Q' = Q X \quad (12)$$

$m \times n \quad m \times m \quad m \times n$

11. Обчислюється обернена вага функції зрівноважених величин як добуток двох векторів построчно

$$\frac{1}{Py'} = X' Q' \quad (13)$$

$1 \times 1 \quad 1 \times m \quad m \times 1$

12. Розраховуються стандарти зрівноваженої функції

$$\sigma_{Y'} = \sigma_0 \sqrt{\frac{1}{P_{Y'}}}. \quad (14)$$

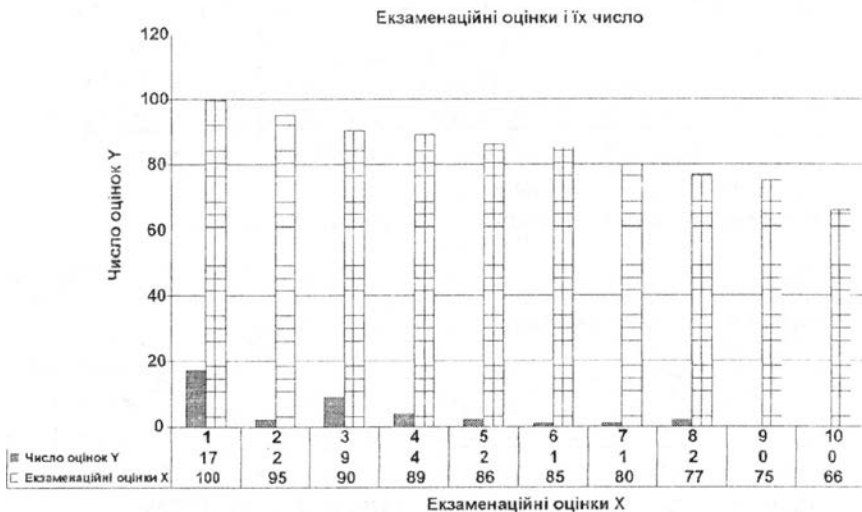
2. Представлення результатів експериментальних даних
За результатами курсового екзамену отримана наступна таблиця

Таблиця 1

Результати курсового екзамену

№ п/п	Екзаменаційні оцінки (X) (бали по шкалі EST)	Кількість студентів (Y)
1	100	17
2	95	2
3	90	9
4	89	4
5	86	2
6	85	1
7	80	1
8	77	2
9	75	0
10	66	0
	843	38

Проілюструємо результати екзамену графічно



3.Встановлення коефіцієнтів нормальних рівнянь

Проведемо апроксимацію результатів екзамену кубічним поліномом.
Таблиця коефіцієнтів початкових рівнянь при цьому буде

Таблиця 2

Коефіцієнти початкових рівнянь

X0	X	X ²	X ³
1	100	10000	1000000
1	95	9025	857375
1	90	8100	729000
1	89	7921	704969
1	86	7396	636056
1	85	7225	614125
1	80	6400	512000
1	77	5929	456533
1	75	5625	421875
1	66	4356	287496
10	843	71977	6219429

За формулою (1) знайдемо матрицю коефіцієнтів нормальних рівнянь.

Враховуючи особливості вбудованої в MS EXCEL програми множення матриць, за комп'ютерною формулою

=МУМНОЖСТРАНСП(A81: D90);A81: D90)),

виділивши попередньо масив, аналогічний масиву (A81:D90), в якому знаходилася матриця коефіцієнтів початкових рівнянь (див. табл.2), натиском клавіш F2, "Ctrl+Shift+Enter", отримуємо матрицю коефіцієнтів нормальних рівнянь

10	843	71977	6219429
843	71977	6219429	543432709
N= 71977	6219429	543432709	47977055733 (15)
6219429	543432709	47977055733	4.27643E+12

4. Рішення системи лінійних рівнянь

Обернена матриця Q знаходиться за комп'ютерною формулою

=МОБР(F81:184), (16)

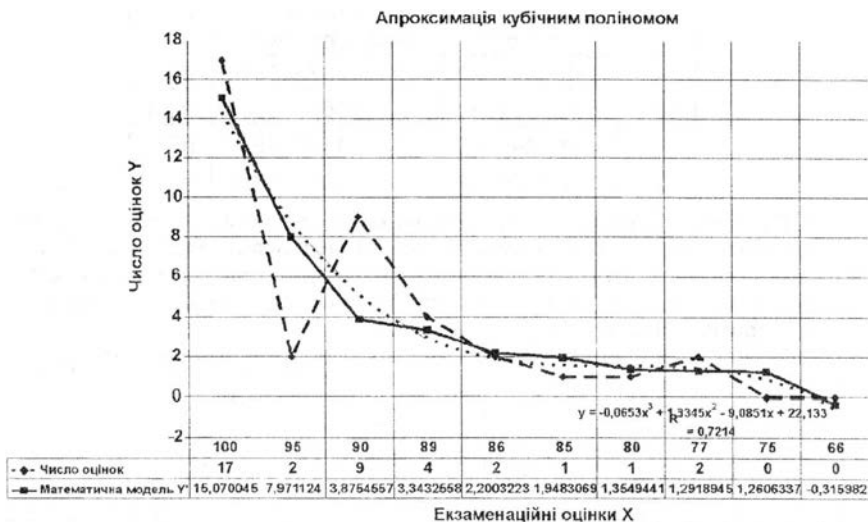
виділивши попередньо масив, аналогічний масиву (F81:184) в якому знаходилася матриця коефіцієнтів нормальних рівнянь (15), натиском клавіш F2, "Ctrl+Shift+Enter", отримуємо обернену матрицю Q=N-1

Q=	31823,74352	-1169,11728	14,16301309	-0,056609982
	-1169,11728	43,02061433	-0,521978605	0,00208946
	14,16301309	-0,521978605	0,006342885	-2,54274E-05
	-0,056609982	0,00208946	-2,54274E-05	1,02079E-07

Розраховується визначник оберненої матриці D за формулою

=МОПРЕДР87:190), (18)

Необхідно зауважити, що виписана формула на графіку залежить від масштабування комп'ютером, яке він проводить на свій розсуд і не представляє ніяких даних про коефіцієнти масштабування. Тому, коректною і точною є аналітична формула (21), яка і не співпадає з формулою, представленою на графіку.



Вектор невідомих, за формулою (4), буде

$$= \text{МУМНОЖ}(\text{E87:I90}; \text{E94:E97}) \quad (19)$$

І в нашому випадку

$$a = \begin{bmatrix} -507,8865465 \\ 19,81315404 \\ -0,257133688 \\ 0,001112978 \end{bmatrix} \quad (20)$$

Таким чином, нами отримана емпірична формула прогнозу числа студентів, які при заданих умовах отримають відповідний бал за шкалою ECST

$$Y' = 0,00111X^3 - 0,25713X^2 + 19,81315X - 507,88655 \quad (21)$$

Висновки.

На основі проведених в даній роботі досліджень

1. Проведений онтодидактичний підхід до питання поліноміальної апроксимації функцій. При цьому не тільки розроблений алгоритм реалізації на основі матричного числення, але і повного аналізу з оцінкою точності зрівноважених елементів за способом найменших квадратів.

2. На конкретному експериментальному матеріалі будується математична модель у вигляді емпіричної формули

$$Y' = 0,00111X^3 - 0,25713X^2 + 19,81315X - 507,88655,$$

і доказывается значимість коефіцієнтів даної формули.

3. Отримані обернені ваги і середні квадратичні похибки коефіцієнтів формули

$$Y' = aX^3 + bX^2 + cX + d$$

	Обернені ваги	Середні квадр. похибки	
1/pd	31823,74352	254,7345834	m(d)
1/pc	43,02061433	9,365922955	m(c)
1/pb	0,006342885	0,113724938	m(b)
1/pa	1.02079E-07	0,000456227	m(a)

4. Встановлена середня квадратична похибка одиниці ваги $c = 1,4279$.

5. Приймаючи до уваги, що критерій Фішера-Снедекора $F > F(0.05; 3; 34) 3$ надійністю 95% можна вважати, що коефіцієнт детермінації статистично значимий і включені в регресію фактори достатньо пояснюють стохастичну залежність показника.

6. Отримані наступні результати

Обернені ваги і середні квадратичні похибки зрівноваженої функції

№	• ^а експер.	Уекспер.	зрівноваж	√1/P	гткр
1	100	17	15,0700	0,944	1,348
2	95	2	7,9711	0,546	0,780
3	90	9	3,8754	0,512	0,731
4	89	4	3,3432	0,495	0,707
5	86	2	2,2003	0,438	0,625
6	85	1	1,9483	0,425	0,607
7	80	1	1,3549	0,487	0,696
8	77	2	1,2918	0,574	0,820
9	75	0	1,2606	0,615	0,879
10	66	0	-0,3159	0,991	1,415
p=10	843	38	38,00		

7. Результати досліджень впроваджені в курси "Основи наукових досліджень" і "Педагогіка вищої школи" МЕТУ.

Літературні джерела

1. Андрощук Л.М. Побудова і дослідження математичної моделі якості засвоєння базової дисципліни методом статистичних випробувань МонтеКарло. Апроксимація поліномом першого степеня. Модель ППП 81 95. МЕТУ, Рівне, 2009. -44 с.

2. Літнарівич Р.М. Теоретико-методологічні аспекти і базові принципи функціонування наукової школи в рамках професійної освіти. Монографія. МЕТУ, Рівне. - 383 с.

3. Літнарівич Р.М. Побудова і дослідження істинної моделі якості засвоєння базової дисципліни. Апроксимація поліномом першого степеня.. МЕТУ, Рівне, 2009. -32с.

4. Літнарівич Р.М. Основи математики. Дослідження результатів психолого-педагогічного експерименту експоненціальною функцією. Частина 4. МЕТУ, Рівне, 2006. -17с.

5. Літнарівич Р.М. Основи математики. Дослідження результатів психолого-педагогічного експерименту степеневою функцією. Частина 5. МЕТУ, Рівне, 2006,- 17с.

6. Літнарівич Р.М. Дослідження точності апроксимації результатів психолого-педагогічного експерименту методом статистичних випробувань Монте Карло.4.1 .МЕТУ, Рівне, 2006,-45с.

7. Максименко С.Д., Е.Л. Носенко Експериментальна психологія (дидактичний тезаурус). Навчальний посібник -К.: МАУП, 2004, -128 с.

8. Якимчук А.Й.. Побудова і дослідження математичної моделі якості засвоєння базової дисципліни методом статистичних випробувань Монте Карло. Множинний регресійний аналіз. Модель ДА - 50 МЕТУ, Рівне, 2009, -72 с.

*доцент кафедри математичного моделювання
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.т.н.*

ПРЕДСТАВЛЕННЯ РІВНІВ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ І СТУПЕНІВ АБСТРАКЦІЇ

Анотація. Запропоновано кожний елемент навчання характеризувати двома координатами - рівнем засвоєння знань O і ступенем абстракції a . Розроблена методика графічного нанесення елементів навчання на введenu площину системи координат (O, CO) .

Ключові слова: Рівні засвоєння знань, ступені абстракції

Анотация. Предложено каждый элемент учебы характеризовать двумя координатами - уровнем усвоения знаний O и степенью абстракции a . Разработана методика графического нанесения элементов учебы на введенную плоскость системы координат $(O, \text{г}\$)$.

Ключевые слова: уровни усвоения знаний, степени абстракции.

Annotation. Every element of studies to characterize two coordinates - level of mastering of knowledges O and degree of abstraction a is offered. The method of the graphic causing of elements of studies on the entered plane of the system of coordinates is developed (O, afy) .

Key words: levels to master of knowledges, degrees of abstraction.

Як відомо, засвоєння змісту навчальної дисципліни здійснюється в ході організованого навчального процесу. Ефективність цього процесу залежить від правильного визначення необхідної якості засвоєння змісту.

Проблема визначення необхідної якості засвоєння змісту досить складна, і в сучасній педагогіці існує декілька підходів до її рішення.

Один із них складається з виділення основних параметрів засвоєння змісту таких показників, як рівні розуміння теорії, фактичного матеріалу курсу, історії і методології науки, вміння застосувати теорію на практиці, тощо.

При цьому вважається, що, по-перше, виділені показники не мають до цього часу однозначного значення, а, по-друге, поки що не розроблені методи аналізу техніки відповідей студентів.

Приймаючи до уваги вказані обставини, у другому підході до рішення цієї проблеми висувають в якості показників об'єм, системність, усвідомленість, міцність і дійовість засвоєння навчальної інформації.

Ці показники, в принципі, дають змогу знайти методи їх визначення. Зокрема, такими методами можуть виступати методи, що характеризують на зовнішньому плані діяльність студентів, основу на засвоєнні ними інформації. Даний тезис підтверджується положенням сучасної психології про те, що інформація засвоюється людиною в процесі діяльності, а засвоєна інформація проявляється на зовнішньому плані, також, через діяльність.

Другими словами, на базі засвоєної інформації людина може виконувати визначену діяльність. Звідси характеризувати якість засвоєння інформації можна, характеризуючи діяльність, яку людина виконує після завершення навчання.

З позиції такого розуміння можна розглядати можливі рівні діяльності, яку людина може виконувати на базі засвоєної інформації і поставити їм у відповідність визначені рівні засвоєння знань.

Різними вченими з цих позицій виділяється різне число рівнів діяльності і знань. Одні, вважаючи, що при будь-якій організації навчання новому навчальному матеріалу, навчаємий проходить три етапи його засвоєння, відповідно ними виділяється і три рівні знань:

1 рівень - усвідомленого сприйняття і зафіксованого в пам'яті знання;

2 рівень - готовності до застосування знань у подібних умовах, по візрю;

3 рівень - готовності до творчого застосування знань в нових, несподіваних умовах.

Другі пропонують виділити 4 рівні знань, які зовнішньо, на їх думку, проявляються у вигляді:

1 - дії на дізнання, розпізнавання понять (об'єкту), розпізнавання і встановлення подібності;

2 - дії по осмисленню структури вивчаемого матеріалу по опису і аналізу дій з об'єктом вивчення і т. і.; що проявляється в пізнавальній діяльності навчаемого частіше всього в мовному переформулюванні, в мисленому відновленні об'єкту пізнання, його реконструкції, тощо;

3 - дії по варіюванню системи властивостей, ознак пізнаваемого об'єкту у змінених ситуаціях, матеріалу і умов задач для самостійного оперування формалізованими поняттями науки в рішенні логічних пізнавальних задач;

4 - дії актуалізації знань і переносу засвоєних знань (способів діяльності) на розширення нового кола задач шляхом інтуїції, здібності і вміння швидко орієнтуватися в обстановці, відбирати і застосовувати із великої кількості знань ті із них, які дають можливість конструювати істотно нові способи діяльності, знаходити принципово нові оригінальні гіпотези і плани пошуку рішення творчих задач.

Всі ці способи класифікації рівнів засвоєння навчальної інформації, безумовно, слід вважати кроком вперед в рішенні аналізуємої проблеми. Але слід бачити, що в запропонованих класифікаціях рівнів знань немає однозначної відповідності між ними і можливими рівнями діяльності, яку необхідно виконувати людині, проявляючи знання у зовнішньому плані.

Відомо, що по способу використання засвоєної інформації розрізняють два види діяльності - репродуктивну і продуктивну.

Репродуктивна - це виконавча діяльність, в ході якої людиною один до одного відтворюється засвоєна при навчанні інформація.

В процесі продуктивної діяльності навченим на базі засвоєної інформації створюється нова.

Прикладом репродуктивної діяльності можна назвати;

- розрахунок, який виконує студент по приведеній формулі і відомій розрахунковій схемі;

- виклад інформації, яка є в підручнику, в тому ж вигляді і послідовності;

- проектування з опорою на інструкцію.

Так як продуктивна діяльність виконується не шляхом буквального повторення раніше засвоєних знань і дій, а по аналогії, з використанням засвоєних методів діяльності в нових умовах або на нових навчальних елементах, то прикладом продуктивної діяльності може служити:

- розрахунок по самостійно підібраній формулі або розрахунковій схемі;

- раціоналізаторська і винахідницька діяльність;

- проектування по узагальненим вимогам, без інструкції.

Репродуктивна і продуктивна діяльності можуть виконуватися з різним ступенем самостійності (з опорою, з підказкою або без опори, підказки).

Репродуктивна діяльність з "опорою", як правило полягає у впізнанні об'єктів шляхом співставлення ознаки і об'єкту при повторному їх сприйнятті (в даному випадку показаний зовнішньо зразок ототожнюється в результаті його повторного сприйняття з раніше засвоєним). Репродуктивна діяльність "без опори" заключається або у відтворенні засвоєної інформації по пам'яті, тобто в "чистому" відтворенні, або в переносі раніше засвоєного способу дії до аналогічної ситуації (в цьому випадку можна говорити про діяльність "по зразку" або діяльність "в типовій ситуації").

Продуктивна діяльність "з опорою" може полягати в перетворенні вже відомих способів діяльності для рішення нових задач (студентом створюється суб'єктивно нова інформація). Продуктивна діяльність "без опори" полягає в створенні студентом на базі засвоєної інформації об'єктивно нової інформації, невідомої раніше в науці (в цьому випадку можна говорити про творчість).

Схематично види діяльності ілюструє рис. 1.

Таким чином, можна виділити чотири рівні діяльності, з якими співвідносяться рівні засвоєння інформації. Відповідно цим рівням діяльності можна розрізняти і чотири рівні засвоєння знань

I рівень знань - знання- знайомства (відповідає I рівні діяльності);

II рівень знань - знання-копія (відповідає II рівні діяльності);



Рис. 1. Класифікація видів діяльності

III рівень знань - знання-вміння (відповідає III рівні діяльності);

IV рівень знань - знання трансформації (відповідає IV рівні діяльності).

Таким чином, наявність у людини першого рівня знань означає можливість вивчення нею вивчених раніше об'єктів, властивостей, процесів при повторному їх сприйнятті за рахунок співвіднесення засвоєних істотних ознак об'єктів із самими об'єктами.

При наявності знань другого рівня людина може відтворити один до одного ту інформацію, яку вона раніше засвоїла, тобто людиною засвоєна не лише інформація змісту, але і алгоритм її відтворення.

На основі знань третього рівня студентом може виконуватися перетворення засвоєної інформації з метою створення невивчених способів діяльності (студент складає для себе алгоритм діяльності).

При засвоєнні знань на IV рівні у студента з'являються нові (не засвоєні в процесі навчання знання).

Механізм цього процесу - процесу творчості, психологи до цих пір не визначили і тому ціленаправлено вчити цьому неможливо. Це якраз той випадок, коли людина діє "без правил" у відомій йому науковій області, самостійно створюючи нові правила дій.



Рис.2. Класифікація рівня засвоєння знань

Рівень засвоєння знань прийнято позначати через 0 (альфа). Тоді, чотири рівні знань позначимо відповідно $\alpha^1, \alpha^2, \alpha^3, \alpha^4$.

При встановленні необхідного рівня засвоєння матеріалу, викладачу потрібно оцінювати майбутню необхідність студента в уміннях оперувати навчальними елементами.

Рівень засвоєння навчальної інформації є важливою, але не єдиною характеристикою якості знань. Другою характеристикою якості знань є ступінь абстракції у викладенні засвоєної інформації.

Аналіз стану науки в багатьох областях професійної діяльності дає основу для умовного розпізнання способів описання явищ дійсності, як об'єктивних ступенів в розвитку будь-якої науки. Ці ступені називаються ступенями абстракції в опису відповідних явищ в змісті навчальної інформації. Вони позначаються грецькою буквою Ж(бета).

В міру проникнення наукового знання в сутність об'єктів і явищ природи людина, використовуючи різні "мови" все більш точно відображає в своїх описах закони, які управляють їх функціонуванням. У пізнанні йде процес поступового переходу від констатації до передбачення і від нього до прогнозу. У відповідності з цим в педагогіці виділено чотири способи опису явищ дійсності як об'єктивних ступенів в розвитку будь-якої науки: феноменологічна, аналітико-синтетична, прогностична і аксіоматична.

Феноменологічна ступінь абстракції - це зовнішнє, описове викладення суті явищ (каталогізація об'єктів, констатація їх властивостей і якостей). Застосовується переважно так звана "життєвська мова". При цьому

Аналітико-синтетична ступінь абстракції характеризується, переважно, наявністю якісної теорії, яка пояснює суть фактів і властивостей об'єктів, закономірностей, явищ.

(Створюються можливості для передбачення спрямування і можливих виходів, процесів і явищ). Створюється мова науки. S&2

Прогностична ступінь абстракції - це пояснення явищ на основі кількісної теорії шляхом моделювання процесів, аналітичного передбачення законів і властивостей. (Створюються можливості для прогнозу термінів, кількісних співвідношень у виходах процесів і явищ. ^3

Аксіоматична ступінь абстракції це пояснення явищ на основі використання високої ступені спільності опису як по ширині охопту матеріалу, так і по глибині проникнення в його сутність (можливий точний і довготривалий прогноз). C&4

Слід пам'ятати, що 0 і герізні характеристики якості знань. Наприклад, можна знати кібернетику (IV ступінь абстракції) на рівні професійного "трієчника", а медицину (II ступінь абстракції) - на рівні хірурга Пирогова.

Можна за умовами конкретної задачі дати знання курсу вищої математики (III ступінь абстракції) студентам філософського факультету на I (II) рівні засвоєння і знання курсу педагогіки (I, II ступінь абстракції) на III рівні засвоєння в педагогічному ВУЗі. Також, окремим розділам вибраної теми можна навчити студентів на різних рівнях засвоєння (хоча, можливо, вони і описуються однією і тією ж мовою, тобто знаходяться на одній і тій же ступені абстракції), і навпаки, можна вимагати від студентів однакової ступені вдосконалення виконання діяльності по розділам, викладеним на різних ступенях абстракції (наприклад вимагати, щоб студент однаково добре відтворював факти, викладені у підручнику, і рішав типові задачі з використанням математичного апарату).



Рис. 3. Ступені абстракції

Таким чином, якість знань студентів описується як би в двох вимірах: з однієї сторони, ступінь абстракції в викладенні відомостей про явища дійсності, а з другої - рівнем засвоєння цих знань.

Представивши вектор рівня засвоєння знань А у вигляді

$$A = \begin{bmatrix} \alpha_1 \\ \alpha_2 \\ \alpha_3 \\ \alpha_4 \end{bmatrix}, \quad (1)$$

а вектор ступенів абстракції В у вигляді

$$B = [\beta_1 \ \beta_2 \ \beta_3 \ \beta_4] \quad (2)$$

повну взаємодію даних векторів представимо у вигляді їх добутку

$$AB = \begin{bmatrix} \alpha_1\beta_1 & \alpha_1\beta_2 & \alpha_1\beta_3 & \alpha_1\beta_4 \\ \alpha_2\beta_1 & \alpha_2\beta_2 & \alpha_2\beta_3 & \alpha_2\beta_4 \\ \alpha_3\beta_1 & \alpha_3\beta_2 & \alpha_3\beta_3 & \alpha_3\beta_4 \\ \alpha_4\beta_1 & \alpha_4\beta_2 & \alpha_4\beta_3 & \alpha_4\beta_4 \end{bmatrix} \quad (3)$$

Так, наприклад, в екзаменаційних білетах по чотирьом питанням необхідний рівень засвоєння знань відповідає вектору

$$A = \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \end{bmatrix}$$

а необхідна ступінь абстракції

$$B = [1 \quad 2 \quad 3 \quad 4]$$

При цьому, можливі відповіді на білет знаходяться в діапазоні

$$Q = AB = \begin{bmatrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \end{bmatrix} * [1 \quad 2 \quad 3 \quad 4] = \begin{bmatrix} 1*1 & 1*2 & 1*3 & 1*4 \\ 2*1 & 2*2 & 2*3 & 2*4 \\ 3*1 & 3*2 & 3*3 & 3*4 \\ 4*1 & 4*2 & 4*3 & 4*4 \end{bmatrix}$$

При додаванні двох векторів отримаємо

$$C = A + B = \begin{bmatrix} \alpha_1 \\ \alpha_2 \\ \alpha_3 \\ \alpha_4 \end{bmatrix}^T + [\beta_1 \quad \beta_2 \quad \beta_3 \quad \beta_4] \quad (4)$$

або

$$C = [\alpha_1 + \beta_1 \quad \alpha_2 + \beta_2 \quad \alpha_3 + \beta_3 \quad \alpha_4 + \beta_4]$$

Кожне питання характеризується двома векторами $\varnothing$ і $\mathfrak{A}$

Модуль векторного добутку $[\varnothing \mathfrak{A}]$ дорівнює площі S паралелограма, побудованого на векторах $\varnothing$ і $\mathfrak{A}$

Введемо систему координат $\varnothing$ і $\mathfrak{A}$ Кожний елемент навчання будемо характеризувати двома координатами - рівнем засвоєння знань $\varnothing$ і коефіцієнтом абстракції $\mathfrak{A}$

Таким чином, задаючись відповідними значеннями $\varnothing$ і $\mathfrak{A}$ ми однозначно визначимо положення навчального елемента в системі координат $\varnothing$ і $\mathfrak{A}$

Нехай, кінці відрізка $M_1 M_2$ мають відповідно координати $M_1(\varnothing_1 \text{ і } \mathfrak{A}_1)$, $M_2(\varnothing_2 \text{ і } \mathfrak{A}_2)$.

Точки M_1 і M_2 є крайніми точками відрізка $M_1 M_2$. Тоді,

$$M_1 C = \Delta \alpha = \alpha_2 - \alpha_1, \quad (5)$$

$$M_2 C = \Delta \beta = \beta_2 - \beta_1 \quad (6)$$

$$M_1 M_2 = \sqrt{\Delta \alpha^2 + \Delta \beta^2} \quad (7)$$

$$\operatorname{tg} \gamma = \frac{\Delta \alpha}{\Delta \beta}, \quad (8)$$

$$\gamma = \operatorname{arctg} \frac{\Delta \alpha}{\Delta \beta}. \quad (9)$$

Висновки.

1. Запропоновано кожний елемент навчання характеризувати двома координатами - рівнем засвоєння знань O і ступенем абстракції a_e
2. Введена прямокутна система координат (a, a_e) графічного представлення векторів рівня знань a і ступеня абстракції a_e
3. Розроблена методика графічного нанесення елементів навчання на введenu площину системи координат (O, a_e)
4. Представляється вектор рівня засвоєння знань у вигляді матриці-стовпця.
5. Представляється вектор ступеня абстракції у вигляді матриці-строки.
6. Взаємодію даних векторів виражено у вигляді їх добутку матрицею Q .
7. Приведена формула суми векторів.
8. Подані формули розрахунку приростів координат ΔO ; Δa_e двох елементів навчання, орієнтуючого кута O і віддалі між ними.

Літературні джерела

1. Архангельский СИ. Лекции по теории обучения в выс-шей школе.-М.:Высшая школа, 1974.-384 с.
2. Белкин Е.Л. Дидактические основы управления поз-навательной деятельностью в условиях применения технических средств обучения. Ярославль. Верхне - Волжское кн.изд.-во,1982, -107 с.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем.-Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977, - 304 с.
4. Літнарівч РМ. Теоретико-методологічні аспекти і базові принципи функціонування наукової школи в рамках професійної освіти. Монографія. МЕРУ, Рівне, 2009, - 384 с.

УДК 37.05

О.О. МАРЧУК

*викладач кафедри української літератури
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

РОЛЬ БАРОНА ШТЕЙНГЕЛЯ У ФУНКЦІОНУВАННІ ГОРОДОЦЬКОГО ДУХОВНО-ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ ТА ВІДКРИТТІ РІВНЕНСЬКОЇ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЇ

Анотація. У статті розглядається роль барона Ф. Штейнгеля у заснуванні Городоцького духовно-освітнього осередку та Рівненської жіночої гімназії. Городоцький просвітителю зробив значний внесок у розвиток освіти на Рівненщині.

Ключові слова: благодійництво, регіональний музей, школа, навчально-виховний процес.

Анотация. В статье изучается роль барона Ф. Штейнгеля в учреждении Городоцкого духовно-образовательного центра и Ровенской женской гимназии. Городоцкий просветитель сделал значительный вклад в развитие просвещения на Ровенщине.

Ключевые слова: благотворительность, региональный музей, школа, учебно-воспитательный процесс.

Annotation. The author of the article learns baron F. Steingel's role in the forming of Gorodotskij educational center and women's classical school in the city of Rivne. The enlightener made a major contribution to the education of Rivne region.

Key words: charity, regional museum, school, educational and upbringing process.

У роки незалежності України вчені-освітяни та історики досліджують педагогічні надбання минулих століть. Держані документи визначають необхідність

вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду. Педагогічний досвід культурно-освітніх діячів Волинської губернії можна використовувати у сучасному процесі навчання і виховання. Великий внесок у розвиток освітянської справи Волинської губернії зробили меценати, зокрема, візитатор училищ Київської, Волинської і Подільської губерній Т. Чацький, князь Ф. Любомирський, поміщиця с. Крупець Н. Валецька, таємний радник О. Вороній.

У другій половині XIX століття до благодійницької діяльності залучаються не лише приватні особи, а й цілі громади, виникають різноманітні товариства допомоги бідним, сільські опікунства, відновлюють свою роботу церковні братства, які серед інших завдань ставлять перед собою просвітницьку мету.

Серед діячів, які залишили помітний слід у культурно-освітній спадщині Волині кінця XIX століття, особливо виділяється постать Ф. Штейнгеля. Він зумів організувати у с. Городок Рівненського повіту своєрідний духовно-просвітницький центр, який був відомий далеко за межами Волинської губернії. Загалом, Ф. Штейнгель увійшов у історію Волині як засновник першого приватного регіонального музею, активіст наукового осередку дослідників краю, засновник навчального закладу, меценат, громадсько-політичний діяч, член І Державної Думи, член товариства українських поступовців, посол у Берліні у 1918 році.

Автор статті має на меті дослідити роль барона Ф. Штейнгеля у просвітницькій діяльності Городоцького духовно-освітнього центру. Для досягнення мети він ставить перед собою завдання:

- вивчити особливості утворення та функціонування Городоцької школи, музею;
- проаналізувати історію заснування Рівненської жіночої гімназії;
- визначити внесок Ф. Штейнгеля у їх діяльність.

Ім'я барона Ф. Штейнгеля була добре знане у кінці XIX століття. Про його внесок у культурний розвиток Волині розповідали І. Абрамов [1], С. Шафранський [25], тогочасні періодичні видання.

Упродовж багатьох років ім'я волинського мецената замовчувалося. А історія села Городок - фальсифікувалася. У енциклопедичному довіднику «Історія міст і сіл УРСР» прізвища барона Ф. Штейнгеля не зазначено, а створення першого сільського музею на території Волині приписане М. Біляшевському. У даному дослідженні є згадка, що при музеї відкрили бібліотеку, де зберігалися старовинні рукописи і книжки, але немає відомостей про спорудження і відкриття школи, лікарні, млина, які виникли завдяки барону.

Із проголошенням незалежності України волинські науковці намагаються дослідити та пропагувати діяльність Ф. Штейнгеля. Робота Городоцького духовного центру висвітлена у працях Г. Бухала [6], Л. Марчука [12], Р. Михайлове! [15], Т. Нахтарової [16], М. Столярець [23], С. Шевчука [26]. Чимало повідомлень про значення Городоцького освітнього осередку є у рівненській пресі. У 2004 році Н. Миронець написала дисертаційне дослідження та тему «Книжково-рукописне зібрання барона Ф. Р. Штейнгеля: формування, зміст, доля» [14], в якому бібліотечний фонд волинського мецената розглядається як цілісна історико-культурна пам'ятка України кінця XIX - початку XX ст. та науковий об'єкт, який становить національне надбання.

Просвітницька робота барона Ф. Штейнгеля здійснювалася у наступних аспектах:

- заснуванні та опікуванні Городоцького школою;
- створенні першого краєзнавчого музею на території Волині;
- укладенні фондів бібліотеки;
- клопотанні про відкриття жіночої гімназії в місті Рівне.

У селі Городок діяла невеличка школа, яка не могла задовольнити потреб селища Городок і навколишніх сіл. Клопотання про відкриття школи узяв на себе барон Ф. Штейнгель. У 1892 році він успадкував від батька землю, яка становила понад 700 десятин. Спершу молодий хазяїн мав намір розпродати її селянам. Проте згодом він переконався, що вони не зуміють нею розпорядитися правильно. Ф. Штейнгель вирішив реалізувати давню батьківську мрію щодо організації в селі Городок зразкового сільського господарства іншим шляхом. Згодом на горбистім березі річки Усті, неподалік від млина, в центрі села стрімко стала рости двоповерхова цегляна споруда, яка згодом перетворилася в гарну, мов палац, школу з великими вікнами, світлими класами та просторими коридорами. Кошти на будівництво повністю дав барон Штейнгель, а будував її майстер Шульц. Перший рік навчання розпочався 1 жовтня 1897 р. Нова школа з шестирічним навчання називалася двокласним сільським училищем.

Ф. Штейнгель сам узяв витрати на будівництво двоповерхової цегляної школи на 7 класів (приміщення збереглося і використовується сьогодні). Він розумів, що нестатки були основною причиною безграмотності сільських дітей. Бажаючи дати освіту найбільшій верстві населення, Ф. Штейнгель почав повністю опікуватися школою. У Городоцькому навчальному центрі для учнів усе було безкоштовним: олівці, зошити, книги, саме навчання. Проте у першому навчальному році було лише 60 учнів. Федір Рудольфович посилав вчителів по хатах селян, щоб ті пускали своїх дітей у школу. В результаті школу почали відвідувати учні з Городка, Бегня, Зозова та інші сіл. Батьки із радістю посилали дітей до Городоцької школи, де окрім знань, можна було здобути спеціальність. Значною перевагою нововідкритого Ф. Штенгелем закладу було те, що навчання у ній залишалося безкоштовним, коли в багатьох селах Волинської губернії витрати щодо утримання школи, педагога, Законовчителя лягали на плечі місцевих громад.

Барон намагався зробити усе для того, щоб діти отримали належні освітні послуги. Городоцька школа давала учням ґрунтовні знання. Навчання проводилось російською мовою, вивчалися загальноосвітні предмети: історія, географія, арифметика, природознавство, початки геометрії. Окрім загальноосвітніх знань, вихованці цієї школи поглиблено вивчали мови. Вони знайомилися із лексико-граматичним складом російської польської та німецької мов. Ф. Штейнгель мав на меті утвердити заклад, який би допомагав селянським дітям у їх подальшому житті. Для цього у Городоцькому навчальному закладі було введено курси основ агрономічної науки (городництва, садівництва, бджільництва). Окремо вивчалася столярна справа. Це давало можливість учням у майбутньому широко застосовувати отримані у школі знання у повсякденному житті.

Волинський меценат налагодив освітянські зв'язки і переймав досвід у інших навчальних закладів України із професійним спрямуванням. За порадами щодо облаштування навчально-виховного процесу та підбору учительських кадрів він звертався до князя М. Неплюєва, який у на хуторі Воздвиженськ біля Ямполь-Глухова Чернігівської губернії у 80-тих роках XIX століття відкрив агрономічну школу I-III ступенів.

Барон Ф. Штейнгель мріяв про організацію школи високого рівня. Засновник Городоцької школи розумів, наскільки важливо правильно підібрати педагогів для проведення занять із дітьми. Він дуже ретельно, скрупульозно і прискіпливо підбирав учителів. При відборі вчителів Ф. Штейнгель оцінював не лише фахові здібності кандидата, а загалом його педагогічну майстерність. Барона-просвітянина ставив перед викладачами завдання не лише відбувати години у школі, а й бути зацікавленими у розумовому та фізичному розвитку дитини. Обов'язковою

вимогою було проводити із школярами навчальні пізнавальні екскурсії. В результаті такої клопіткої праці Ф. Штейнгеля із педагогічними кадрами у агрономічній школі створився колектив однодумців, які були віддані освітянській справі, всесторонньо розвивали особистість кожного учня. Першим директором новоствореної школи був друг барона І. Куліш. Ф. Штейнгель сам фінансував заробітну платню вчителям.

Волинський магнат дбав про належні умови утримання школи. Для цього застосовував передові технології. У сілі городок він побудував млин. Цей млин крутив електротурбіну, яка подавала електроенергію в сільську школу, читальню, лікарню та помешкання для учителів. Засновник школи часто спілкувався із учнями. Він розумів їхні можливості та потреби. Він особливо співчував бідним та обездоленим. Про це переконливо свідчать спогади жителів села Городок про Ф. Штейнгеля, які опубліковані у «Вістях Рівненщини». Одного разу хлопець Федір зрізав у лісі дерево на дрова. Барону зразу ж доповіли про кражу, і він викликав хлопця на розмову. «Я ішов і дуже боявся», - згадує вихованець Городоцької школи. Побачивши хлопця, барон не сварив його. Він запитав, чому хлопчина не попросив дров у самого Ф. Штейнгеля. Того ж дня на подвір'я учня приїхала фура із дровами від Городоцького мецената. Ця подія настільки вплинула на формування світогляду хлопця, що він вже більше ніколи в житті не робив крадіжок [7, 11].

Іншим важливим елементом просвітянської роботи Ф. Штейнгеля на території Волинської губернії є створення ним першого на Волині історично-краєзнавчого музею.

На час нас заснування музею на Волині діяло лише дві інституції, в яких зберігалися документи краєзнавчого характеру. Це були Волинське єпархіальне давньосховище при церковно-археологічному товаристві у Луцьку та Острозьке давньосховище. Там містилися виключно матеріали релігійного характеру, в основному ікони. Ф. Штейнгель розумів, що релігійні давньосховища не могли повністю відобразити багатогранне життя волинського краю, тому вирішив заснувати історичну установу нового зразка. До створення музею йому вдалось залучити знаних в Україні науковців М. Біляшівського, Ф. Вовка, В. Мошкова. На запрошення барона М. Біляшівський розробив програму організації музею і здійснював наукове керівництво закладом.

Городоцький музей відкритий у 1896 році. Він відіграв роль просвітницького осередку, адже знайомив відвідувачів із етнографією, географією, природними багатствами, етнографічними надбаннями, релігійними реліквіями та археологічними знахідками волинської землі. У музеї містилося тисячі експонатів, діяло шість окремих пізнавальних відділення:

- антропологічне;
- археологічне;
- етнографічне;
- природниче;
- географічне;
- церковне.

Як духовно-просвітницький осередок музей барона Ф. Штейнгеля на зламі століть відіграв значну роль у науковому житті не лише Волинської губернії, а й України. Він став відомим науковим центром. Підтвердженням цього служить той факт, що його часто відвідували провідні тогочасні вітчизняні та зарубіжні науковці. У різні роки у ньому побували голова Археологічного товариства граф

О. Уваров, голова археологічного комітету П. Тутковський, директор музею Олександра Щ. Волков, О. Дейг та інші. Співпрацювали із Городоцької історичною установою майбутній академік ВУАН М. Біляшівський, майбутній директор Житомирського музею Я. Яроцький, археологи Е. Корнілович та Н. Реке, етнографи Е. Фельдман та І. Богоський, сім'я ботаніків Мошкових, історик І. Нейкірх.

Ф. Штейнгель усвідомлював доцільність відкриття при просвітницькій центрі окремої бібліотеки, тому при Городоцькому історично-краєзнавчому музеї було відкрито читальню. Бібліотечний фонд був дуже багатий. М. Грушевський, М. Теодорович, Є. Дворницький та інші культурні діячі надсилали у подарунок книги для бібліотеки. У ній були стародруки, архіви XVIII століття, рукописи. Зокрема, серед рукописних матеріалів до експозиції увійшли архіви археолога Я. Волошинського і Макаровичів, кілька тисяч документів, що стосувалися Чуднова, старі справи ровенського поліцейського управління, рукописи дераженського костелу, етнографічні матеріали Я. Павловського. В музейній бібліотеці зберігались «Євангеліє» (Вільно, 1644), «Трефологіон» (Львів, 1632), «Мінея» (Київ, 1676) та інші видання пізнішого часу з Почаєва, Варшави та інших міст.

Музей готував «Звіти Городоцького музею», що розсилались в університети міст Києва, Одеси, Харкова, Москви, Петербурга, Казані. Про роботу Городоцького музею неодноразово писали різні наукові видання. Ф. Штейнгель, як керівник музею брав активну участь у роботі наукових з'їздів та конференцій.

Ф. Штейнгель особисто займався діяльністю музею. Він постійно намагався вдосконалювати свої знання, сам класифікував експонати музею. Про це свідчать архіреї матеріали. Зокрема, у фондах Рівненського обласного краєзнавчого музею зберігається текст листа Федіра Штейнгеля до Миколи Біляшівського. У ньому барон писав: «Дорогий друг Микола Федотович! Мене дуже прикро, що ти не зібрався в Городок, як обіцяв, пояснюю це для себе частковою хворобою, а частково в цілому не можливість приділяти свій час Городоцькому музеєві... Прошу тебе тільки допомогти мені тим, що порадь і купи для мене декілька загальних праць по археології і музейній справі. Хочу повчитися, так як довідники, ці книги мені потрібно мати. Окрім того пришли все, що в тебе є по музею нашому ще на руках, тобто книги та інше. Я тепер сиджу в музеї, приводжу все в порядок» [11].

Особисто Штейнгель керував проведенням археологічних розкопок, які він називав «екскурсіями». Під його керівництвом 1899 року було проведено археологічну експедицію, про яку він писав: «Експедиція продовжувалась 14 днів. Результат експедиції: розкопано 15 курганів... проведені детальні розкопки городищ при селах Білів, Кричильськ, Новожуків, відкрито стоянки кам'яного віку неолітичної епохи на березі Горині» [11].

Яскравою сторінкою в просвітницькій діяльності Ф. Штейнгеля було відкриття жіночої гімназії в місті Рівне, у підготовці якого барон брав активну участь. Дуже довго міська влада домогалася від губернського керівництва дозволу на її відкриття. Найбільше клопоталися про цю справу Ф. Штейнгель та міський голова о. Бухович. У державному архіві Рівненської області знаходяться документи, які підтверджують зацікавленість останніх у відкритті нового закладу: «Доповідна записка і заява барона Ф. Штейнгеля», «Копії постанов Рівненської міської Думи про відкриття жіночої гімназії в місті Рівне» [8, 9].

У червні 1900 року Рівненська міська Дума прийняла ухвалу надати барону Ф. Штейнгелю дозвіл на клопотання щодо відкриття гімназії. У Протоколі засідання №28 Рівненської думи від 21 червня 1900 року зазначалося: «У доповненню до

постанови від 26-27 квітня цього року міська Дума просить і уповноважує барона Ф. Штейнгеля взяти на себе клопотання про відкриття в м. Рівне жіночої гімназії згідно умов, які висунуті Попечителем Київського навчального округу» [21, 13].

Городоцький меценат активно прийнявся виконувати розпорядження міської Думи. Він надсилав звернення до Міністерства Народної Освіти, збирав статистичні дані про необхідність створення гімназії. Ф. Штейнгель особисто написав 900 листів до різних інстанцій та різним людям (чиновникам, військовим, купцям), щоб ті висловили свої думки про заснування нового навчального закладу. Крім того, барон-просвітитель входив до складу комісій, які займалися віднайденням необхідних коштів на будівництво гімназії.

Завдяки діяльності Ф. Штейнгеля жіночу гімназію у місті Рівне було відкрито 6 грудня 1900 року. Нововідкритий заклад був заснований на основі положення від 26 травня 1869 року для жіночих гімназій Південно-Західного краю. Всі грошові виплати гімназії, а саме оплата працівникам, опалення, ремонт, оренда приміщень, придбання обладнання, фінансувалися із бюджету міста. Отже, барон долучився до справи відкриття двох навчальних закладів: Городоцької школи та Рівненської гімназії.

Просвітницькому руху волинського краю сприяла не лише громадська активна громадянська позиція барона Ф. Штейнгеля, а й особисте життя. Подружжя Штейнгелів жваво цікавилася шкільними справами, часто навідували лікарню, контролювали завіз палива та ліків. У повсякденному побуті були дуже вихованими та культурними людьми, надзвичайно м'якими, гуманними, сповненими бажанням працювати на загальну користь. Незважаючи на великі достатки, родина Штейнгелів жила скромно, побут був надзвичайно простим.

Барон намагався у рідному селі Городок підтримувати народні звичаї та обряди, передавати їх із покоління у покоління. Коли закінчували збирання врожаю, Ф. Штейнгель справляв свято «обжинок» - вивозив у ліс на Вишневу гору столи та лавки, які розставляли поміж деревами. На свято запрошувалися усі мешканці села. На урочистостях хор співав українські пісні, грав музичний струнний оркестр. Молодь села гарно збавлялася, діти грали народні ігри.

Отже, Ф. Штейнгель був видатною постаттю волинського краю. Він безкорисливо спрямовував свої статки на добробут рідного села Городок Рівненського повіту: проклав там дорогу, побудував лікарню та млин. Завдяки його зусиллям сільське поселення Городок перетворилося на добре відомий науково-культурний цент, знаний не лише на Україні, а й за її межами. У селі було побудовано нову школу та перший на Волині музей, якому належить важлива роль у справі пошуку, збереження та популяризації історико-культурної спадщини Волині. Новоутворені установи волинський меценат утримував за власні кошти, він виплачував зарплати учителям і давав селянським дітям освіту майже університетського рівня.

Барон брав активну участь у просвітницькому русі. Він клопотався про відкриття жіночої гімназії у місті Рівне. Сьогодні рівненські педагоги та краєзнавці вивчають діяльність волинського мецената, яка повинна бути належно оцінена сучасниками.

Література

1. Абрамов І. *Городоцький музей Волинської губернії, барон Ф. Р. Штейнгель* / І. Абрамов // *Жива старовина: періодичне видання від етнографічного російського географічного товариства*. - 1904. - Випуск 4. - С. 249-254.

2. Антонович В. *Археологічна карта Волинської губернії* / В. Антонович. - М., 1900.

3. Білокінь С. *Розшукується бібліотека Штейнгеля* / С. Білокінь // *Зміна*. - 1991, - № 47-48, - С. 5.

4. Богуцький О. Село Городок і Городоцький меценат / О. Богуцький // Волинь. - 1995. - № 212. - С. 4.
5. Бухало Г. Барон Штейнгель - фундатор городоцького музею / Г. Бухало // Червоний прапор. - 1991. - № 185. - С. 3.
6. Бухало Г. Барон Штейнгель - фундатор городоцького музею / Г. Бухало // Червоний прапор. - 1991. - № 187. - С. 4.
7. Дем'янчук О. Меценат із великою душею / О. Дем'янчук // Вісті Рівненщини. - Рівне. 2006. - № 70 - С. 11.
8. Доповідна записка і заява барона Ф. Штейнгеля // ДАРО. - Ф.33. - оп. 1. спр. 42, 2 арк.
9. Копії постановів Рівненської міської Думи про відкриття жіночої гімназії в місті Рівне // ДАРО. - Ф. 33. - оп. 1. спр. 42, 3 арк.
10. Крижанівська О. Сторінки із життєпису М. Гру шевського / О. Крижанівська // Пам'ять століть. -1998. -№5. - С. 143-146.
11. Лист Штейнгеля до М. Біляшівського // Рівненський обласний краєзнавчий музей). - Інів. № 1078
12. Марчук Л. Вишнева гора барона фон Штейнгеля / Л. Марчук // Рівне-експрес. - Рівне, -2008, - № 24 - С. 6.
13. Масний О. Костомаров і Волинь / О. Масний // Велика Волинь: минуле і сучасне: Тези регіональної наукової конференції 14-16 листопада 1991 року. - Рівне, 1991. - С. 62-65
14. Миронець Ніна Ростиславівна. Книжково-рукописне зібрання барона Ф.Р.Штейнгеля: формування, зміст, доля: дис... канд. іст. наук: 07.00.08 / Миронець Ніна Ростиславівна - К, 2004. - 186 с.
15. Михайлова Р. Федір Штейнгель: особистість і науковець // Культура України ХХІ століття: діяльність культурних закладів в сучасних ринкових умовах: Збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції 30 листопада (1 грудня 2001 року). - Київ - Рівне: Друкарня Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв, 2001. - С. 80-81.
16. Нахтарова Т. Життя та діяльність Ф. Р. Штейнгеля // Наукові записки Рівненського обласного краєзнавчого музею: Матеріали наукової конференції 25-26 жовтня 2006 року. - Рівне: Волинські обереги, 2006. - Випуск 4. - С. 194-197.
17. Пащу к І. Городоцький характерник: До 125- річчя від дня народження Ф. Штейнгеля // Вільне слово - 1995, - № 91. - С. 3.
18. Пащук І. Краєзнавці Рівненщини: Штейнгель Федір Рудольфович // Вільне слово. - 2007. - 27 вересня. - С. 2.
19. Пащук І. Михайло Гошуєвський і Федір Штейнгель // Вільне слово. - 1999. - №26. - С. 3.
20. Поліщук Я. З призабутого спадку: діяльність Городоцького музею Ф. Штейнгеля / Слово правди. - Рівне. - 1992, - № 11. - С.3.
21. Протокол засідання №28 Рівненської думи від 21 червня 1900 року // ДАРО. Ф.165, од. зб. 41, арк.. 13-14.
22. Рапорт Гзродоцького музею Волинської губернії барона Ф. Штейнгеля із 25 листопада 1898 року по 25 листопада 1904 року./ Упорядник Ф. Р. Штейнгель - К, 1907.
23. Столярець М. Про барона Штейнгеля // Столярець М. Слово пр. Городок: спогади краєзнавця. -Рівне: Азалія. 2002. - С. 10-12.
24. Томашевський Г. Городоцький музей Ф. Штейнгеля //Велика Волинь: минуле і сучасне: Тези регіональної наукової конференції 14-16 листопада 1991 року. - Рівне, 1991. - С. 33-35.
25. Шафранский С. Екскурсія в с. Городок Волинської губернії в музей барона Ф. Штейнгеля. - Крим, 1907.
26. Шевчук С. Дослідник. Меценат духовності Волині Федір Штейнгель // Шевчук С. Жертовність для утвердження України: науковий збірник. - Рівне, Волинські обереги, 2002. - С. 40-53.
27. Штейнгель Федір //Волинь історична: Збірник наукових статей,- Рівне, вид. Зень О. М., 2007. -С. 97.
28. Штейнгель Ф. Розкопки курганів у Волинській губернії, зроблені у 1897-1900 роках. - К, 1905.
29. Штейнгель Ф., Біляшевський М. Дослідження стоянки кам'яного віку в с. Городок Рівненського повіту Волинській губернії//АЛЮР. - ТІ, - К, 1899.

*завідувач кафедри теорії, історії держави і права та
філософії Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.філос.н.*

ЕКОЛОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Стаття присвячена філософсько-методологічній концепції обґрунтуванню нової наукової дисципліни - екологічної деонтології. Автор інтерпретує екологічну деонтологію, як один із засобів вирішення глобальних проблем гуманності. У статті окреслені загальні принципи екологічної деонтології, цілі та завдання цієї нової дисципліни.

Ключові слова: екологічна деонтологія, екологічне знання, екологічна освіта, глобальні проблеми, трансформація свідомості.

Аннотация. Статья посвящена философско-методологические концепции обоснованию новой научной дисциплины - экологической деонтологии. Автор интерпретирует экологическую деонтологию, как одно из средств решения глобальных проблем гуманности. В статье очерченные общие принципы экологической деонтологии, цели и задания этой новой дисциплины.

Ключевые слова: экологическая деонтология, экологическое знание, экологическое образование, глобальные проблемы, трансформация сознания.

Annotation. Article is devoted a ground philosophical-methodological conceptions of new scientific discipline - ecological deontology. An author interprets ecological deontology as one of facilities of decision of global problems of humanity. In the article outlined general principles of ecological deontology, and also aims and tasks of this new discipline.

Key words: ecological deontology, ecological knowledge, ecological education, global problems, transformation of consciousness.

На початку XXI сторіччя особливої виразними та відчутними стали принципові суперечності сучасної техногенної цивілізації, нерівномірність економічного, технічного, політичного, культурного розвитку людства. Таким чином, із сумом, можемо констатувати, що нині фундаментальне філософське відношення «Людина - Природа» фактично виражає болюче протистояння людини і природи. Загрози, що постають з цього проблемного факту спонукають науковців та філософів до пошуку гармонізації цих відносин. При цьому, один з найцікавіших векторів пошуків задається питанням, яким чином можлива корекція духовного змісту та ціннісних установок сучасної людини. Означені питання *актуалізують* завдання створення ефективного наукового засобу здійснення світоглядних трансформацій сучасної людини на ґрунті екологічного знання, аби гармонія у відношенні «Людина-Природа» була відновлена. Переконані, що таким засобом могла б стати нова галузь знання, яку ми визначили як *екологічна деонтологія* [7; 8].

Отже, *метою* даної роботи є окреслити філософсько-методологічний зміст екологічної деонтології, а також її цілі та завдання як засобу формування екологічної свідомості особистості.

Маємо наголосити, що концепція екологічної деонтології озвучується вперше і має авторський характер. Разом з тим *теоретичну основу* нашої роботи щодо розкриття вихідних положень деонтології як дисципліни етичного порядку становлять погляди І.Бентама [1] та І.Канта [3]. Водночас, надзвичайної ваги щодо усвідомлення принципових моментів сучасної екологічної проблематики мають

для нас праці таких авторів як Х.Сколімовські, А.Швейцер, М.Моїсєєв, Г.Сімкін, М.Кисельов, В.Крисаченко, С.Грабовський, К.Зарубицький, Т.Гардашук та інших [13; 11; 9; 5; 2]. Теоретичні положення та ідеї висунуті вище вказаними науковцями та власні міркування на тему екологічних проблем дозволили нам *сформулювати* авторську концепцію «екологічної деонтології».

Передусім маємо позначити наше переконання в тому, що гармонізація відношення «Людина - Природа» на практиці передбачає розробку та запровадження нових стандартів таких відносин. При цьому саме поняття «стандарту поведінки» (на відміну від поняття «модель поведінки») сприймається і розуміється нами як дещо обов'язкове, безумовне, необхідне та належне. Між тим дисципліну, яка досліджує сферу належного прийнято позначати терміном «*деонтологія*» (від грец. «*деон*» - належний). Переконані, що реальне вирішення екологічних проблем актуалізує саме деонтологічний підхід до проблематики відношення «Людина - Природа», адже деонтологія не лише чітко визначає систему вимог до поведінки людини у певній сфері життєдіяльності, але й виявляє специфіку їх реалізації. Фактично деонтологія науково обґрунтовує необхідність свідомого підпорядкування особистих інтересів потребам суспільства у гармонійному поєднанні особистого і суспільного, визначає форми професійної моралі, виконання громадянського обов'язку в конкретній галузі суспільного життя і професійної діяльності. Екологічна деонтологія вочевидь має успадкувати цей родовий предмет наукового пошуку. І водночас певною мірою його конкретизувати.

У контексті філософсько-методичного обґрунтування екологічної деонтології варто згадати концепцію регулятивного світу, яку свого часу запропонував А.Ракітов. На його переконання, сучасна людина живе не у природному, а, фактично, в штучному світі, тобто світі створених нею речей, процесів, подій, знань та *правил* (виділено *автор*). На думку науковця, усі ці складові нашого штучного довкілля можна розглядати як особливі взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємовпливаючі світи. При цьому світ безлічі правил, що визначають побутову, виробничу, соціальну, політичну, ритуальну, тендерну, моральну (і так далі) поведінку людини А.Ракітов називає регулятивним [10, 86]. Очевидно, що в ситуації, коли людство зіштовхнулося із системною планетарною кризою - в сферах економічній, політичній, соціально-культурній та екологічній, постає завдання переглянути зміст регулятивного світу створеного людиною та визначити нові орієнтири (передусім, морально-ціннісні) для вирішення усього спектру глобальних проблем сучасності. Тут ми керуємося ідеєю, що «світ цінностей є світ належного. Цінності заохочують змінювати буття. Вони є джерелом активного ставлення до реальності; належне краще за наявне - такий зміст цінності» [12, 15]. Отож, проголошення цінностями гармонії між людиною та природою, збереження життя у всіх його формах, забезпечення екологічної стабільності безперечно вимагає напрацювання нових, а головне загальноприйнятих та дієвих екологічних за змістом стандартів поведінки людини з довкіллям та у довкіллі. А це, своєю чергою, вимагає переосмислення усіх тих глобальних проблем, що постали перед людиною. Переконані, що саме екологічна деонтологія як дисципліна філософського порядку сприятиме раціонально-критичному осягненню тих проблемних ситуацій, що несуть загрози самому факту людського існування. З іншого боку, оскільки норми деонтологічної моралі мають обов'язковий характер та ґрунтуються на незаперечних цінностях життя та здоров'я людини, це відкриває шлях до створення нових стратегій людського існування та поступу.

Щодо змісту філософсько-методологічної концепції екологічної деонтології, то маємо її ми визначаємо як науку, яка постає на перетині екологічного та етич-

ного знання. Об'єктом дослідження екологічної деонтології є система, що виражається відношенням «Людина - Природа», тобто практика та специфіка людської діяльності в природі, зміст якої полягає у задоволенні фундаментальних потреб людини та суспільства. Предметне поле екологічної деонтології виражається сукупністю питань: якою за змістом має бути практика людини в природному середовищі? які засоби, прийоми і способи людина повинна використовувати, щоб задовольняти свої потреби з мінімальною шкодою для довкілля, а отже для життя самої людини? яким чином створити ефективні та об'ґрунтовані умови такої практики? якими особистісними якостями має володіти людина така людина і яким нормам і правилам поведінки керуватися?

Отже, на наше переконання, екологічна деонтологія покликана узагальнити систему екологічних знань людини та надати їм імперативного значення, що стане передумовою формування комплексу екологічно визначених принципів, норм та правил, якими має керуватися людина у своїй предметно-практичній діяльності, соціальній сфері та власне процесі духовного самотворення. Тобто екологічну деонтологію ми розуміємо, як дисципліну що має органічно поєднувати дескриптивний та нормативний виміри і, таким чином, здатну зробити контент екологічного знання загальнодоступним та зрозумілим і, водночас, показати і переконати в тому, яких правил необхідно дотримуватися у контексті відношення «Людина - Природа». При цьому об'єктом застосування норм екологічної деонтології має стати людина, суспільство або окремі професійні групи залучені у практичні аспекти здійснення відношення «Людина - Природа».

Тут маємо наголосити, що екологічну деонтологію ми розглядаємо, як дисципліну, яка повинна мати теоретичну та навчальну форми.

Теоретична екологічна деонтологія функціонально матиме завданням пошук, формування та осмислення нової системи морально-етичних та екологічних принципів і правил необхідних для гармонізації відношення «Людина - Природа» (зокрема, для подолання глобальних екологічних криз). Це стає можливим, адже екологічна деонтологія спиратиметься на потужний фундамент екологічного знання, яке ми визначаємо, як результат пізнавальної діяльності людини і, водночас, як реакцію суб'єкта пізнання на довкілля. При цьому екологічне знання утворюється складною системою різних структурованих сукупностей фактів, закономірностей, теоретичних побудов, відображень, що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини в природі. На найвищому рівні узагальнення екологічне знання слід розглядати як сукупність різних родів знання: наукового екологічного знання та повсякденно-практичного екологічного знання (досвіду). Очевидно, що перший рід знання формується внаслідок спеціальної наукової діяльності в екологічному дискурсі. Натомість другий рід - повсякденно-практичне екологічне знання, результат нагромадження у практичній діяльності людини досвіду, спостережень, виробничих навичок, загальних уявлень про світ. Найбільш інтенсивно формування повсякденно-практичного екологічного знання відбувається в рамках спеціально організованого виховного та навчального процесу.

Зважаючи на вище сказане, ми ставимо завданням екологічної деонтології (як навчальної дисципліни) інкорпорацію новітніх морально-етичних та екологічних імперативів у свідомість, вміння та навички учнів і студентів як майбутніх представників різноманітних професійних та (ширше) соціальних груп. Адже фахове мислення постає на підставі наявного мислення. Відповідне знання не наче впроваджують чи вносять у свідомість [12, 73]. Отже, маючи на меті екологізацію практики людської життєдіяльності ми маємо створити потужну систему

проблемно-орієнтованої освіти на фунті екологічного знання. В такий спосіб ми зможемо сформувати ту своєрідну освітньо-виховну матрицю (просякнуту екологічним духом та ідеями), на якій формуватиметься екологічно зорієнтований професіонал. Ця екологізована матриця має бути зіткана як із сукупності теоретичних знань про довкілля, Так і з різних форм ненаукового (так би мовити, неявного) екологічного знання.

Якщо ж говорити про структуру екологічного наукового знання, можна констатувати той факт, що вона являє собою комплекс взаємопов'язаних наукових дисциплін та напрямів, диференціація яких визначається окремими феноменологічними, субстанційними, носіологічними, прагматичними та іншими чинниками або їх комбінацією. Сучасного структурний поділ екологічної науки має багаторівну конструкцію, кожний рівень якої виділяється за такими основними критеріями: 1) за типами організмів (таксономічний поділ) - в основі такого поділу лежить принцип специфічності таксономічних відгалужень органічного світу (екологія тварин та екологія рослин); 2) за типами середовища (за біомами) - ця диференціація екологічного знання будується на структурних характеристиках, враховуючи цілісність природних комплексів географічних ландшафтів (екологія моря, суходолу, прісних вод, лиманів, пустель і т.д.); 3) за типами взаємодії як між самими організмами, так і між організмами та факторами середовища (аутекологія та синекологія); 4) за рівнями організації живого - диференціація екологічного знання проводиться у відповідності з концепцією структурних рівнів організації живого (факторіальна екологія, екологія популяцій, екологія угруповань, біогеоценологія та екологія людини); 5) за видами впливу антропогенних факторів на природне середовище - цей принцип структуризації екологічного знання сприяє розвитку окремих галузей екологічного дослідження, які обумовлені низкою негативних наслідків науково-технічного прогресу, і має визначальний вплив на сучасну екологічну ситуацію (ресурсознавство, ґрунтознавство, екологія міста, інженерна екологія, екологія агроценозів, агрохімічна екологія, промислова екологія - прикладні та технологічні аспекти екології); 6) група загальних екологій, які відображають тенденції об'єднання в єдину концепцію всього розмаїття фундаментального відношення "людина - природа", та синтезу всіх поодиноких екологічних аспектів (глобальна екологія або мегаекологія, екологія людини, економічна екологія або екологія, екологія суспільства, соціальна екологія) [4, 47-52].

Щодо форм ненаукового (так би мовити, неявного) екологічного знання, то нами було виділено такі його види: 1) неявне екологічне знання корінням іде у практичний досвід, міфологічні уявлення та традицію; це знання може розглядатись як необхідна підстава логічних форм екологічного знання; 2) передумовне екологічне знання втілює вихідну, "самоочевидну" картину навколишньої реальності, позначає природу за допомогою деяких "метафізичних" (по суті соціокультурних) образів; це знання задає певний тон сприйняття, тлумачення довкілля та свого місця в ньому; 3) особистісне екологічне знання можна розглядати як результат інтелектуальної самовіддачі в процесі опанування світом природи; в основі його генези знаходиться активне начало, яке спирається на середовище, довкілля, природу; 4) емоційне екологічне знання - це надбання індивідуальної психічної реальності, в межах якої розуміння та переживання не мають пізнавальних обмежень та взаємодоповнюють одне одного; для процесу пізнання, в межах якого напрацьовується емоційне екологічне знання, є характерним залучення ірраціонально-романтичних настанов у епістемологічних пошуках [6, 2 4].

Обов'язково маємо наголосити на тому, що екологічне знання ми уявляємо як цілісний феномен, який складається з різноманітних родів знання (наукового і

ненаукового, неявного), що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини в природі. Цей цілісний підхід має бути реалізований при створенні системи проблемно-орієнтованої освіти на ґрунті екологічного знання.

Необхідність запровадження такої освіти визначено нашим переконанням, що в сучасних умовах, добре підготовлений у певній галузі спеціаліст має не лише володіти глибокими професійними знаннями, але й спираючись на них, а також на внутрішнє екологічне переконання, вміти вирішувати практичні завдання у своїй професійній діяльності з обов'язковим врахуванням екологічного чинника. Фактично, ми говоримо про необхідність формування нової, сучасної і водночас екологічно зорієнтованої особистості з особливим рівнем екологічної культури. Екологічна деонтологія, при цьому, виступає одним із знарядь цієї складної, тривалої в часі та багатогранної роботи. Адже рівень екологічної культури людини визначається трьома принциповими елементами: *по-перше*, йдеться про наявність глибоких екологічних знань. При цьому екологічне знання для нас являє собою складну систему різних структурованих сукупностей фактів, закономірностей, теоретичних побудов, відображень, що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини в природі. На найвищому рівні узагальнення екологічне знання ми розглядаємо як сукупність різних родів знання - повсякденно-практичного екологічного знання (фактично - досвіду) та наукового екологічного знання; *по-друге*, надзвичайної ваги для справді екологічно зорієнтованої особистості має перетворення екологічних знань в морально-етичні та екологічні принципи, імперативи діяльності, що створюватимуть необхідні передумови для гармонізації відношення «Людина - Природа»; *нарешті*, визначальною характеристикою для екологічно зорієнтованої особистості з особливим рівнем екологічної культури має стати готовність діяти, керуючись новими екологізованими стандартами поведінки, вміння втілювати власні морально-етичні та екологічні принципи у повсякденній та професійній діяльності. Все це дає нам підстави констатувати (або ні) позитивну екологічну свідомість особистості та її реальну здатність протистояти екологічними викликами сучасного світу.

З іншого боку, в межах екологічної деонтології ми повинні враховувати, що змістовні особливості діяльності і поведінки людини у довіллі зумовлені низкою чинників, а саме: філософськими, етичними, культурологічними, естетичними, педагогічними, правовими та політичними. Усі вказані чинники отримують своє відображення в практиці життєдіяльності людини, а з іншого боку - є засобами змістовної корекції такої практики у разі її недосконалості, зокрема, з екологічної точки зору.

При цьому, екологічна деонтологія спираючись на потужний теоретичний потенціал екологічного знання може, на нашу думку, виконувати цілу низку надзвичайно важливих суспільних функцій: 1) *пізнавально-методологічну функцію*, що пов'язана з фундаментальними завданнями пізнання навколишнього світу, і зокрема, системи «Людина - Природа»; 2) *інформативну функцію*, яка реалізується через поширення відомостей про актуальні проблеми довілля та життєдіяльності людини в ньому; 3) *світоглядну функцію*, що зумовлена потенціалом екологічної деонтології до трансформації нормативних екологічних знань та інформації екологічного характеру в особистісні та емоційні знання, цінності та ідеали; 4) *освітньо-виховну функцію*, що спрямована на трансформацію фундаментальних екологічних знань у практичні (нормативні) екологічні знання, адекватні потребам сьогодення; 5) *практично-регулятивна функція*, яка має складний характер і безпосередньо пов'язана з вирішенням нагальних екологічних проблем (в основі цієї функції знаходиться відображення об'єктивних законів навколишнього світу у поєднанні із всебічним дослідженням можливих наслідків антропогенного впливу на природу).

З позначених вище функції видно, що екологічна деонтологія здатна вирішити цілу низку важливих завдань: 1) Формування, виходячи із комплексу глобальних проблем сучасності, нової системи морально-етичних норм та принципів, необхідних людині для вирішення найактуальніших проблем сучасності, зокрема, екологічних; 2) Сформувати стійку систему знань про сутність екологічної етики та екологічної культури людини XXI сторіччя, а також зробити екологічний імператив елементом особистої культури нашого сучасника, базою для подальшого формування екологічної свідомості людини в добу глобальних криз; 3) Надавати філософсько-методичну допомогу на всіх етапах виховної та навчальної підготовки у контексті засвоєння матеріалу екологічного знання та формування особистих (внутрішніх) уявлень та переконань стосовно екологічної етики та її ролі при здійсненні майбутньої професійної діяльності; 4) На підставі наявних здобутків екологічного знання екологічна деонтологія матиме на меті визначення необхідних змін щодо системи кваліфікаційних вимог в межах конкретних спеціальностей (практично в усіх сферах виробничої діяльності людини); 5) сформувати розвинену систему еколого-деонтологічних знань щодо морального змісту особистості XXI сторіччя, зробити ці знання неодмінним елементом особистої культури, базою для подальшого формування екологізованої свідомості особи, що відповідатиме загальнолюдським гуманістичним ідеалам.

У підсумку маємо зазначити, що реальне подолання глобальних криз (зокрема, екологічної) сьогодні вимагає формування в людини мотивацій свідомого вибору на користь екологічно зважених рішень, виникнення та утвердження екологічного імперативу поведінки. На наше переконання, ефективним засобом стимуляції цього процесу, зрештою, формування екологічно зорієнтованої особистості має стати нова наукова галузь - *екологічна деонтологія*. Дана дисципліна постає на перетині екологічного та етичного знання і має потужну аксіологічну складову. Її предметне поле визначається центральним як для екологічного знання відношенням «Людина - Природа», а головна увага зосереджена на практиці та специфіці людської діяльності в природі.

При цьому екологічна деонтологія покликана узагальнити систему екологічних знань людини та надати їм імперативного значення. Об'єктом застосування норм екологічної деонтології можуть стати людина, суспільство або окремі професійні групи залучені у різноманітні аспекти здійснення відношення «Людині - Природа». Цьому сприятиме існування екологічної деонтології у вигляді двох взаємодіючих підсистем (теоретичної та практично-навчальної), що стане першодумовою формування та просування комплексу екологічно визначених принципів, норм та правил, якими має керуватися людина в процесі своєї взаємодії з природою. Водночас, екологічна деонтологія за своїм змістом та призначенням відповідає аксіологічним вимогам до сучасної пізнавальної діяльності та сприятиме позитивним (з екологічної точки зору) світоглядним трансформаціям людини. Ця нова наукова дисципліна має усі шанси перетворитися на засіб моральної підготовки людини до викликів сучасності.

Література

1. Бентам [Текст] / В. С. Ермаков // *Справочник по истории философии: хронологический, персонализированный* [Текст] / В. С. Ермаков. - СПб.: Союз, 2003. - С. 133-134.
2. Гардашук Т.В. *Концептуальні параметри екологізму* [Текст]: [Моногр.] / Т.В. Гардашук; НАН України. Ін-т філософії ім. Е.С. Сковороди. - К.: Паралап, 2005. - 196 с.
3. Кант, Иммануил. *Основы метафизики нравственности*. СОЧИНЕНИЯ В ШЕСТИ ТОМАХ. Т 4. Ч. I.-М., «Мысль», 1965. - С. 211-310.

4. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / АН УССР. Ин-т философии: Отв. ред. А.Я. Мороз. - К.: "Наукова думка". 1990. - 216 с. — Библиогр.: 202 - 215 с., 47-52.

5. Кисельов М.М., Гардашук Т.В., Грабовський С.І., Зарубицький К.Є. та ін. Феномен соціоприродних систем. Світоглядно-методологічні нариси. Монографія. - К.: Видавець ПАРАПАН, 2009. - 284 с;

6. Матвійчук А.В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія. - Рівне: "Ліста-М", - 2002. - 147 с.

7. Матвійчук А.В. Деонтологічний аспект екологічного знання. //Мультиверсум. Філософський альманах. 36. наук, праць //Гэл. Ред В.В. Лях - Вип. 59. - К.: Український центр духовної культури, 2006 - С. 39-44.

8 Матвійчук А.В. Принципи екологічної деонтології як засобу формування екологічного імперативу поведінки сучасної людини. // Схід. Аналітично-Інформаційний журнал. - Ns 1 (101) січень-лютий 2010 р. - Донецьк: 2010. - С. 95-98.;

9. Моисеев Н.Н. Мир XXI века и христианская традиция. // Вопр. философии. - М.: Наука, 1993, Ns 8. - С. 3-14.

10. Ракитов А.И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопр. философии. - М.: Наука, 2005, N° 3. - С. 82-94.; 86.

11. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц. / Сост: Л. И.Василенко, В.Е.Ермолаева. - М.: Прогресс, 1990. - С. 328-350.

12. Шкода В.В. Вступ до правової філософії. / Худож. оформ. В. Б.Лопарева. - Харків: Фоліо, 1997. - 223 с. С. 15

13. Skolimowski Henryk. Eco-Ethics and World Ethics. - New-Delhi: Dr. Skolimowski International Center for Eco-Philosophy, 1995. - 32 p.

УДК 378.1

М.О. МЕДВЕДЕВА

старший викладач Уманської філії Європейського
університету, аспірант Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У статті розглядаються теоретико-практичні передумови особистісно орієнтованого навчання та аналіз досвіду його застосування для студентів вищих навчальних закладів із використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, компетентності, інформаційні технології.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-практические предпосылки личностно ориентированного обучения и анализ опыта его использования для студентов высших учебных заведений с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, компетентности, информационные технологии.

Annotation. In the article are examined teoretiko-practical pre-conditions of the personality oriented studies and analysis of experience of his application for the students of higher educational establishments with the use of information technologies.

Key words: personality oriented study, to the competence, information technologies.

Актуальність нашого дослідження підтверджується формулюванням Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.: «Головна мета української освіти - створити умови для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя» [11, а. С. 2.]

Отже, модернізація освіти передбачає вирішення проблем, пов'язаних з її інформатизацією та особистісною орієнтацією, індивідуалізацією навчально-виховного процесу, зокрема на рівні вищої освіти [5, 9]. Динамізм сучасного соціального та економічного життя, зростаючі вимоги до майбутніх фахівців зумовлюють зміну пріоритетів в організації навчально-виховного процесу, його спрямованість на особистісно-професійний розвиток випускника, на забезпечення передумов для розкриття його потенціалу [10].

На сьогодні, суспільство найбільш зацікавлене в фахівцях здатних самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки випускників зі здібностями [21]:

- орієнтуватися в змінних життєвих ситуаціях, самостійно набуваючи необхідних знань, застосовуючи їх на практиці для вирішення професійних завдань;
- критично мислити, бачити нові проблеми та знаходити раціональні шляхи їх вирішення з використанням сучасних технологій; чітко усвідомлювати місце і час застосування отриманих знань; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією (збирати необхідні для вирішення певної проблеми матеріал, аналізувати їх, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішень, встановлювати статистичні та логічні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати набутий досвід з ціллю виявлення та вирішення нових проблем);
- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, в різних ситуаціях, знаходити вихід із конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком особистого культурного та професійного рівня.

Дослідження в галузі освіти, які було розпочато у 1996 році за ініціативою Ради Європи, завершилися у 2007 році прийняттям та публікацією рекомендацій Європарламенту «Ключові компетентності для навчання протягом всього життя - європейська довідкова структура», якими визначено ключові компетентності. Цим документом поняття «компетентність» визначається, як комбінація знань, навичок і умінь. Ключовими компетентностями є компетентності, які є необхідними для індивідууму для особистісної самореалізації та розвитку, активного існування, соціальної адаптації та ефективної діяльності:

- комунікація рідною мовою (Communication in the mother tongue);
- комунікація іноземними мовами (Communication in foreign languages);
- математична компетентність і базова компетентність в науці та технології (Mathematical competence and basic competences in science and technology);
- «цифрова» або інформаційно-комунікаційна компетентність (Digital competence);
- вміння навчатись (Learning to learn);
- соціальна та громадянська компетентності (Social and civic competences);
- ініціативність та наполегливість (Sense of initiative and entrepreneurship);
- розуміння культури та самовиявлення (Cultural awareness and expression).

Всі ключові компетентності розглядаються науковцями як однаково важливі, оскільки кожна з них може сприяти успішному життю в товаристві знання. Деякі з них частково перекривають і взаємодоповнюють одна одну: основні аспекти однієї виявляються допоміжними в іншій. Компетентність студентів у фундаментальних навичках мови, грамотності, здібність до математичного мислення та знання ІТ є визначальним базисом для підтримки всіх навчальних дій.

4. Киселев Н.Н. Мировоззрение и экология / АН УССР. Ин-т философии: Отв. ред. А.Я. Мороз. - К.: "Наукова думка". 1990. - 216 с. - Библиогр.: 202 - 215 с., 47-52.
5. Кисельов М.М., Гардашук Т.В., Грабовський С.І., Зарубицький К.Є. та ін. Феномен соціоприродних систем. Світоглядно-методологічні нариси. Монографія. - К.: Видавець ПАРАПАН, 2009. - 284 с;
6. Матвійчук А. В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія. - Рівне: "Ліста-М", - 2002. - 147 с.
7. Матвійчук А.В. Деонтологічний аспект екологічного знання. // Мультиверсум. Філософський альманах. 36. наук, праць/Гол. Ред В.В. Лях - Вип. 59. -К: Український центр духовної культури, 2006. - С. 39-44.
- 8 Матвійчук А.В. Принципи екологічної деонтології як засобу формування екологічного імперативу поведінки сучасної людини. // Схід. Аналітично-Інформаційний журнал. - Ns 1 (101) січень-лютий 2010 р. - Донецьк: 2010. - С. 95-98. ;
9. Мусеев Н.Н. Мир XXI века и христианская традиция. // Вопр. философии. - М.: Наука, 1993, № 8. - С. 3-14.
10. Ракитов А. И. Регулятивный мир: знание и общество, основанное на знаниях // Вопр. философии. — М.: Наука, 2005, Ns 3. — С. 82-94.; 86.
11. Швейцер А. Благоговение перед жизнью как основа этического миро- и жизнеутверждения. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности: Пер. с англ. и франц. / Сост: Л.И. Василенко, В.Е.Ермолаева. - М.: Прогресс, 1990. - С. 328-350.
12. Шкода В.В. Вступ до правової філософії / Ху дож. оформ. В.Б.Лопарева. - Харків: Фоліо, 1997. - 223 с. С. 15
13. Skolimowski Henryk. Eco-Ethics and World Ethics. - New-Delhi: Dr. Skolimowski International Center for Eco-Philosophy, 1995. - 32 p.

УДК 378.1

М.О. МЕДВЕДЕВА

старший викладач Уманської філії Європейського
університету, аспірант Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТА АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У статті розглядаються теоретико-практичні передумови особистісно орієнтованого навчання та аналіз досвіду його застосування для студентів вищих навчальних закладів із використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, компетентності, інформаційні технології.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-практические предпосылки личностно ориентированного обучения и анализ опыта его использования для студентов высших учебных заведений с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, компетентности, информационные технологии.

Annotation. In the article are examined teoretiko-practical pre-conditions of the personality oriented studies and analysis of experience of his application for the students of higher educational establishments with the use of information technologies.

Key words: personality oriented study, to the competence, information technologies.

Актуальність нашого дослідження підтверджується формулюванням Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.: «Головна мета української освіти - створити умови для особистісного розвитку та творчої само реалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя» [11, а С. 2.].

Отже, модернізація освіти передбачає вирішення проблем, пов'язаних з її інформатизацією та особистісною орієнтацією, індивідуалізацією навчально-виховного процесу, зокрема на рівні вищої освіти [5, 9]. Динамізм сучасного соціального та економічного життя, зростаючі вимоги до майбутніх фахівців зумовлюють зміну пріоритетів в організації навчально-виховного процесу, його спрямованість на особистісно-професійний розвиток випускника, на забезпечення передумов для розкриття його потенціалу [10].

На сьогодні, суспільство найбільш зацікавлене в фахівцях здатних самостійно, активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до умов життя. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед вищими навчальними закладами завдання підготовки випускників зі здібностями [21]:

- орієнтуватися в змінних життєвих ситуаціях, самостійно набуваючи необхідних знань, застосовуючи їх на практиці для вирішення професійних завдань;
- критично мислити, бачити нові проблеми та знаходити раціональні шляхи їх вирішення з використанням сучасних технологій; чітко усвідомлювати місце і час застосування отриманих знань; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією (збирати необхідні для вирішення певної проблеми матеріал, аналізувати їх, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішень, встановлювати статистичні та логічні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати набутий досвід з ціллю виявлення та вирішення нових проблем);
- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, в різних ситуаціях, знаходити вихід із конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком особистого культурного та професійного рівня.

Дослідження в галузі освіти, які було розпочато у 1996 році за ініціативою Ради Європи, завершилися у 2007 році прийняттям та публікацією рекомендацій Європарламенту «Ключові компетентності для навчання протягом всього життя - європейська довідкова структура», якими визначено ключові компетентності. Цим документом поняття «компетентність» визначається, як комбінація знань, навичок і умінь. Ключовими компетентностями є компетентності, які є необхідними для індивідууму для особистісної самореалізації та розвитку, активного існування, соціальної адаптації та ефективної діяльності:

- комунікація рідною мовою (Communication in the mother tongue);
- комунікація іноземними мовами (Communication in foreign languages);
- математична компетентність і базова компетентність в науці та технології (Mathematical competence and basic competences in science and technology);
- «цифрова» або інформаційно-комунікаційна компетентність (Digital competence);
- вміння навчатись (Learning to learn);
- соціальна та громадянська компетентності (Social and civic competences);
- ініціативність та наполегливість (Sense of initiative and entrepreneurship);
- розуміння культури та самовиявлення (Cultural awareness and expression).

Всі ключові компетентності розглядаються науковцями як однаково важливі, оскільки кожна з них може сприяти успішному життю в товаристві знання. Деякі з них частково перекривають і взаємодоповнюють одна одну: основні аспекти однієї виявляються допоміжними в іншій. Компетентність студентів у фундаментальних навичках мови, грамотності, здібності до математичного мислення та знання ІТ є визначальним базисом для підтримки всіх навчальних дій.

Математична компетентність визначається як базова компетентність в науці та технології та включає наступні складові: здатність розвивати та застосовувати математичні знання для вирішення щоденних проблем; здатність до кількісного мислення; здатність і готовність використовувати математичні методи мислення (логічний і просторовий погляд) і представлення (формули, моделі, конструкції, графи, діаграми).

Необхідні знання в галузі математики включають: знання чисел, розмірів і структури, основні математичні дії і основні математичні представлення, розуміння математичних термінів і понять.

У доповіді «Освіта - прихований скарб», яку після десятирічних досліджень представила спеціальна комісія ЮНЕСКО, говориться, що завдання освіти полягає в наданні можливості кожному проявити свої здібності і творчий потенціал - що передбачає для кожного можливість реалізації своїх особистих планів [21].

Зазначені суспільні та технологічні умови стимулювали та спонукали появу різноманітних особистісно орієнтованих технологій. Саме особистісно орієнтоване навчання, з філософських позицій, є гнучким процесом та може бути пристосованим до певних умов навчання.

Особистісно орієнтоване навчання - це модель навчання, в якій учень знаходиться в центрі навчально-виховного процесу. При такій організації навчально-виховного процесу учні стають активними учасниками свого навчання вони: отримують можливість обирати особистий темп навчання та використовувати власні стратегії; стають внутрішньо більш мотивовані, ніж зовні. Отже, стандартизована форма навчання перетворюється на індивідуалізовану. У навчально-виховному процесі, який зосереджується на особистості учня, удосконалюються навички, які науковці називають «вчися вчитися» (Learning to learn): самостійного та творчого вирішення завдань, критичного та рефлексивного мислення. В навчанні зосереджується увага на розвитку особистісних характеристик учнів із врахуванням різних стилів навчання учнів [24].

Науковці пояснюють, що навчально-виховний процес, який зосереджено на особистості учня відрізняється від навчально-виховного процесу, в якому головним є вчитель тим, що останній характеризується передаванням інформації від експерта (вчителі/викладачі) до відносно пасивного реципієнта (учні/студенти). Згідно McCombs і Whisler, навчання зосереджене на учневі це підхід, який поєднує врахування особистісних характеристик та уподобань учнів (спадкову схильність, досвід, погляди, походження, здібності, інтереси, можливості і потреби) і саму науку навчання (найбільш цінні знання про навчання і його процеси та про практики викладання, які продемонстрували ефективність у досягненні високого рівня мотивації, навчання та навчальних досягнень всіх учнів) [23, С.9].

В останні роки, за твердженням науковців, пріоритетним напрямом в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі стає особистісно орієнтоване навчання, впровадження якого дозволить об'єднати різні педагогічні технології, - навчання в співпраці, модульно-рейтингова система навчання, технологія контекстного навчання, тощо. При всьому різноманітті арсеналу технологій навчання і форм організації навчально-виховного процесу, переважними можуть вважатися ті, які орієнтовані на самостійну діяльність студента, де може бути пред'явлений «продукт» цієї діяльності, який може бути оцінений викладачем і однокурсниками, бути використаний в навчальній та професійній діяльності [13].

Інформаційно-комунікаційне навчальне середовище, яке формується на основі ІТ, **доцільно розробляти в рамках особистісно орієнтованої моделі** навчання з орієнтацією на досягнення навчальних результатів, адекватних су-

часним уявленням про цілі та цінності освіти, - формування пізнавальних потреб, системи ціннісних стосунків і життєвих устремлінь, опанування універсальних способів діяльності, пріоритетне формування в студентів дослідницьких і проектних умінь і здібностей [16]. Лише в цьому випадку засоби ІТ, електронні навчальні ресурси, як найважливіший засіб такого навчального середовища, зможуть проявити свої специфічні дидактичні властивості та, тим самим, принципово (на цільовій і результативній підставі) перетворити навчальну діяльність, до якої вони включаються [22].

В дослідженнях розвитку особистості фахівця, проведених багатьма дослідниками, зокрема, О.О. Криловим та С.А. Панічевім [12], виокремлено нові вимоги до навчальних результатів, які розкриваються в особисті фахівця в трьох основних проєкціях.

1. У формуванні його «професійного світу», який відображає науковий світогляд і наукову картину світу на основі знань, отриманих в процесі навчання та подальшої дослідницької діяльності. Професійний світ фахівця є специфічним віддзеркаленням, своєрідним «зрізом» довколишньої дійсності, причому спрямованість такого «зрізу» визначається специфікою завдань, на вирішення яких спрямована його пізнавальна активність у професійній діяльності. Зовнішній світ формується в свідомості фахівця як віддзеркалення системи наукових понять і моделей, що є специфічними для кожної наукової дисципліни. У результаті фахівець виокремлює з реальності свій професійний світ, визначає в ньому свої інтереси, отримує можливість спрямувати на його формування свою пізнавальну активність. Саме це, окрім всього іншого, визначає менталітет і корпоративні цінності в зазначеному середовищі.

2. В успішній діяльності в «професійному середовищі», яка визначається рівнем знання методології, способів діяльності та технологій та професійно важливими особистісними якостями (відповідальність, комунікативність, самоконтроль, професійна самооцінка, тощо), а також розвитком здібностей (пізнавальних, комунікативних, організаторських).

3. В оволодінні фахівцем засобами професійної діяльності, за допомогою яких він отримує можливість реалізації пізнавальної та творчої діяльності.

Виходячи з такого розуміння розвитку особистості майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ, можна, з однієї сторони, сформувати вимоги щодо змісту навчання (контенту середовища), з іншої сторони, визначити потреби системи освіти в ІТ-засобах навчання, на яких ґрунтується сучасне навчальне середовище.

В цілому, необхідність використання ІТ-засобів навчання можна визначити, виходячи з аналізу їх дидактичних можливостей (візуалізація навчального матеріалу, підвищення інтерактивності навчання, доступ до нових джерел знань, оперативність контролю, тощо) [1; 5; 13; 15; 17; 18; 20].

Проте є очевидним, що зазначене створює лише загальне уявлення про потенціал засобів ІТ у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу. Більш детальніше розуміння формується після обґрунтування типології ІТ-засобів за їх методичною функцією (І. В. Роберт [14], Ю. В. Триус [19]).

Необхідність використання засобів ІТ підтверджується співвідношенням дидактичних та методичних функціональних можливостей традиційних засобів навчання із відповідними функціями засобів ІТ стосовно запланованих результатів навчання. Це дозволило виділити види засобів ІТ, використання яких у навчально-виховному процесі є пріоритетним для розвитку якостей особистості, найбільш важливих для майбутніх фахівців певного профілю (для фахівців в галузі при-

родничих наук - предметно-орієнтовані програмні середовища, призначені для моделювання об'єктів, які вивчаються, і явищ, програмні засоби, що дозволяють опрацювати результати навчальних експериментів тощо).

Відомий також й інший підхід, коли визначення потреби в засобах ІТ виходить із загальних цілей і завдань навчання. В рамках такого підходу С. Г. Грігор'єв і В. В. Гріншук, наприклад, вважають, що основні використання ІТ-засобів можна об'єднати в чотири фундаментальні групи: використання, пов'язані з необхідністю формування певних знань, які при традиційному навчанні не можуть знайти необхідного дослідного обґрунтування; використання, пов'язані з необхідністю опанування студентами типовими репродуктивними вміннями; використання, обумовлені необхідністю формування умінь творчого типу, опанувавши які, студенти, шляхом самостійного пошуку, отримують суб'єктивно нове знання; використання за необхідності формування в студентів особистих якостей [2].

Звертаючись до підготовки майбутніх фахівців у галузі комп'ютерних наук варто зазначити, що в навчанні, як пропонує, рекомендується застосовувати підходи спрямовані на формування професійної компетентності особистості, яка має такі якості:

- функціональна - компетентність у сферах математики та інших фундаментальних наук, техніки та технологій, вміння вчитися;
- інтелектуальна - здатність до аналітико-прогностичної діяльності, розроблення альтернативних рішень і обґрунтування вибору найбільш ефективних;
- ситуативна - компетентність у вирішенні конкретних проблем і тактичних завдань державного управління та місцевого самоврядування;
- методична - здатність до сприйняття, осмислення та адекватної інтерпретації інформації, структурування проблеми, системного реагування на неї;
- соціальна - наявність ораторських, комунікативних та інтегративних здібностей, вміння працювати «в команді», готовність до співробітництва та вирішення конфліктів, формування і закріплення лідерських здібностей, соціокультурна та соціолінгвістична компетентність.

Для вивільнення творчого потенціалу особистості студента, створення умов для самоосвіти та саморозвитку, процес особистісно орієнтованого навчання повинен включати компоненти:

- створення умов для фізичного й емоційного благополуччя;
- співпраця і співтворчість між студентом, з одного боку, і викладачем, з другого;
- створення умов для досягнення кожним студентом реально можливого для нього, в певний період, рівня успішності;
- пристосування методики навчання до навчальних можливостей студентів, максимально можлива індивідуалізація;
- створення умов для самопізнання, саморозвитку та самостійного навчання;
- студент є суб'єктом навчання.

Отже, як зазначалося вище, в основі особистісно орієнтованого навчання лежить принцип визнання індивідуальності та самостійності студента як індивіда, суб'єкта навчальної, професійної діяльності, пізнання, а також унікальності особистості, яка має свій суб'єктивний досвід. Особистісно орієнтоване навчання покликане виконувати функцію проектування й розвитку активної особистості майбутнього фахівця. Особистісно орієнтоване навчання студентів у ВНЗ буде мотивованим, якщо буде передбачено наявність компонент: проблемне поле, ситуативність, діалогічність.

В реалізації особистісного підходу до навчання важливим є дотримання принципу компліментарності (доповненості), суть якого - за законами діалектики, протилежності зникають не шляхом їх зняття, а шляхом взаємного доповнення та компромісу.

Слід зауважити, що це означає заміну монологічної лекції діалогом, діалогічною взаємодією, партнерством викладача та студента в засвоєнні знань. Тому головними методами в особистісно орієнтованому навчальному процесі можна вважати діалогічні. Вони підтримують ініціативу, допомагають робити слухачів повноправними партнерами в умовах співробітництва. Діалог, внаслідок своєї універсальності, виявляється багатопланово: як предмет навчання, як дидактичний засіб, як форма взаємодії «викладач - студент», як мета людського спілкування.

Для того, щоб педагогічне спілкування мало всі риси діалогічності, воно повинно відповідати критеріям:

- визначення рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами - це передбачає визначення активної ролі, реальної участі слухача у процесі навчання;

- можливість для кожного учасника комунікації викласти свою позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника.

Роль викладача в організації особистісно орієнтованого навчання полягає в:

- навчанні студентів бути критичними до себе та до своїх дій, створенні їм необхідного простору для самоактуалізації особистості;

- забезпечення кожному студентові статусу співавтора навчально-виховного процесу, створити сприятливі умови для плідного засвоєння знань;

- актуалізації мотиваційних ресурсів, стимулювання процесу формування та розвитку в структурі мотиваційної сфери особистості студента гуманістично орієнтованих потреб, мотивів, цілей;

- орієнтуванні на внутрішній світ кожного студента (потреби, почуття, прагнення, ідеали, цінності тощо).

Отже, при всьому різноманітті арсеналу технологій навчання і форм організації навчально-виховного процесу, найбільш важливими можуть вважатися ті, які орієнтовані на самостійну діяльність студента, де може бути продемонстрований її результат, який може бути оцінений викладачем і однокурсниками та використаний у навчальній або практичній діяльності.

Пріоритетним напрямом в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі стає особистісно орієнтоване навчання, здатне об'єднати різні педагогічні технології, — навчання в співпраці, модульно-рейтингова система навчання, технологія контекстного навчання та ін.

Особистісно орієнтоване навчання - це модель навчання, в якій студент знаходиться в центрі навчально-виховного процесу, студенти стають активними учасниками свого навчання: вони вибирають свій особистий темп навчання та використовують свої стратегії.

Поняття «особистісно орієнтоване навчання» є комплексним, що включає підходи й особливості, спрямовані на створення умов для повноцінного виявлення та розвитку особистісних якостей студента. Особистісно орієнтоване навчання студентів покликане створити умови для самоосвіти, саморозвитку, самореалізації, воно має такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, особистісний, розвивальний. В особистісно орієнтованому навчанні студент із об'єкта перетворюється на суб'єкт діяльності, стає співавтором творчості. Особистісно орієнтована підготовка покликана виконувати функцію проектування й розвитку активної особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Алешин Л. И. Информационные технологии: Учеб. пособие. - М.: Литера, 2008. - 416 с.
2. Гриншкун В. В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования. Автореф. дисс. ... д-ра. лед. наук: 13.00.02. - М., 2004. - 56 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 2002. - 544 с.
4. Донской В. И. Дискретная математика. - Симферополь: Издательство «СОНАТ», 2000. - 360 с.
5. Інформаційні технології і засоби навчання/ За ред. В.Ю.Викова, Ю. О.Жука. - К.: Атіка, 2005. - 272 с.
6. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
7. Казакова Е.И. Методическое пособие для тьюторов к УМК для повышения квалификации директоров школ/ Е.И. Казакова, Т.П. Галактионова. - М.: НФПК, 2006. - 128 с.
8. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М. 'Педагогика, 1981 — 200 с.
9. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний/ UNESCO High Level Group of Visionaries on Knowledge Acquisition and Sharing. - Кронберг, 2007. - Постійна адреса в /нтернеті: http://www.if.ap.ru/library/book_199.pdf.
10. Луговий В.І. Інформаційне забезпечення вищої школи України/ В. Луговий, Н. Халікян// Вища освіта України. - 2007. - №3 - С. 48-51.
11. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті // Освіта України. — 2002. — 23 квіт. - С. 2.
12. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Паничева, - 2-е изд. доп. и перераб. - СПб.: Питер. 2003 - 560 с.
13. Прогнозування успішності навчання учнів за результатами психологічного тестування/ Л.М. Гриненко, А.М. Продеус, Ю.В. Шукевич, С.В. Якубов// Педагогіка і психологія. 1997. №2. - С.114-123.
14. Роберт И.В. Информационное взаимодействие в информационно-коммуникационной предметной среде //Ученые записки. Вып. 5. — М.: И ИО РАО, 2001. - С. 3-30.
15. Скорський П. І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження // Педагогіка і психологія. - 2004. - № 4. - С._29-36.
16. Солин В. И. Проектирование информационно-технологических методических систем личностно ориентированного предметного профессионального обучения: Монография. - СПб.: И ПО РАО, 2008. - 208с.
17. Субботин ММ. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации //Итоги науки и техники. Сер. Информатика. - М.: ВИНТИ, 1994. - Т. 18 - 158 с.
18. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочно-модульное построение информационных технологий/ В. А. Трайнев; Университет информатизации и управления. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. - 320 с.
19. Триус Ю.В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики: Монографія. - Черкаси: Брама-Україна, 2005. - 400 с.
20. Швачич Г.Г. Сучасні інформаційні технології в математиці для економістів: Підручник. - Київ: ЦУЛ, 2003. - 368 с.
21. Delors J. Learning: The Treasure Within: Report of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. = «Образование - сокровище»: Доклад/ UNESCO. - Paris: UNESCO, 1996. - 372 с.
22. Luehrmann A. Should the Computer Teach the Student, or Vice-Versa?// Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. — 2002, №2(3) - P. 389-396.
23. McCombs B. L. The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement// B. L. McCombs, J. S. Whisler - San Francisco: Jossey-Bass, 1997. - 2.88 p.
24. The course syllabus: A learning-centered approach/J.G. O'Brien, B. J. Millis, M. W. Cohen, R. M. Diamond: 2nd edition - John Wiley & Sons, 2008. - 160 p.

*асистент кафедри англійської мови
природничих факультетів Інституту філології
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ СТАНОВЛЕННЯ ДЖОНА ХОЛТА - ЗАСНОВНИКА АЛЬТЕРНАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПІДХОДУ

Анотація. У статті розглянуто професійно-педагогічне становлення Джона Холта, охарактеризовано його педагогічну спадщину.

Ключові слова: домашня освіта, традиційна освіта, педагогічний досвід, педагогічна спадщина, мотивація, шкільне навчання.

Аннотация. В статье рассмотрено профессионально-педагогическое становление Джона Холта, дана характеристика его педагогического наследства.

Ключевые слова: домашнее образование, традиционное образование, педагогический опыт, педагогическое наследие, мотивация, школьное обучение.

Annotation. Professional and pedagogical development of John Holt is considered. His pedagogical inheritance is characterized.

Key words: home education, traditional education, pedagogical experience, pedagogical inheritance, motivation, school education.

Особливе місце в теорії і практиці зарубіжної освіти займає відомий американський педагог Джон Холт (1923-1985), який відомий як теоретик альтернативного підходу до навчання. Ґрунтуючись на власному досвіді навчання «найкращих і найяскравіших», Дж. Холт написав першу книгу «Як діти зазнають провалу», що стала бестселером в 1964 році (останні перевидання 1983, 1992) і засвідчила про початок його кар'єри освітнього критика і реформатора.

Дослідженням педагогічної спадщини та життєвого шляху Дж. Холта займалися такі автори: П. Фаренга (P.Farenga, США), С. Роджерс (C.Rodgers, США), Р. Міллер (R.Miller, США), Н. Геда (Росія), Н. Крилова (Росія) та інші. В Україні поза увагою спадщина Дж. Холта; частково представлені його ідеї, які стали обґрунтуванням домашньої освіти в США у дисертаційному дослідженні А. Лещенко «Домашнє навчання в системі професійної освіти США».

На нашу думку, дослідження педагогічної спадщини Дж. Холта заслуговує на увагу українських науковців і може збагатити вітчизняну педагогічну думку перекладними ідеями і здобутками. Таким чином, соціальне та науково-педагогічне значення проблеми вивчення педагогічної спадщини видатного американського педагога Дж. Холта, потреба глибокого наукового осмислення його педагогічних ідей, що становлять теоретичне підґрунтя для удосконалення вітчизняної освітньої системи, зокрема науково-методичне забезпечення розвитку неформальної освіти в умовах домашнього навчання, зумовили вибір теми дослідження «Професійно-педагогічне становлення Джона Холта - засновника альтернативного освітнього підходу».

Дж. Холт народився у Бостоні (штат Массачусетс) в родині заможних батьків. Дж. Холт набув педагогічний досвід, викладаючи у приватних школах США і за кордоном. Він описав себе «хорошим учнем і студентом елітних шкіл». Здобувачи освіти в Єльському університеті за спеціальністю «інженер технолог», Дж. Холт не знайшов прикладного зв'язку між отриманими знаннями і реальністю, яка його оточувала. У двадцятирічному віці він залишив навчання і вступив до військово-морського флоту, де прослужив три роки на підводному човні США в

роки Другої світової війни. Пізніше, Дж. Холт описав службу на підводному човні як час, де він отримав перший справжній і важливий освітній досвід свого життя.

Дж. Холт відділяв традиційну педагогіку і шкільну систему від домашньої освіти. Так, у кінці 70-х років він придумав і використовував термін «нешкільна» ("unschooling"), тобто домашня освіта.

Домашня освіта («анскулинг», «нешкільна») - це практика освіти, коли дитина навчається без відриву від сім'ї, спираючись на досвід свого повсякденного, часто досить різноманітного, життя, задаючи питання, отримуючи чи самостійно знаходячи відповіді на них [16].

Учені прийшли до висновку, що випускники домашніх шкіл стають кращими працівниками і рідше порушують закон. Вони проводять в три рази менше часу перед телевізором, ніж їх ровесники, які отримують традиційну освіту. Результати школярів державних шкіл були на 30% нижчі від результатів, які продемонстрували «домашні» діти [9].

Можливість домашнього навчання як альтернативи шкільному отримала широке розповсюдження в США. Виникла ціла низка асоціацій, що надають підтримку сім'ям, діти яких навчаються вдома. Ці асоціації можуть надати рекомендації методичного характеру, можуть надати інформацію, що стосується правових основ домашнього навчання в тому чи іншому штаті. Збільшилась кількість програм і підручників для домашнього навчання.

Згідно докладу Національного центру статистики в сфері освіти США, причини з яких батьки бажають навчати дітей вдома, найчастіше, - це бажання дати дітям кращу освіту, ніж ту, яку вони могли б отримати в школі [12].

В кінці 60-х років Дж. Холт висловив думку про те, що одна з головних причин невдач шкіл полягає в самій ідеї школи як навчального закладу. Дж. Холт став запеклим критиком всієї системи обов'язкового шкільного навчання. Різкі висловлювання Дж. Холта виштовхнули його на арену популярних телепередач і зробили частим гостем на головному телешоу країни «Сказати правду». Дж. Холт написав декілька статей для журналу «Life», в яких він говорив про відсутність гуманного відношення до школярів, навіть, здавалося б, в школах з досить ліберальним підходом до навчання. Він також писав: «Якщо розглядати систему обов'язкового шкільного навчання в її чистому вигляді, погодьтеся, що, коли держава змушує вас проводити 180 днів на рік по шість і більше годин в одному і тому ж місці протягом довгих років і робити те, що вам говорять інші люди, ви відчуєте, що ваші громадянські права порушуються» [17]. Важко не погодитися з такою точкою зору.

Дж. Холт відносився до школи, як до установи, що виховує покірних, але слабких громадян. Він порівнював день учня у школі з повним робочим днем дорослої людини. Висновок був один - гуманним і правильним було б виховувати і навчати дітей вдома [10, 236].

У 1977 році Дж. Холт заснував журнал «Особистісний ріст без шкільної освіти» ("Growing Without Schooling"), в заголовку і у змісті якого показані його педагогічні ідеї, багаторічні пошуки і експерименти. Цей журнал був призначений, перш за все, для батьків, які вирішили навчати своїх дітей вдома. На сторінках цього журналу вчителі та батьки мали змогу обмінюватися інформацією і ділитися історіями з власного життєвого досвіду.

Дж. Холт є автором десяти книжок: «Як діти зазнають провалу», «Як діти навчаються», «Школа, яка не розвиває», «Що я робитиму в понеділок», «Свобода і все, що проти неї», «Втеча від дитинства», «Замість школи», «Ніколи не пізно», «Навчи себе», «Неперервне навчання». Всі його книги - це спроба проаналізувати гострі проблеми освіти. Книжки Дж. Холта перекладені на чотирнадцять мов.

Привертають увагу праці Дж. Холта «Причини дитячих невдач» і «Запорука дитячих успіхів», ідо перекладені російською мовою (1996). Позитивним моментом є те, що уривки книги «Причини дитячих невдач» в перекладі російською мовою можна знайти в мережі Інтернет [18]. В перекладі українською мовою, на жаль, цих книг не має.

Педагогічний досвід Дж. Холта, вміння будувати цікавий діалог із читачем сприяли росту надзвичайної популярності його книжок, вони розходилися величезними тиражами і декількома виданнями.

Так, книги Дж. Холта «Як діти зазнають провалу» (1964, останні перевидання 1983, 1992) і «Як діти навчаються» (1967, останні перевидання 1983, 1992) розійшлися в кількості більш ніж два мільйона примірників і в декількох перевиданнях і є педагогічними бестселерами. Вони вплинули на ціле покоління вчителів і залишаються надзвичайно популярними серед батьків і людей, які шукають різні шляхи самоосвіти.

Зібрані листи Дж. Холта було опубліковано під назвою «Вибрані листи» ("A life Worth Living"), в яких він описав особливості пізнавальних процесів дітей. Ця праця стала справжнім надбанням, адже ми прагнемо створити підні умови для навчання дітей як вдома, так і в школі.

В книзі-бестселері «Як діти зазнають провалу» ("How children fail"), Дж. Холт пише, що через неуспішність близько сорока відсотків учнів середніх шкіл вибуває зі школи до закінчення навчання, з коледжу - кожен третій. Багато з тих, хто залишився, фактично не справляються з програмою, хоча і отримують документ про середню освіту. Вони закінчують навчання лише тому що ми погодилися «просувати» їх із класу в клас незалежно від знань. Таких дітей набагато більше, ніж ми собі уявляємо. Якби ми «підняли наші стандарти» (більшість хотіли б цього), то досить швидко побачили б, як багато у нас дітей, які відстають у навчанні.

Дж. Холт знаходить три причини провалу дітей у школі:

- А ("afraid") - вони бояться;
- В ("bored") - їм не цікаво;
- С ("confused") - вони дезорієнтовані.

Розглянемо докладніше причини провалу дітей у школі. Отже, за Дж. Холтом, перша причина - це страх. Більше всього діти бояться підвести, розчарувати чи розгнівати дорослих, які оточують їх, а безмежні надії, які покладають на них дорослі, висять над дитячими головами немов хмари.

Друга причина - це нудьга. Дітям не цікаво, тому що вчителі викладають шкільні предмети занадто примітивно і слабо.

Діти дезорієнтовані, бо потік слів, що падає на них в школі, мало або взагалі немає сенсу. Слова часто суперечать одне одному і знання, отримані в школі, навряд можуть щось додати до розуміння життя, що оточує дітей [2; 5-6].

Книга «Як діти зазнають провалу» виникла з невеличких вечірніх записок другу і колезі Біллу Халлу стосовно спостережень Дж. Холта за дітьми п'ятого класу. Пізніше ці записки були відправлені іншим зацікавленим вчителям і батькам. Невеличка кількість цих записок і складають цю книгу. Дж. Холт вніс незначні зміни в ці записки і розділив на чотири розділи: «Стратегія», «Страх і невдача», «Справжнє навчання», «Недоліки школи» [2; 6].

Розділ «Стратегія» розповідає про те, як школярі ухиляються від вимог вчителів; «Страх і невдача» - про взаємозв'язок страху і неуспішності дітей, про вплив страху на стратегію і навчання; «Справжнє навчання» - про різницю між знаннями, що діти ймовірно мають і реальними знаннями. У розділі «Недоліки школи», Дж. Холт аналізує стратегії школи, які дають, як правило, фрагментарні, спотворені і недовговічні знання, що не відповідають справжнім потребам дітей.

Ці чотири розділи не ізольовані один від одного, а взаємозв'язані і демонструють нетрадиційний погляд на думки і поведінку дітей в школі [2; 6-7].

У наступній своїй книзі «Як діти навчаються» ("How children learn"), Дж. Холт пише, що не потрібно примушувати дітей вчитися, вони вчать самі, оскільки пізнання - це і фундаментальна людська потреба, і задоволення. Допитливість, пристрасть до дослідження, бажання все поторгати руками, розібратися, як це працює, - в цьому полягає складова частина розвитку здорової дитини. Змагання, погрози і зовнішня мотивація зовсім не обов'язкові для того, щоб зацікавити недисциплінованого учня.

Дж. Холт переконує, що класна кімната може стати тим місцем, де діти усвідомлюють зв'язок навчання з дійсністю. Він вважає, що підхід до навчання повинен забезпечувати можливість дітей реалізувати свої природні інтереси, і що навчання повинно включати в себе багато більше, ніж заучування фактичного матеріалу і опанування основними навичками [14].

У 1980 році Дж. Холт читав лекції в Каліфорнії, де він дав інтерв'ю для журналу «Mothering». На питання про сутність філософії навчання, Дж. Холт відповів, що «людина - це істота, якій подобається вчитися, їй необхідно вчитися і в неї це добре виходить. Процес навчання вбиває спроба втручання і контролю».

В цьому ж інтерв'ю, Дж. Холт говорить, що навчаючись вдома, ви контролюєте свій час, маєте гнучкий графік навчання, здатність відповідати потребам вашої дитини. Якщо дитина втомлена, неенергійна, ви можете взяти перерву. І навпаки, якщо дитина повна енергії, ви енергійно можете взятися за серйозні проекти, розглянути складніші теми. В школі дитина не має такої можливості. На думку Дж. Холта, дім - це правильна база для дослідження світу і навчання дитини. Якою б хорошою не була школа, дім - це найкраще місце для навчання. Школа - це штучний заклад, на відміну від дому. Дім - це центр сфери, з якої ти рухаєшся в усіх напрямках [13].

Дж. Холт вважає, що обов'язкове шкільне навчання за чітким графіком завдає величезну шкоду здоров'ю і психіці дитини. Він робить висновок, що потрібно не просто зробити школу необов'язковою, а взагалі позбутися її, тобто припинити систематичне навчання.

Дитині притаманно від природи прагнути до пізнання, і тому їй не потрібна ніяка спеціальна організація своєї пізнавальної діяльності. Дитині потрібно, щоб їй не заважали пізнавати світ. На думку Дж. Холта, дитина, яка «звільнена від школи», росте в сім'ї вільно; вона сама обирає для себе предмет направлення своєї пізнавальної активності, що пов'язана з практичною стороною сімейного життя. Так, дитина вчиться читати і писати, тому що вона повинна допомагати батькам вести господарство; вона вчить природничі науки в рамках своїх обов'язків по роботі вдома і в саду, а гуманітарні - на дозвіллі чи тоді, коли у неї виникає до цього спеціальний інтерес [8].

Педагог писав: «Ми не повинні вчити дітей кмітливості. Вони від народження кмітливі. Єдине, що ми повинні припинити -- це робити їх тупими» [18].

Останню книгу «Навчи себе» ("Teach Your Own", 1981), Дж. Холт написав за чотири роки до своєї смерті. Ця книга була присвячена безпосередньо проблемі домашнього навчання. В ній він висловив надію на те, що реформа освіти США буде доведена до логічного кінця і принесе кінцевий, позитивний результат [10; 236].

Прогнози Дж. Холта справдилися. В кінці 80-х років XX століття відбулася повна легалізація та інституціалізація домашнього навчання у США, а на початку XXI століття в багатьох країнах світу (Великобританія, Канада, Австралія, Франція, Польща, Росія та інші).

На сучасному етапі його педагогічна спадщина є надзвичайно актуальною і популярною, про що свідчить активна діяльність громадської освітньої організації «Асоціація Джона Холта».

Література

1. Holt J. *Teach your own*. - N.Y.: Delacorte Press, 1992. - 157 p.
2. Holt J. *How children fail*. - Rev.ed. New York: "A Merloyd Lawrence Book". - Massachusetts, 1995. - 298 p.
3. Holt J. *How children learn*. - Rev.ed New York: "A Merloyd Lawrence Book". - Massachusetts, 1995. - 303 p.
4. Holt J. *Instead of Education*. - N.Y. - 1976. - 132 p.
5. Holt J. *Schools and home schoolers: A fruitful partnership*//Phi Delta Kappan, 1983 -Ns 64 - p. 391-394.
6. Holt J. *Why teachers fail*. - *The Education Digest*//1984. - №12. - p. 58-60.
7. Вареник Н. Домашнє навчання: не програє Ватерлоо//Дзеркало тижня/Людина. - №42(621), 4-10 листопада, 2006. [http://www/dt.ua/3000/3855/54960/](http://www.dt.ua/3000/3855/54960/)
8. Геда Н. Домашнє обучение: хоумскулинг или анскулинг?// <http://school4you.ru/club/article/19/>
9. Домашнє обучение // <http://www.greenmama.ru/nid/40985/>
10. Дянкова Л.О. Домашнее образование: обзор европейской практики// Электронная культура: трансляция в социокультурной и образовательной среде. Под ред. А.Ю. Алексеева, С.Ю. Карпук - М.: МГУКИ, 2009. - С. 233-240.
11. Лещенко А.А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США: дис....канд. пед.наук: 13.00.04/Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - Київ, 2006.
12. Перис И. Домашнє обучение в США // http://news.bbc.co.uk/hi/russian/in_depth/newsid_5336000/5336996.stm
13. A conversation with John Holt (1980). http://www.naturalchild.org/quest/marlene_bumgarner.html
14. http://mrslovarei.com/content_psy/ALTERNATIVNYE-PEDAGOGICHESKIE-SISTEMY-34109.html
15. <http://osvita.ua/home/upbring/5250>
16. <http://ru.wikipedia.org>
17. <http://www.childlib.ru/dep-sprawka/question-answer-31.htm>
18. <http://www.childpsy.ru/index.php/view/book/?item=1699&cat=10&full=yes>

УДК 378.141

О.А. НЕВМЕРЖИЦКИЙ

*провідний науковий співробітник відділу
педагогіки і психології вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України, к.пед.н.*

РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті йдеться про індивідуалізацію та диференціацію навчання, його історичний досвід і перспективи розвитку у вищій школі України.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, індивідуум, особистість, принципи навчання, система навчання.

Аннотация. Речь идет об индивидуализации и дифференциации обучения, его исторический опыт и перспективы развития в высшей школе Украины.

Ключевые слова: индивидуализация, дифференциация, индивидуум, личность, принципы обучения, система обучения.

Annotation. It is about individualization and differentiation studies, its historical experience and perspectives in higher education in Ukraine.

Keywords: personalization, differentiation, individual, personality, principles of training, training system.

Поняття індивідуалізація і відповідно диференціація у навчанні від “індивідуум”, що широко використовувалося для позначення унікальності людини, починаючи з античності, з відомих бесід Сократа та його учнів. У пізніші часи ця ідея активно застосовувалася в освітній практиці, передусім, у гуманістично орієнтованих концепціях виховання. Їх усіх об’єднує прагнення поставити того, хто навчається (учня, студента) в центр навчально-виховного процесу з його індивідуальними особливостями, інтересами і запитам, наданням усілякої підтримки та допомоги в якості педагогічного супроводу індивідуального розвитку особи. Разом з тим слід відзначити, що висунення подібних завдань у сфері навчання на практиці не завжди було і є достатньо послідовним, результативним і вирішеним. Незаперечним фактом є також те, що навчання неодмінно пов’язане зі співвідношенням тих, хто вчить, і тих, хто навчається. Тому навчальний процес стихійно, чи спрямовано завжди індивідуалізований завдяки дії законів людського спілкування, що, на жаль чи на щастя, базується на людських симпатіях і антипатіях.

Ідея необхідності індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи належить вже Янові Амосу Коменському (1592-1670) - основоположнику класно-урочної, колективної форми організації навчання. У “Великій дидактиці” розроблені організаційні питання діяльності вчителя з урахуванням особливостей учнів, яких Я.А. Коменський поділяв на шість типів, пропонуючи відповідні їм педагогічні підходи: “По-перше, є учні з гострим розумом... По-друге, є діти, які мають гострий розум, але повільні... По-третє, є учні з гострим розумом, які прагнуть до знань, але неприборкані і уперті... В-четвертих, є учні слухняні і допитливі при навчанні, але повільні і мляві... По-п’яте, є учні тупі і, крім того, байдужі і мляві... На останньому місці стоять учні тупі, зі збоченою злісною натурою...”

З появою систематичних знань про особливості організації освітнього процесу в XVII—XIX століттях, завдяки Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервегу і особливо К.Д. Ушинському, були розроблені й підняті на новий рівень методи індивідуального і диференційованого підходів до учнів у навчанні та вихованні. Розвиваюча освіта, за Дістервегом, покликана зважати на індивідуума і формувати його згідно з його природними особливостями та нахилами. К.Д. Ушинський у праці “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” (1868-1869) та інших довів теоретично і показав практично, що головна умова якісного навчання - це врахування вікових і інших особливостей учнів, їхньої індивідуальності. Він перший серед учених-практиків довів, що діти за своєю природою “...занадто індивідуальні”. Відомий його вислів: якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона має передусім вивчити і знати її в усіх відношеннях. Йому належить ідея інтеграції індивідуального і диференційованого підходу в умовах колективного навчання.

Важливим етапом у подальшому розвитку проблеми є так званий психодидактичний напрям індивідуалізації навчання, який інтегрував культурні цінності зарубіжної і вітчизняної “нової педагогіки”. Бурхливий розвиток ідей “вільного виховання”, утвердження реформаторської педагогіки в Європі та США наприкінці XIX - початку XX ст. активно сприяли розквіту інноваційного навчання. Постановка учня, студента в позицію “шукача істини” (К.К. Вентцель, Росія), пошук знань учнів у “процесі самостійної роботи” (Дж. Дьюї, США), альтернативна організація освітнього процесу за допомогою “Дальтон-плану” (Є. Паркхерст, США), створення спеціального середовища для функціонування “школи дії” (С. Лай, Німеччина) - найбільш яскраві приклади розвитку педагогічної думки, яка мала за мету залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Некласична раціональність виявилася в педагогіці у розквіті багатьох педагогічних течій і шкіл.

Психолого-педагогічні положення наукових праць вітчизняних педагогів другої половини XIX і початку XX століття були покликані здолати монологічність і "рецептурність" колективної освітньої практики.

Розвиваючи ідеї психо-дидактичного напрямку, П.П. Блонський, П.Ф. Каптерев та інші вперше в педагогічній науці підійшли до розуміння провідної ролі психологічних досліджень в індивідуалізації навчання. Вслід за прибічниками експериментальної педагогіки вітчизняні педагоги-новатори проголошують пріоритет індивідуальних цілей навчання над цілями соціальними і необхідність вивчення інтересів учнів. Завдяки зусиллям П.П. Блонського й інших педагогів у 20-х рр. XX ст. розробляються і апробуються різні форми індивідуалізованого і диференційованого, на зразок європейського, навчання в установах Наркомосу. Значного поширення в російських школах набули Дальтон-план, на жаль, його викривлена форма, і бригадно-лабораторний метод навчання. Бурхливо розвивалася педологія як наука про дитину, яка також на практиці в результаті недоугого запровадження масових американських тестів на предмет виявлення розумової обдарованості школярів, не виправдала надій. Після партійних постанов 1931-1932, 1936 рр. без особливого аналізу помилок, робота була визнана антинауковою і помилковою. Разом з тим, як справедливо стверджує С.Д. Максименко, педологічний досвід в плані функціонування в школі педологічних служб на допомогу вчителю в індивідуалізації навчання був корисним: "...адже до такої служби входили і педагоги, і психологи, і медики..." [8, с. 17] Це призвело до подальшого розвитку т. званої бездітної і позастатевої педагогіки і психології, що, певним чином, функціонує і в сучасній середній школі, дедалі применшуючи інтерес учнів до знань і професійної визначеності.

Приємно відзначити, що стратегічна мета педагогічних досліджень і практики 1950-1960-х рр. полягала в забезпеченні зв'язку навчання з життям і продуктивною працею, що позитивно позначилося на знаннях і професійній орієнтації учнів. Саме завдяки політехнізації школи, диференційоване навчання, ставши гнучкою формою освіти, забезпечувало підготовку молоді до життя.

У 60-70-ті роки XX ст. існували різні форми диференціації навчального процесу: факультативні заняття, спецкласи і спецшколи з поглибленим вивченням ряду предметів (математики й обчислювальної техніки, фізики й агробіології, гуманітарних предметів тощо). Найбільшого поширення в цей період набули школи з викладанням низки предметів іноземною мовою. Цей період став продуктивним в осмисленні принципу індивідуального підходу до учнів і студентів у навчанні. У ці роки працюють такі вчені, як О.О. Бударний, А.О. Кирсанов, І.Е. Унт, В.І. Загвязінський, Е.С. Рабунський та інші. Праці психологів та фізіологів (П.К. Анохіна, С.Л. Рубіна, І.Тейна і ін.) стали підґрунтям для роботи педагогів. Предметом дослідження в педагогічній та психологічній науці постає проблема визначення категорій індивідуалізації та диференціації навчального процесу, запровадження ідей у життя. Цінність визначення, тобто дефініції в її абстрагованій формі, що надовго зберігає свою сутність і не піддається корекції. Ніхто, очевидно, не може піддати сумніву скажімо визначення І.Е. Унта, що "...метою індивідуалізації учбової роботи, є сприяння в збереженні і розвитку неповторної індивідуальності особи кожного з учнів, надання йому в процесі навчання права вибору. Лише в цьому випадку учень може перетворитися з об'єкта управління в суб'єкт управління своєю власною діяльністю". [15]

У "Педагогічній енциклопедії" (М., 1965 р.) індивідуалізація визначається як "... організація навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання". А.А. Кирсанов розглядає індивідуалізацію навчальної роботи як

“систему виховних і дидактичних засобів, відповідних цілям діяльності і реальним пізнавальним можливостям колективу класу, окремих учнів і груп учнів, що дозволяють забезпечити учбову діяльність учня на рівні його потенційних можливостей з урахуванням цілей навчання”.[11]

Подібні визначення зустрічаємо в працях І.М. Чередова, І.М. Осмоловської та ін, В “Енциклопедії освіти” (К., 2008 р.), упорядкованої вченими АПН України, індивідуалізація освіти визначається як “...процес планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Йдеться в першу чергу, про своєрідність їх відчуттів, сприймань, мислення, пам’яті, уяви, про особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру.” І, відповідно, диференціація навчання - це “форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо)”.

Як бачимо, важко піддати сумніву істинність кожного з цих визначень. Інша справа в реалізації їх змісту в навчально-виховному процесі. Складність полягає в тому, що зусиллями вчених і практиків так і не створена технологія і методика індивідуалізації навчання в середній і вищій школі. Ідея функціонує на рівні принципу чи побажання, у формі досвіду окремих вчителів і викладачів, що його на громадських засадах неможливо передати. Як справедливо стверджує Н.Н. Гордеева, практика не підтверджує передачу, наприклад, досвіду роботи відомих педагогів-наставників (В.Ф. Шаталова, С.М. Лисенкової, М.П. Гузика і ін.), які успішно працюють, не кажучи вже, скажімо, про педагогічний досвід В.О. Сухомлинського, А.С. Макаренка. Досвід інших успадковується, але він завжди індивідуальний, власний, коли педагог зацікавлений завданням і метою. Тим більше, як стверджує антропологічна педагогіка, в кожний конкретний період життя суспільства змінюється сама людина (учень, студент), що вимагає іншої педагогічної техніки. Про це має дбати держава, формуючи відповідне соціальне замовлення, в розробці теорії і методології підготовки педагогічних кадрів в навчанні і вихованні відповідного покоління.

Серед проблем, що не сприяють створенню принаймні теорії реалізації принципу індивідуалізації і диференціації навчання школярів та студентів є відсутність єдності зусиль у цьому напрямі психологів і педагогів. Слід зазначити, що, по-перше, поняття “індивідуалізація”, “індивідуальний підхід”, “диференціація”, “облік індивідуальних особливостей” не мають спільного тлумачення у педагогів і психологів. З точки зору педагогічної теорії індивідуалізація навчання “здійснюється в умовах колективної учбової роботи в рамках загальних завдань і змісту навчання”. З позицій сучасної педагогічної психології освіта має гарантувати можливість вибору індивідуального навчального маршруту учнів (І.А. Зімова, В.А. Слободчиков та ін.).

По-друге, найважливішою умовою індивідуалізації в навчанні є дослідження психологічних особливостей учнів, студентів, що зводиться в практиці на традиційний їх розподіл: сильні, середні, слабкі. Останніми роками у зв’язку з розвитком нових освітніх сенсів, цінностей і цілей вищої школи проходить становлення антропологічної концепції індивідуалізації навчання на основі сучасних теорій людської індивідуальності (В.С. Мерлін, Б.М. Теплое, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов). Педагоги як середньої, так і вищої школи не завжди враховують основний постулат знаменитого людинознавця Б.Г. Ананьева: якщо особистість - це вершина людини, то індивідуальність - це її глибина, яку інколи важко розпізнати.

Тому намагаючись виховати особистісне, врешті особистість, тобто те, що визнає і цінує суспільство, потрібно побачити і розвивати в людині її індивідуальність. Це надто тонке і гуманне завдання педагога.

Третя, технологічна проблема індивідуалізації в освітньому процесі вузу, як видається, викликана зволіканням вибору власних освітніх шляхів самими студентами, в результаті інтелектуального і просто небажання навчатися. Ідея освітніх маршрутів передбачена педагогом минулого століття С.І. Гессеном, набуває сьогодні практичної актуальності: "...особа знаходить себе лише тоді, коли вона поширила своє "Я" до цілого, в якому вона знаходить своє індивідуальне місце лише завдяки своїй наполегливій праці" [3, с.141]

Зацікавленість проблемою індивідуалізації навчання природно зростає після проголошення незалежності України, у зв'язку з розбудовою національної демократичної системи освіти і відповідно гуманістичної педагогіки. Проводяться науково-практичні конференції, семінари. Подією в розвитку проблеми став методологічний семінар вчених АПН України: "Диференціація на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи" [8]. В доповідях аналізується теорія і практика профільної освіти в Україні - квінтесенції індивідуалізованого і диференційованого навчання. Маємо сподівання, що дослідження вчених допоможуть на практиці "...відійти від формування масоподібної людини..." (В.Г. Кремень), віднайти, нарешті механізми реалізації в життя ідей індивідуалізації і диференціації навчання (О.В. Сухомлинська), об'єднати зусилля педагогів і психологів у вирішенні цього благородного завдання (О.І. Ляшенко, С.Д. Максименко і ін.).

В останні роки з проблем індивідуалізації і диференціації навчання у вищій школі захищено дисертації Л.Є. Смально (2000 р.), П.І. Сікорський (2001 р.), О.І'4. Спірін (2001 р.), Л.І. Костельна (2002 р.), О.М. Кондратьєва (2007 р.), О.М. Корсюк (2008 р.) і можливо інші. В дисертаціях аналізується вітчизняний і зарубіжний досвід теоретичного і практичного вирішення проблеми індивідуалізації і диференціації навчання. Констатується, що прикладом творчої співпраці педагогів і психологів у демократизації вищої освіти її індивідуалізації та диференціації є вчені США. Вони розробляють форми індивідуалізованої самостійної роботи залежно від здібностей студентів і цілей освіти. Створюють реальні індивідуальні програми з вибором форм і методів навчання кожного студента. У визначенні темпів проходження всього курсу навчання підтримується ініціатива самих студентів. Так, студенти можуть працювати за програмою, що відповідає їх індивідуальним інтересам і професійним намірам. Вся система навчання спрямована на виховання, насамперед, повноцінного громадянина демократичного суспільства, підтримуються індивідуальні здібності, переконання особи.

Розгляд основних концептуальних ідей індивідуалізації вищої освіти можна пов'язати з розвитком в освітній системі США трьох провідних філософсько-психологічних напрямів:

- біхевіористичної орієнтації. Предметом вивчення є вираження зовнішньої поведінки людини. Психологічні основи біхевіоризму є джерелом розробки системи навчання у вищій школі США, що персоналізується (Personalized System of Instruction). У цій системі той самий навчальний матеріал подається різним способом і його вивчення організовано з урахуванням індивідуальних особливостей студентів;

- гуманістичної орієнтації. Особа студента розглядається як цілісне вираження його творчої потреби в самореалізації, свободи, що характеризується, в самовираженні, творчій діяльності, прагненні в особистісному зростанні, тобто як множина можливостей, найважливіша з яких - становлення людини, реалізація її творчого потенціалу. Під впливом ідей гуманістичної психології в системі функці-

іонування ВНЗ США виникли групи “відкритого навчання”, де студенти можуть вільно визначити свої науково-дослідницькі інтереси і в діалозі з викладачами висловлювати різні точки зору, критично аналізувати наукові позиції;

- когнітивний напрям. З цим напрямом пов'язаний розвиток кібернетичного напрямку в теорії навчання, а також теорії когнітивної соціології і психології управління, наприклад, теорії соціальної справедливості Р. Теджфела, що показала залежність поведінки індивіда від його суб'єктивних показників. Представники напрямку розглядають розвиток індивідуальності в навчанні на основі розвитку мислення у інформаційному обміні.

Праця Л.Є. Смально на основі аналітичного вивчення вітчизняних та американських джерел з проблеми дослідження дала змогу встановити, що під індивідуалізацією американські вчені розуміють будь-які форми і методи врахування індивідуальних особливостей особистості у навчанні. З цих позицій індивідуалізація є не концепцією або принципом, як її розглядає вітчизняна наука, а власне системою індивідуалізованого навчання. Провідні ідеї та загальні положення індивідуалізованого навчання бачимо в таблиці, представлений автором, на прикладі біхевіористичного та когнітивного напрямку [14].

Філософсько-психологічний напрям	Представники	Провідна ідея	Загальні положення індивідуалізації
Біхевіористичний	Ф. Келлер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер	Управління самостійною роботою студента залежно від його індивідуальних особливостей і темпу навчання.	Чіткість цілей навчання, які діагностуються; структурування навчальної діяльності студента; жорсткі інструкції в управлінні навчанням; реалізація оперативно-зворотного зв'язку; коректування відхилень у засвоєнні навчального матеріалу на основі аналізу помилок рішень; високий ступінь самоконтролю студентів за своїм прогресом на шляху реалізації цілей навчальної програми.
Когнітивний	Ж. Піаже, К. Левін, Е. Толмен	Когнітивний стиль як характеристика пізнавальної сфери є основною властивістю особистості в організації навчального процесу.	Виділення когнітивного стилю студента і врахування його при організації індивідуального навчання; дослідження індивідуальних структур пізнавальної діяльності і здатності до взаємодії когнітивних стилів; розвиток мотивації навчання; розвиток індивідуальності студента на основі розвитку мислення і чітко структурованої навчальної інформації; індивідуальне консультування.

Важливо, що моделі індивідуалізованого навчання у вищій школі США часто створені на основі зближення ідей різних психолого-педагогічних напрямів. Особливої уваги заслуговує сам процес полеміки, в результаті якого, прихильники різних теоретичних парадигм знаходять компромісне рішення. Таким чином, з'являються нові нетрадиційні технології професійного тренінгу спеціалістів, спільним для яких є визнання гуманістичної орієнтації навчання, визнання принципу активності, самостійності й автономності студента у навчанні. Більшість американських учених визначають індивідуалізацію навчання як систему максимальної відповідності контексту навчання індивідуальним здібностям студентів. На прикладі когнітивного філософсько-психологічного напрямку реалізація ідеї індивідуалізації навчання студентів має такий вигляд.

Філософсько-психологічний напрям	Модел ь	Представники	Головні характеристики моделі
Когнітивізм	Модель постійного прогресу в навчанні	Р.Томас, М. Лоумен	Постійно оновлюваний зміст навчання відповідно до прогресуючих когнітивних потреб студента, аутентичність позиції двох суб'єктів навчального процесу (студент - викладач).
	Модель індивідуального когнітивного розвитку студента у навчанні	В.Перрі, С. Чарльз, А.Чикерінг	Студенти проходять 9 стадій особистішого розвитку від дуалізму до релятивізму, студент при цьому мобілізується на внутрішні фактори контролю, на визначення та інтегрування плюралістичних перспектив, на емпатичне ставлення до інших, на постановку себе постійно в нові ситуації.

Без особливих коментарів можемо стверджувати, вища школа в Україні тільки розпочинає шлях реальної індивідуалізації та диференціації в навчанні студентів, використовуючи досвід європейських і американських університетів.

Висновки.

1. Наукові уявлення і потреба в індивідуалізації навчання існує з моменту запровадження класно-урочної системи навчання, що свідчить про незгасаючу актуальність даної проблеми та наявність низки невирішених питань, пов'язаних з відсутністю, насамперед, соціального замовлення на його теоретичне і практичне вирішення, нехтуванням розвитком інтелектуального потенціалу суспільства.

2. Аналіз праць провідних психологів та педагогів початку ХХ століття виявив тісний взаємозв'язок педагогіки та психології у вирішенні проблем індивідуалізації навчання. Разом з тим творчої співдружності цих "сестер" сьогодні поки що не спостерігається.

3. Дослідження зарубіжного досвіду вирішення проблем індивідуалізації і диференціації показало, що на відміну від пострадянського простору, в освітній системі США під індивідуалізацією розуміють не скільки концепцію або принцип

побудови освітньої системи, які не обов'язкові до виконання, а систему навчання, на яку слід орієнтуватися і розвивати.

4. Щодо бажаної диференціації навчального процесу у ВНЗ, то її слід розглядати принаймні на двох рівнях: макрорівні, оскільки обравши певний навчальний заклад і факультет студенти уже об'єднані особливостями майбутнього фаху. В процесі навчання, відповідно до індивідуальних можливостей і навчальних зусиль, поступового формування відповідних (професійних, наукових, політичних, естетичних, в цілому світоглядних інтересів і цінностей) відбувається ефект мікродиференціації студентів за вказаними інтересами. Цей період надзвичайно важливий в організації навчально-виховної роботи зі студентами уже тому, що самовизначення студента в певну мікрогрупу означає його успіх і задоволення у навчанні. В такий спосіб студенти-початківці поповнюють наукові та професійні школи, творчі студентські колективи та групи. Цей факт засвідчує ефективність роботи навчально-виховної інфраструктури ВНЗ.

5. Уточнюючи поняття індивідуалізації важливо наголосити, що цей процес не просте врахування індивідуальних особливостей студента у навчанні. Найважливішим тут є створення умов і допомоги студенту у формуванні індивідуальної за власним бажанням і власними можливостями орбіти навчального перебування ВНЗ, задоволення його професійних, наукових та інших ідеалів. Іншими словами, завдання полягає у складанні студентом на зразок європейських і особливо американських університетів - індивідуальної програми навчання т.з. "куррикулуму". При цьому не слід нехтувати можливостями колективу студентів у становленні особистісних якостей кожного студента, які тільки й можуть проявитися і розвинути у колективі.

6. На нашу думку, індивідуалізація навчання в сучасному ВНЗ може бути представлена як педагогічна система спеціального цільового призначення, при проектуванні якої ми виділяємо наступні етапи: становлення емоційних переваг у виборі студентом фаху і стилю навчання, "важкого й улюбленого"; звернення до дослідження студентом власних потреб і інтересів; обдумування і ухвалення рішення студентом про вибір освітнього маршруту; перехід до раціональної оцінки власної пізнавальної діяльності, оцінювання своїх здібностей і інтересів стосовно вибраної професії; ухвалення студентом рішення про тематику і склад науково-дослідної діяльності.

7. В якості пропозиції щодо поліпшення навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі індивідуалізації та диференціації на думку більшості авторів пропонується переосмислити структуру навчальних занять ВНЗ у бік збільшення часу на самостійну роботу студентів, в умовах кредитно-модульного навчання. Особливо завважити необхідність не стільки контролю, скільки консультативної роботи викладачів зі студентами у засвоєнні навчальних завдань. Актуальним є також проблема подолання дефіциту викладача, який здатен збудити зацікавленість студентів навчанням, їх бажання до співтворчості. Інколи на заваді такої творчої співпраці викладача і студента - сам студент, його неспроможність і нездатність до інтелектуальної праці, а то й стан невихованості. Все це, на жаль, має місце в умовах масовості сучасної вищої освіти в Україні й її комерціалізації.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. - М. : "Наука", 1977. - 382 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения В 2-х т. / П.П. Блонский // Под ред А.В. Петровского. - М. : Педагогика, 1979. - Т. 2. - 400 с.

3. Гессен С.І. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М: Школа-Пресс, 1995. - 447 с.
4. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В.И. Гинецинский // Педагогика. - 1999. - № 3. - С. 46-49.
5. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблема індивідуалізації процесу навчання / С.У. Гончаренко, В.М. Володько // Педагогіка і психологія. - 1995. - № 1. - С. 63-72.
6. Гордеева Н.Н. Индивидуализация обучение: опыт, реалии, перспективы / Н.Н. Гордеева // Педагогика. - 2002. - № 2. - С. 32-38.
7. Дубровська Л.О. Розвиток принципу індивідуального підходу у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. - Харків, 2001. - 22с.
8. Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: теорія, практика, перспективи. - Матеріали методологічного семінару АПН України. 20 листопада 2008 року, Київ. - К. : Педагогічна думка, 2009. - 188 с
9. Енциклопедія освіти. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. - М. : Педагогика, 1982. - Т. 2. - 576 с.
11. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А.А. Кирсанов. - Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. - 224 с.
12. Невмержицький О. А. Навчання і виховання // Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко та ін. К. : Педагогічна думка, 2009. - С. 170-175.
13. Педагогическая энциклопедия. - М. : "Советская энциклопедия", 1965. - Т. 2. - 911с.
14. Смалько П.Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у вищій школі США. - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.09 - Теорія навчання. - Національний педагогічний університет ім. М.Драгоманова. - Київ, 2000.
15. Смирнов С.Д. Педагогика та психологія вищого образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. - М. : Академия, 2003. - 187 с.
16. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. - М. : Педагогика, 1990. - 192 с.

УДК 378.016:78

О.М. ОЛЕКСЮК

завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти
Київського міського педагогічного університету
імені Б.Грінченка, д.пед.н., проф.

МЕХАНІЗМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У ВИЩІЙ МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті розглядаються основні механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті. Особливу увагу приділено характеристиці діалогової фасилітації, на основі якої обґрунтовується сутність безумовного позитивного ставлення викладача до студента, емпатійного розуміння студента, прийняття його почуттів і особистісних сенсів.

Ключові слова: педагогічна фасилітація, психологічний механізм, позитивне ставлення, емпатійне розуміння, особистісний зміст.

Аннотация. В статье рассматриваются основные механизмы педагогической фасилитации в высшем художественном образовании. Особое внимание уделено характеристике диалоговой фасилитации, на основе которой обосновывается сущность безусловного положительного отношения преподавателя к студенту, эмпатичное понимание студента, принятие его чувств и личностных смыслов.

Ключевые слова: педагогическая фасилитация, психологический механизм, позитивное отношение, эмпатийное понимание, личностный смысл.

Annotation. The article reviews the basic mechanisms of pedagogical facilitation in higher art education. Particular attention is focused on interactive facilitation, justified on the basis of which the essence of unconditional positive attitude of the teacher to student, student empathy and understanding, accepting his feelings and personal meanings.

Keywords: pedagogical facilitation, psychological mechanism, positive relation, empathic understanding, personality sense.

Останнім часом у педагогічній науці дедалі інтенсивніше використовується поняття фасилітації (від англ. to facilitate - полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови. Це свідчить про те, що в наш час в українському науково-педагогічному співтоваристві чітко окреслилися ціннісні пріоритети, а в новій педагогічній реальності - посилилися продуктивність освіти і розвиток суб'єктів педагогічного процесу внаслідок особливого стилю їхньої взаємодії і особистості викладача.

У сучасній педагогічній науці проблему фасилітації досліджують у духовно-ціннісному полі суб'єктів педагогічного процесу (І. Бех, Е.Зеєр, І.Зязюн, І.Зимняя, Г.Саволайнен та ін.). На особливу увагу заслуговує дослідження А.Рябкова [7], в якому автор стверджує, що передумовою оволодіння технологією фасилітації є достатній рівень розвитку емпатії, рефлексії, лідерства і комунікативності. Сутність педагогічної фасилітації в професійній освіті полягає в тому, щоб подолати традиційне закріплення за студентами виконавської частини спільної діяльності і перейти від формування фахівця-функціонера до підготовки активного випускника, здатного до самостійного аналізу і прийняття нестандартних рішень.

При фасилітації навчання у вищій школі викладач дістає можливість використовувати не догматичні методи, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню інформації, формують вміння розмірковувати, шукати нові грані проблем в уже відомому матеріалі. Викладач залишається дослідником і не втрачає свого «обличчя» як учений, даючи однозначні відповіді на всі запитання, які стосуються навчальної програми. Це, в свою чергу, створює умови для підвищення пізнавальної активності студентів. Серед педагогічних умов реалізації педагогічної фасилітації дослідники виділяють значущість учіння для студентів; конгруентність викладача; психологічну безпеку і психологічну свободу. Викладач-фасилітатор має змогу підвищити ефективність навчання завдяки оптимізації процесу спільної роботи в групах «викладач-студент», «студент-студент».

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що на даний час питання про механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті вченими не розглядалися. Водночас у контексті парадигмальних змін ця проблема загострюється, адже саме з урахуванням педагогічної фасилітації викладач мистецького вищого навчального закладу має змогу виявляти неповторний суб'єктивний досвід кожного студента, забезпечуючи його професійний саморозвиток.

Мета цієї статті - обґрунтувати поняття педагогічної фасилітації та розкрити механізми її реалізації у вищій мистецькій освіті.

В основу дослідження феномена педагогічної фасилітації нами покладено фундаментальну ідею гуманістичної концепції К.Роджерса [6] про те, що природа людини є абсолютно позитивною і заслуговує на довіру.

Гуманістичний підхід К.Роджерса [11] має назву «особистісно-центрований підхід», який найточніше відображує смисл його основних положень. Особистість - це центр власного розвитку, який включає: джерела і рушійні сили зростання; ресурси, що передбачають зміни щодо власного посилення; здатність обирати

індивідуальний шлях і керувати своїм становленням. При цьому тенденція до самоактуалізації в теорії К.Роджерса є єдиним мотивом, ідо спонукає особистість до зростання.

У контексті особистісно-центрованого підходу фасилітатор не формує і не «переробляє» дитину під заданий зразок, не вкладає в неї ззовні який-небудь зміст, він тільки допомагає розвинути те, що в ній вже закладено. Фасилітуюче викладання реалізує не педагогічну технологію, а сукупність цінностей, своєрідну педагогічну філософію, нерозривно пов'язану з особистісним способом буття людини в світі. До цієї системи входять переконання в стосовно особистісної гідності кожної людини, важливості і значущості для кожної людини здібностей і можливостей вільного вибору.

За К.Роджерсом [6], існують три умови, які дають змогу утворити фундамент ефективних взаємовідносин між фасилітатором і суб'єктом самоактуалізації: прийняття, розуміння і допомога. Першою умовою фасилітації К.Роджерс називає *прийняття* (щире, незоцінюване ставлення, що характеризується увагою фасилітатора до особистості). Друга умова - *розуміння* - це співпереживання стану іншої людини на рівні емпатії, здатність, за влучним виразом К.Роджерса, «постояти в чужих черевиках». Емпатійне розуміння здатне допомогти іншій людині не тільки відчувати психологічний комфорт, а й глибше відчувати особисті почуття і переживання. *Допомога* учневі в контексті гуманістичного підходу - це сприяння в розкритті його особистих ресурсів. Фасилітатор виходить із того, що потенціал розвитку людини, який закладено в ній самій, і не може бути результатом зовнішньої взаємодії, у тому числі навчання й виховання. Таким чином, сенс фасилітації полягає в тому, щоб допомогти учневі розкрити особистісні резерви зростання. Ефективна фасилітація дає людині змогу зменшити потреби в сторонній допомозі або ж зовсім відмовитися від неї.

Карл Роджерс у своїх працях стверджував, що тільки свобода здатна сприяти реалізації людини в сучасному світі. Він зазначав, що свобода - це мужність, яка дає змогу людині «вибирати» себе, відкривати сенс як джерело відповідальності за своє «Я». Другий момент у характеристиці свободи - це те, що вона передбачає реалізацію послідовності життя. Свобода, яка властива людині-суб'єкту є ознакою узгодженості її життя з власним потенціалом. К.Роджерс виявив, що особистісні зміни полегшуються за умови конгруентності як почуття, що його переживає педагог. Дослідження К.Роджерса показали, що саме з конгруентністю пов'язана успішність педагога.

Отож важливим механізмом фасилітації є *позитивне ставлення педагога до учня*. З цим механізмом пов'язане також *емпатійне розуміння учня, прийняття почуттів і особистісних сенсів*, притаманних у кожен момент учневі.

Концептуальні ідеї К.Роджерса дають змогу розглянути сутність педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті, яка є важливою характеристикою взаємодії трьох саморозвивальних систем: мистецьких цінностей, особистості студента і особистості викладача.

Мистецтво з глибини віків і до нинішнього часу, звернене «від серця до серця», несе естафету єднання, здійснюючи комунікативну функцію через Час і Простір. Педагог зобов'язаний, прийнявши цю «естафету єднання», передати її своєму учневі. Проникнення, на погляд Г.Щербакової [9], в музичний Всесвіт передбачає особливий вид спілкування, в процесі якого механізм «зворотного зв'язку» включає механізм «музичного наслідування», адже закон збереження енергії

діє постійно, змушуючи в далекому минулому побачити паростки майбутнього, а в дні нинішньому - давно забуті риси.

Мистецька педагогіка, як і весь музичний світ, - це безперервне становлення, взаємопроникнення, взаємозбагачення. Мистецька освіта як складноорганізована система об'єднує нескінченність постійного розвитку музичного Всесвіту, становлення і розвиток у педагогічному процесі особистості учня і, врешті-решт, саморозвиток і самовдосконалення музиканта-педагога. який здійснює взаємозв'язок між всіма компонентами системи. Співзвуччя і гармонія в «тріо» - музика, педагог, учень - здійснюються, згідно з Г.Щербаковою, через співпереживання і співтворчість.

Таким чином, у педагогічному процесі втілюється концепція синтетично-діалогічного спілкування, що забезпечує постійне поле «зворотного зв'язку.» Синтетично-діалогічне спілкування між об'єктом - носієм цінності (музичним твором) - і колективним суб'єктом пізнання і ціннісного осмислення (педагогом і учнем), що здійснюється в педагогічному процесі, дає змогу відмовитися від традиційної дихотомії: вчитель-учень, об'єднуючи їх на психологічному рівні освоєння музичного простору в співпереживанні і на світоглядному рівні - у співтворчості. Отже, в педагогічному процесі, вважає Г.Щербакова [9], через ланцюг ціннісної взаємодії виникає синтетично-діалогічна парадигма: композитор - музичний твір - музикант-педагог - учень + співпереживання + співтворчість.

Діяльність викладача вищого мистецького навчального закладу зумовлена необхідністю оволодіти вмінням інтерпретувати художній текст. Т.Рейзенкінд [5], зазначає, що художній текст виконує дидактичні функції, забезпечуючи дискурс як спосіб організації розгорнутого комунікативного спілкування. Він сприяє розумінню змісту інтеграції в єдину цілісність різноманітних культур на основі принципу варіювання й комбінування просторових і часових співвідношень. Цей фактор впливає на оволодіння образними методами навчання. Водночас студенти повинні мати уявлення про поняття «художній текст» з точки зору контекстного підходу (інтеграція знань із мистецтвознавства, філософії, психології, педагогіки). Автор концепції стверджує, що контекст дає змогу забезпечувати неперервну смислову організацію. А це важливо для створення педагогічної ситуації розуміння художнього тексту. Із *створенням ситуації розуміння* завдяки тексту й контексту майбутній вчитель музики може глибше пізнати зміст онтології мистецтва. Йдеться про розуміння контексту двох полюсів: даного (факт існування реалії мистецтва) і створеного (факт мислення); останнє сприяє організації діалогу в ході самопізнання й навчального процесу в школі.

Одним із головних завдань педагога є необхідність розвитку в студента здатності слухати, відчувати автора художнього твору, формувати нові смисли-образи не тільки щодо художніх творів, а й власного життя (забезпечується принцип «життєтворчості» навчання). Разом з цим виникає розуміння уявляти як спосіб діяльності, що орієнтує не на наслідування сформованих готових смислів, а на створення нових у процесі тлумачення емоційно-образного змісту текстів культури, власних суджень щодо продуктів творчої діяльності. Розуміння передбачає формування нових смислів особистості, у нашому випадку в ході інтерпретації текстів культури на основі їхньої взаємодії, коли інтерпретація розглядається як рефлексія над розумінням. При цьому слід розглядати *рефлексію* як друге після відчуттів джерело досвіду, механізм, скерований не тільки на самопізнання, а й на вдосконалення духовної структури особистості, що ґрунтується на єдності внутрішнього світу й сенсу буття (мають на увазі формування особистості на

основі онтологічної конструкції бачення світу). Зазначимо, що розуміння є невід'ємним конструктором рефлексії в момент її об'єктивації, тобто ідентифікації себе з іншими думками, образами.

У цьому зв'язку вважаємо доцільним залучити до контексту педагогічних досліджень проблему *розуміння* як інструментарію забезпечення особистісно-орієнтованої педагогічної ситуації, пов'язаної з оволодінням уміннями контекстно усвідомлювати художні тексти культури.

Обов'язковим механізмом творчого осягнення художнього твору є співпереживання і співтворчість. У цьому процесі визначальну роль відіграє емпатія, оскільки поштовхом до інтерпретації є перенесення домінанти на «іншого» і отождолення з цим «іншим». У разі опрацювання художнього тексту цим «іншим» є автор, його стиль, ліричний герой. Специфіка роботи з художнім текстом актуалізує «співучасне буття» (М.Бахтін). Діалогічна стратегія розуміння в цій ситуації стає гомоморфною щодо діалогу Слова і Діла. Прочитання художнього тексту як реалізація принципу «Спочатку було Слово» і виконання тексту як реалізація принципу «Спочатку було Діло» утворюють «рубіж свідомостей» і культур (Л.Надірова). І, якщо в спільному співтворчому акті з композитором взаємодія педагога і учня виходить з настанови співпереживання, то авторський світ слугує основою створення свого виконавського світу.

Викладена вище сутність взаємодії створює в педагогічній освіті напружене енергетичне поле духовного єднання, в якому спостерігається подолання традиційного «діадного мислення». Натомість відмова від «діадного мислення» на користь нелінійного підходу - це постійний пошук єднання, провідним напрямом якого є потреба в спільності на основі альтруїзму, потреба залучення до Вищої реальності, здатність перенесення домінанти за межі власного «Я» на життя іншої людини. В цьому зв'язку доречно відмітити, що М.Бахтін [1] не відзначав несумісності між багатоголоссям світу та існуванням індивідуальної свідомості. Це багатоголосся може бути перенесене всередину індивідуальної свідомості у формі внутрішнього діалогу.

Діалогічність усвідомлення як себе самого, вміння жити переживаннями героїв - всі ці емпатійні процеси пов'язані зі співтворчістю, яка проявляється в позитивній надлишковості та багатозаровності образів. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між автором і тим, хто осягає процес творення. Важливою у цьому діалозі є роль художнього мислення різних історичних епох.

Основним психологічним механізмом, що забезпечує загальний модус осягнення музики під час діалогічного спілкування самостійних свідомостей композитора - виконавця - слухача, є «*механізм емпатійного резонансу*» (Л.Бочкарьов), сутність якого полягає в емоційній ідентифікації. Таким чином, під час педагогічного процесу осягнення художнього твору супроводжується (як обов'язкова умова) співпереживанням і співтворчістю. Запропонована вище схема відображає принцип обміну цінностями, в ході якого через реалізацію зворотного зв'язку виникає ефект емоційного резонансу.

Ціннісна взаємодія музики, педагога і учня в педагогічному процесі - провідний принцип творчого спілкування, спрямований на створення синтетично-діалогічної парадигми. Специфічні завдання і зміст досліджуваного процесу зумовлюють функціонування в ньому двох форм діалогу - «зовнішнього» і «внутрішнього», які в реальному бутті діалектично взаємодіють між собою. Так, скажімо, в одному випадку «внутрішній» діалог як форма спілкування музиканта-пе-

дагога із самим собою може існувати паралельно із «зовнішнім». В іншому випадку ці форми діалогу навіть зливаються в єдиний духовно-енергетичний потік, надаючи тим самим усім учасникам живого педагогічного процесу більшої емоційної і моральної сили, ціннісно-сислової забарвленості.

Тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти свідчать про те, що в розумінні сутності і значення діалогу важливо не лише розкрити його загальну смислову і функціональну спрямованість з позиції «теорії про нього», а й подивитися на нього «зсередини» самого досліджуваного процесу, осмислити з позиції певної за характером взаємодії суб'єктів - викладача і студентів. Діалог сприяє вирішенню вельми важливого завдання - підводить майбутнього педагога до розуміння того, що будь-яке судження про життєві та професійні явища, проблеми - це результат зусиль його особистості, його душі, активного проникнення в сутність цих явищ. Саме в ситуації діалогу мистецтво як носій Істини, Добра, Краси забезпечує, як вважав Т.Рейзенкінд [5] гармонійне поєднання загальної і професійної підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін.

Діалогічний підхід передбачає: світоглядну позицію; спрямованість на постійний пошук «діалогічної істини»; прагнення до розвитку духовних сил; створення оптимальних умов для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу; включення механізму зворотного зв'язку в спільному співпереживанні і співтворчості; спадкоємність поколінь через постійний обмін творчим досвідом; розуміння взаємодії евристики і канону, оволодіння системним стилем мислення як парадигмою сучасної науки.

Отже, діалогічна фасилітація в педагогіці мистецтва - це забезпечення цілісного бачення світу у всій його поліфонічності, антитентичності і нескінченності. Педагог і учень, перебуваючи на шляху спільного бачення світу педагогічних цінностей, створюють у цьому процесі енергетичне поле художньої культури.

Професійний рівень викладача вищих мистецьких навчальних закладів значною мірою визначається наявністю «*комунікативного ядра*», яке включає характерну для особистості єдність відображення, відносин та поведінки в процесі взаємодії з людьми. Вміння встановлювати взаємовідносини з педагогічним колективом, спілкування з дітьми, батьками, колегами, вміння організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування як професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «інших». Тому майбутній фахівець має володіти здатністю до емпатії, яка, згідно з К.Роджерсом [6], існує тільки за наявності комунікативного компонента і *конгруентності* (здатність перебувати в контексті з власними почуттями і здатність щиро виражати їх). Відзначаючи особливу роль конгруентності вчителя, К.Роджерс [6] підкреслює: якщо хтось не дуже розуміє в даний момент внутрішній світ учня чи йому не подобається учень або його поведінка, то конструктивніше залишитися реальним, ніж псевдоемпатійним. Автор наголошує на ролі усвідомлення особистістю своїх власних реальних та актуальних відчуттів з їхнім вираженням у поведінці в ході педагогічного процесу. На нашу думку, саме в цій здатності проявляється одна з найважливіших духовних властивостей особистості викладача - відкритість, завдяки якій і складаються гуманні стосунки з колективом.

Діалогічні відносини у навчанні дають змогу подолати жорстко закріплені ролі «учителя» і «учня» та реалізувати на практиці ціннісно-сислову рівність його учасників. Така ситуація в принципі не може статися при монособ'єктному по-

данні змісту матеріалу, поза розумінням співрозмовниками або слухачами один одного. М.М.Бахтін [1] відмічав у цьому зв'язку, що при поясненні тільки одна свідомість, один суб'єкт, при розумінні - дві свідомості; до об'єкта не може бути діалогічного ставлення, розуміння завжди якоюсь мірою є діалогічним. Ми спиралися на діалог також і тому, що це єдина форма ставлення до людини - особистості при збереженні її свободи і незалежності.

Щодо фасилітації, то цінність діалогу полягає також у тому, що педагогічний діалог не обмежує свободу співрозмовників у виборі цінностей і виключає несвідоме прийняття особистої світоглядної позиції. Так, студенти мають бути вільними в тому, щоб прийняти запропоновані екзистенційно-гуманістичні ідеї або відмовитися від них, зберігаючи власну ціннісно-смыслову позицію.

Принципова важливість визнання суб'єктності «іншого» в навчальному процесі випливає з того, що це необхідна умова самоактуалізації педагога. У такому сенсі діалог веде не тільки до пізнання іншого, а й до самопізнання. Самопізнання, в свою чергу, передбачає здатність студента до особистої рефлексії і діалогу. Це сприяє прийняттю і прояву своєї самості; прийняттю іншого таким, який він є; розумінню іншого не тільки раціонально, а й емоційно.

На наш погляд, вельми ефективним практичним механізмом фасилітації, що призводить до розкриття найважливіших екзистенціальів (духовність, свобода, відповідальність, вибір), є *інтроспекція* (внутрішнє споглядання). При цьому, чим глибшу інтроспекцію занурюється людина, тим ширшим і багатоаспектнішим стає її бачення світу як цілого, тим більшою мірою універсальним є її світогляд.

Таким чином, механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті використовуються найбільш ефективно на основі взаємопов'язаних процесів самопізнання, діалогу і критичної рефлексії, організованих на засадах інтерпретації художнього твору. Нами обґрунтовано ідеї референтності викладача, володіння прийомами емпатійного співпереживання, конгруентності, а також толерантності до протилежної думки. Сукупність цих механізмів дає змогу забезпечити успішну самоактуалізацію викладача й студента, що в контексті компетентної освіти є одним із вагомих методологічних ресурсів її модернізації.

Література:

1. Бахтин М.М. *К философии поступка* // *Философия и социология науки и техники*. - М.: Наука, 1986. - С. 80-160.
2. Библер В. С. *Школа диалога культур: введение в программу* // *Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы*. - М.: Наука, 1994. - С. 239-252.
3. Маслоу А. *Психология бытия* / Пер. с англ. - М.: «Рефл-бук»; К.: Ваклер, 1997. - 304 с.
4. *Психология. Словарь* / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.
5. Рейзенкінд Т.Й. *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті*. - Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. - 240 с.
6. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека* / Пер. с англ. - М.: Прогресс, Универс, 1994. - 480 с.
7. Рябков А.М. *Фасилитация в профессиональном образовании* // *Педагогика*. - 2008, - №1. - С. 78-82.
8. Тельчарова Р.А. *Музыкальная культура личности как предмет философского анализа: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук*. - М., 1992. - 45 с.
9. Щербакова А. И. *Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию* // *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. - М., 2000. - С. 15-25.
10. Maslow A. H. *Motivation and personality*. 2-nd ed. N.Y.: Haper and Row, 1970.
11. Rodgers C.R. *Freedom to the 80 s*. Columbus-Toronto-Sidney: Charles E. Merrill Company, A Bell & Howell Company, 1983.

*завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти
Інституту вищої освіти НАГІН України, д.пед.н., проф.*

ВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ ДО МЕДІАОСВІТИ: ВЕКТОРИ УКРАЇНСЬКОГО РОЗВИТКУ

Анотація. Теоретичні концепції та моделі явища, котре сьогодні визначається як медіаосвіта, нині розробляють педагоги, журналісти, мистецтвознавці, соціальні педагоги, психологи, фахівці інших галузей знань, що засвідчує міжгалузевий і сталий інтерес до медіаосвіти та її блискучі перспективи на майбутнє. Медіаосвіта в Україні розвивається за трьома векторами: журналістському, медіаосвітньому, медіапсихологічному.

Ключові слова: педагогічна журналістика, медіаосвіта, медіапедагогіка, вдосконалення професійної освіти, медіадидактика, медіаосвітні технології, вектори розвитку.

Аннотация. Теоретические концепции и модели явления, которое сегодня определяется как медиаобразование, ныне разрабатывают педагоги, журналисты, искусствоведы, социальные педагоги, психологи, специалисты других отраслей знания, что свидетельствует о межотраслевом и стабильном интересе к медиаобразованию, а также о его блестящих перспективах на будущее. Медиаобразование в Украине развивается по трем векторам: журналистскому, медиаобразовательному, медиапсихологическому.

Ключевые слова: педагогическая журналистика, медиаобразование, медиапедагогика, усовершенствование профессионального образования; медиадидактика, медиаобразовательные технологии, векторы развития.

Напряг «медіаосвіта», що викристалізувався у педагогічній науці провідних країн світу в 60-х роках ХХ століття, покликаний допомогти особистості краще адаптуватися у світі медіакультури, опанувати мову засобів масової інформації, навчити аналізувати медіатексти, сприймати медіа продукт та ін. з тим, щоб ефективно використовувати знання, котрих людина потребує. Набути їх якнайкраще можна через посередництво масових комунікацій, котрі призначені надавати інформацію з різних сторін життя соціуму.

На сьогодні в цивілізаційному проєкті «Медіаосвіта» виділилися три пріоритетних напрями - власне медіаосвіта, медіапедагогіка й медіажурналістика. Зазначимо, що йдеться не тільки про особливості підготовки журналістів, хоча дослідники-журналісткознавці не завжди розрізняють власне *журналістську освіту за медіа-освіту* (Media Education), або *медійну освіту*. На нашу думку, на часі розмежувати ці поняття. Журналістська освіта - це професійна освіта журналістів, підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії, які б фахово працювали у засобах масової інформації. ! перенесення методичного досвіду підготовки фахових працівників ЗМІ в інші заклади освіти, на інші її рівні засвідчує наявність **журналістського вектора** української медіаосвіти.

Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Як бачимо, цей напрям тяжіє до педагогіки, до виховних аспектів, що завідує **медіапедагогічний вектор** розвитку української медіаосвіти.

Нині медіаосвіту умовно поділяють на два великих блоки: це - масова медіаосвіта (яка має бути безперервною, як наполягає більшість медіапедагогів) і професійна медіаосвіта (вишівська). Кожний із цих блоків знаходить свій відбиток у напрямках медіаосвіти, виділених ЮНЕСКО:

1. Медіаосвіта майбутніх професіоналів: журналістів (телебачення, радіо, преса, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.;

2. Освіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, підвищення кваліфікації викладачів вузів і шкіл у рамках курсів з медіакультури;

3. Медіаосвіта як частина загальної освіти школярів і студентів, що навчаються у звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вузах, що, у свою чергу, може бути інтегрованою із традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою і т.д.);

4. Медіаосвіта в установах додаткової освіти й дозвілєвих центрах (будинках культури, центрах позашкільної роботи, естетичного й художнього виховання, клубах та ін.);

5. Дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет;

6. Самостійна й безперервна медіаосвіта (яка теоретично може здійснюватися впродовж усього життя людини) [13].

Об'єднавши кілька напрямів медіаосвіти, визначених ЮНЕСКО, А. В. Мінбалеєв і Е. С. Бесова [6] виділяють ще один напрям: допрофесійна медіаосвіта (при установах додаткової освіти й дозвілєвих центрах). На їхню думку, кожен із названих блоків можна представити у вигляді ланцюжків різних щаблів освіти.

Медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважають позитивний або ж негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема та суспільства в цілому, що зумовило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. Напевне, такої уваги і піднесення явище, назване медіаосвітою, не набуло, якби не глибинні корені, що занурюються до традицій педагогічної журналістики. І це засвідчують наявні дослідження. Зокрема, у полі зору Л. Ничик перебували праці педагогічного аспекту, де освітянська преса розглядається як впливовий чинник становлення національної педагогіки. Аналіз педагогічних дисертацій з різних аспектів вітчизняної освітянської журналістики дозволив дослідникові зробити такі підсумки: у більшості дисертацій досліджується період другої половини XIX - початку XX століття, їх тематика відтворює актуальні проблеми української педагогіки цього періоду - становлення національної школи, сімейне виховання, виховний ідеал тощо [7].

Інтерес до історії розвитку вітчизняної педагогіки і системи освіти сьогодні надзвичайно великий, про що свідчать наукові праці, монографії з історії педагогіки та з проблем історії преси. Йдеться про медіапедагогіку й чимало дослідників звертають увагу на проблеми національної освіти в історичному аспекті. Особливо це стосується тих періодів в історії України, коли відчувались певні послаблення в імперській антиукраїнській політиці австрійського та російського царату та СРСР. Таким плідним періодом в історії вітчизняної педагогічної преси є кінець XIX - початок XX століття [7]. Більшість сучасних дослідників звертають увагу на тогочасні видання, і це є цілком виправданим. Окреслений період характеризувався зростанням українського руху, який сприяв пробудженню національної самосвідомості народу, формуванню надійного фундаменту для утвердження української нації у світі. У цьому процесі неабияку роль відіграли тогочасні педагогічні видання: часописи "Основа", "Киевская старина", "Учитель", "Українська школа", "Наш лемко", газети "Промінь" та "Каменяр" тощо. Застосо-

вуючи принцип хронології, Л. Ничик зазначає дослідження журналістикознавців у галузі педагогічної преси: шкільні проблеми на сторінках часописів "Основа" (1861-1862) та "Киевская старина" (1882-1906); періодичні видання "Просвіти" в Галичині (1887-1939); справи шкільництва Галичини у газеті "Школьна часопись" (1881-1889); досвід видання часопису "Учитель" (1889-1914); проблема видання шкільних підручників у галицьких педагогічних часописах початку XX століття; проблеми народної освіти на сторінках "Земского сборника Черниговской губернии"; тематична спрямованість, зміст, процес розвитку української педагогічної преси міжреволюційного періоду; діяльність Іларія Карбулицького і функціонування педагогічних видань "Промінь" та "Каменярі" [7].

Ще один приклад. У дисертаційному дослідженні А. В. Пугач на основі матеріалів української педагогічної періодики здійснено цілісний аналіз теоретичних і практичних питань підготовки вчителя до професійної діяльності у 20-х - на початку 30-х років XX століття. Дослідницею систематизовано загальний джерельний масив педагогічних часописів зазначеного періоду, розглянуто історію, етапи становлення та проблематику журналів "Шлях освіти", "Радянська освіта", "Освіта Донбасу", газети "Народний учитель" та ін., проаналізовано педагогічні концепції професійного вдосконалення вчителя, що дискутувалися на сторінках педагогічної преси; розглянуто впровадження психотехнічного підходу і НОП до тогочасної школи як основу педагогічного експериментаторства і науково-дослідної діяльності освітян; виявлено методику вивчення, систематизації і поширення педагогічного досвіду в матеріалах педагогів-кореспондентів і вчителів-методистів, що мав практичне значення для підготовки вчителя; з'ясовано тенденції педагогічних дискусій у пресі як провідного засобу висвітлення і розв'язання шкільних проблем поряд із залученням провідних зарубіжних фахівців. І цей, далеко не повний перелік проаналізованих видань, засвідчує, як багато уваги приділяла громадськість проблемам освіти [9].

Деякі дослідники, наприклад, Т. Е. Денисович [2], справедливо розглядають технологію професійної підготовки журналіста для роботи в освітній сфері, знайомлять із розвитком педагогічної журналістики від початку XIX століття до сучасності, виокремлюють її значущість в освітньому процесі і ставлять за мету навчити майбутніх журналістів навчатися засобами масової інформації формувати громадську думку з питань освіти, сприяти розвитку освітніх потреб громадян, їх ціннісних орієнтацій, а також формуванню єдиного освітнього простору, відкритого сучасному суспільству [2, с. 5].

Т. Денисович наголошує, що засвоїти професійні компетенції можна тільки в професійній діяльності або в процесі її моделювання, що дозволяє студентові поступово опанувати соціальну роль журналіста і особливості роботи в засобах масової інформації, котрі висвітлюють проблеми освіти.

Однак, завдання медіаосвіти значно ширші. Проблеми підготовки журналістів, орієнтованих працювати в ЗМІ педагогічного спрямування, можна вважати одним із її напрямів.

Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя і діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей. Для того, щоб навчити студентів різних спеціальностей користуватися інноваційними технологіями, слід сформувати у них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. Саме медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім і технічно-комунікаційним потенціалом сучасних ЗМК

і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і ширити через мас-медіа власні медіатексти [13]. У визначеннях ЮНЕСКО (2001 та ін.) медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію. Саме медіаосвітні технології, котрі виокремилися в окрему частину педагогіки - медіадидактику, яка розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа, - втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця.

Аналіз практики застосування медіаосвіти у вищих педагогічних навчальних закладах України, проведений Ю. Казаковим [4], засвідчив наявність певних суперечностей між: стрімким поширенням масової культури та несформованістю в молодіжній аудиторії навичок критичного сприйняття медіатекстів; визнанням ролі та значення медіакультури, медіаосвіти в цілісному процесі загальноосвітньої та професійної підготовки людини та недостатньою увагою до використання медіаосвіти в загальноосвітніх школах і ВНЗ України; соціальним замовленням вищій школі на підготовку майбутнього вчителя, здатного вільно орієнтуватися в сучасному медійному просторі, використовувати можливості ЗМК для професійного та особистісного розвитку, і реальним рівнем здійснення медіаосвіти у вищих педагогічних навчальних закладах; усвідомленням викладачами ВНЗ значного соціокультурного, дидактичного та виховного потенціалу сучасної медіакультури, ЗМК та нерозробленістю методичного забезпечення використання медіаосвіти в навчально-виховному процесі педагогічних ВНЗ, відповідних технологій педагогічної підтримки цього процесу. Медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у загальноосвітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, системи "Інтернет"; самостійну/безперервну освіту медіазасобами та ін. [4; 10 та ін.].

Формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема - завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін. Отже, запровадження медіаосвіти до фахової підготовки є *актуальним завданням* педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору

Проблеми медіаосвіти у вищій школі ~ предмет наукових зацікавлень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України. Увагу сконцентровано на медіадидактиці, медіаосвітніх технологіях Тут захищено дисертації з пресодидактики А. Д. Онковичем та І. М. Чемерис, з інгнетдидактики - Р. П. Бужиковим, з розвитку критичного мислення Л. Киенко-Романюк; готуються до захисту кандидатські дослідження

О. К. Янишин (медіаосвітні технології у навчанні документознавців), Н. М. Духаніної-Войтко (медіаосвіта у процесі підготовки магістрів з комп'ютерних наук), І. В. Сахневич (медіаосвіта у підготовці фахівців технічного профілю), Д. А. Зару-

би (становлення і розвиток медіаосвіти в Україні) тощо. У всеукраїнському тижневику "Освіта" започатковано випуск газети в газеті "Медіаосвіта". Це - спільний проект редакції та Інституту вищої освіти.

Напрацювання психологів із використання медійних текстів, із опорою на матеріали ЗМІ, котрі сьогодні наявні в науці про закономірності, розвиток і форми психічної діяльності живих істот, в науці, де йдеться про сукупність питань, роздумів, які стосуються моралі, поведінки, людських переживань тощо, про сукупність психічних процесів, обумовлених певною діяльністю, станом та ін. увібрало це поняття. І цим узагальненим терміном стає **медіапсихологія**. Один із її засновників П. Вінтерхофф-Шпурк визначив її як галузь науки, котра на мікроаналітичному рівні описує й пояснює поведінку людини, що обумовлена впливом засобів індивідуальної та масової комунікації [1, с. 245]. У своїй праці "Медіапсихологія" він розглядає психологію засобів масової інформації й висвітлює когнітивні й емоційні аспекти використання ЗМІ, аналізує вплив ЗМІ на формування громадської думки і поведінки людей, а також виокремлює перспективи дослідження і розвитку прикладної медіапсихології. Безперечно, книга становить інтерес для психологів, журналістів, педагогів і всіх, кого цікавлять питання впливу і розвитку ЗМІ. А відтак, предметом вивчення медіапсихології є використання і вплив мас-медіа.

Визначення П. Вінтерхофф-Шпурка, на думку дослідників, акцентує увагу на вивченні впливів засобів мас-медіа на особистість, проте було б не зовсім правильно отожднювати медіапсихологію тільки з психологією масових комунікацій, а відтак говоримо про ще один вектор розвитку української медіаосвіти - **медіапсихологічний**.

У сучасних медіапсихологічних дослідженнях, зазначає М. Жижина [3, с. 6], акцент зміщується на розроблення проблем і створення програм захисту від негативного і маніпулятивного впливу медіатехнологій. При цьому дослідники (зауважимо, не тільки медіапсихологи) єдині у думці, що роль і вплив медіасередовища на соціальну поведінку індивіду і на соціум загалом збільшуватимуться. "Предметна сфера медіапсихології включає опис основних компонентів медіакультури, вияв психологічних закономірностей ставлення і поведінки людини в полікультурних медіасередовищах, а також вивчення психологічних феноменів і механізмів сприйняття медіакультури, процесів формування і функціонування медіакомпетентості особистості, - в системах медіаосвіти, медіавиробництва і медіа споживання" [3, с.6]. Медіапсихологія - теоретичне, наукове й практичне знання, що має велике значення для галузей суспільної практики, зв'язаних з оцінкою, обліком і проектуванням психологічних аспектів взаємодії особистості і мас-медіа в рамках сучасної медіакультури. У програмі курсу "Основи медіапсихології", зокрема, зазначається, що до завдань медіапсихології входить вивчення поведінки особистості, обумовленої впливом засобів індивідуальної і масової комунікації, дослідження персональних і групових медіаефектів, аналіз впливу медіасередовища на розвиток суб'єкта, становлення особистості й психологічне самопочуття людини. А відтак медіапсихологія має значення для різних галузей суспільної практики.

Нині спостерігається активізація досліджень в галузі стосунків особистості і мас-медіа, що обумовлено інформатизацією суспільства, медіалізацією соціального середовища, посиленням ролі мас-медіа в суспільстві, і є всі підстави вважати, що й надалі інтерес психологів і фахівців інших галузей до медіапсихології збільшуватиметься. М. В. Жижина [3, с. 4] наголошує, що предметом медіапсихології є особистість, котра розглядається в контексті сучасної медіакультури, що швидко розвивається, відтак динамічно розвиватиметься й нова галузь психологічної науки.

Останнім часом питання медіаосвіти були предметом обговорення на багатьох кафедрах та факультетах, де ведеться підготовка журналістів. Так, упродовж 2010 року відбулися конференції з обговоренням актуальних проблем медіаосвіти, медіавиховання, медіакомпетентності в Інституті журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, у Видавничо-поліграфічному інституті Національного технічного університету України "КПІ, на факультеті філології та журналістики Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, в Інституті філології та журналістики Волинського національного університету імені Лесі Українки. Третій рік поспіль проходить круглий стіл "Медіаосвітні технології у навчальному процесі" в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук. На цих зібраннях зазначалося, що розвиток масової медіаосвіти стримує її нерозвинутість у закладах формальної освіти (середньої і професійної); відсутність програм медіаосвіти «для дорослих», а також - належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів; надмірна відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, що не відповідає сучасним вимогам відкритості й гнучкості освіти; нерозвинутість програм додаткової освіти журналістського профілю; відсутність належного розмаїття програм через слабкість партнерських взаємостосунків між освітньою сферою, медіабізнесом та іншими зацікавленими сторонами; неухвага освітніх управлінських структур до актуальних проблем медіа педагогіки тощо. "Потрібна консолідація педвузів, факультетів журналістики, медіапедагогів-експериментаторів, а також медійної спільноти", - наголошує визнаний дослідник медіаосвіти О. В. Федоров. ..

Література:

1. Винтерхофф-Шпурк П. *Медиапсихология: основные принципы* / Wintei'hoff-Spurk P. Перевод с немецкого: *Medienpsychologie* / П. Винтерхофф-Шпурк - Х.: Гуманит. Центр, 2007. - 286 с.
2. Денисович Т.Е. *Педагогическая журналистика: учеб. пособие* /Т. Е. Денисович. -М.: ФОРУМ, 2009. - 144 с.
3. Жижина М.В. *Основы медиапсихологии: учеб-метод. пособие* / Жижина М. В. — Саратов: ИЦ "Наука", 2008. - 50 с.
4. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів / Казаков Ю. М. Автореф. ... канд. педаг. наук за спец. 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. - Луганськ, 2007. - 21 с.
5. *Медіакультура особистості; соціально-психологічний підхід: навч.-метод. зб.* / О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко, О. Є. Голубева, В.В.Пізун та ін. Да ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баришпольця. - К: Міленіум, 2009. - 440 с.
6. Минбалева А. В., Бесова Е. С. *Допрофессиональное медиаобразование и журналистика* // *Медиаобразование*, 2008. - № 4. - С.4 - 13.
7. НичикП. А Проблема національного виховання в українському журналістикознавстві <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1679>
8. Онкович Г. В. *Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід* / Онкович Г. В. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріє - ли методологічного семінару. - К.: Педагогічна думка, 2009. - С. 206 -217.
9. Пугач А. В. *Проблеми підготовки вчителя до професійної діяльності в українській педагогічній періодиці (20-ті - початок 30-х років ХХ ст.). - Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки. - Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2008*
10. Федоров А. В. *Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008)* // Федоров А. В. *Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам* /под ред. А. В. Федорова - Таганрог, Изд-во Таганрог, гос. пед. ин-та, 2009. - С. 192 - 209.

11. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань / Чемерис І. М. Автореф. ... канд. педаг. наук за спец. 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. - К., 2008. - 24 с.

12. <http://edu.of.ru/mediaeducation>; <http://edu.of.ru/mediaLibrary>, <http://www.mediaagram.ru/mediaed/journal/>

13. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

УДК 37.02

І.І. ОСАДЧЕНКО

*доцент кафедри виховних технологій
та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, к.пед.н.*

ДИДАКТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ

Анотація. У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду охарактеризована з дидактичної точки зору сутність ситуаційної методики навчання у педагогічних вищих навчальних закладах; визначено функціональне спрямування ситуаційної методики навчання; її дидактичною одиницею виокремлено педагогічну ситуацію.

Ключові слова: ситуаційне навчання; кейс-метод; метод конкретних ситуацій; дидактичні проблеми; професійна підготовка.

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников и эмпирического опыта охарактеризована с дидактической точки зрения сущность ситуационной методики обучения в педагогических высших учебных заведениях; определена функциональная направленность ситуационной методики обучения; ее дидактической единицей определено педагогическую ситуацию.

Ключевые слова: ситуационное обучение; кейс-метод; метод конкретных ситуаций; дидактические проблемы; профессиональная подготовка.

Annotation! On the basis of the scientific sources analysis and empirical experience the essence of the situational training technique in pedagogical higher educational institutions is characterised from the didactic point of view; the functional orientation of the situational training technique is defined; by its didactic unit the pedagogical situation is highlighted in the article.

Keywords: situational training technique; case-method; teaching level; didactic problems; didactic level.

Сьогодення вимагає розробки та впровадження сучасних методик навчання, оскільки процес здобуття вищої освіти нині не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, а передбачає урахування сучасних підходів до організації діяльності суб'єктів у процесі професійної підготовки. Отже, якісна вища освіта має готувати студента до незалежного активного життя, переповненого життєвими перешкодами. Серед чинників, які впливають на якість вищої освіти називають методи, «що використовуються, організаційні форми навчання, які повинні бути адекватними до концепції, яка застосовується, і враховувати індивідуальні здібності, інтереси тих, хто навчається...», а також професіоналізм викладача, що передбачає його компетентність у своїй пред-

метній галузі і в галузі сучасних педагогічних технологій, володіння ним специфічною організацією навчального процесу при різних формах навчання [9, с. 16-17].

Таким чином, сучасні методи навчання повинні дозволяти ефективно передавати значний обсяг знань, забезпечувати високий рівень оволодіння навчальним матеріалом, тобто мають бути спрямованими на стимулювання активності, розвитку творчих здібностей, мобільності, орієнтацію на студентську індивідуальність та максимальну наближеність до відповідної професійної діяльності, а головне - на формування адекватного ситуативного способу мислення як способу професійної поведінки, бо результативність фахової діяльності визначається кількістю правильних та швидко прийнятих рішень.

Таким критерієм, на наш погляд, відповідає ситуаційна методика навчання, яку досліджували О. Баєва, Л. Беседіна, В. Біскуп, С. Галалу, О. Долгоруков, Н. - Заячківська, І. Іванова, Г. Каніщенко, І. Катерняк, В. Конашук, І. Кузнецова, В. - Лобода, Ю. Лопатинський, Т. Макарова, В. Наумова, В. Нетепчук, Л. Острівна, І. Петрова, С. Півкін, Є. Полат, О. Пометун, Г. П'якова, І. Салицька, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, С. Цесаренко, Л. Чижевська, В. Чуба, Т. Шаталова, П. Шеремета, В. Щербань, В. Ягоднікова та ін. Однак, по-перше, науковці переважно здійснювали наукові пошуки у сфері менеджмент-освіти, що суттєво перепрофілює специфіку ситуаційної методики навчання; по-друге, ґрунтовних досліджень щодо застосування ситуаційної методики навчання у підготовці педагогічних працівників досі немає, що актуалізує зазначену проблему.

Відтак, спробуємо у статті охарактеризувати з дидактичної точки зору та визначити функціональне спрямування ситуаційної методики навчання у педагогічних вищих навчальних закладах.

Оскільки в основі ситуаційної методу навчання лежить метод аналізу конкретних ситуацій, його сутність, за визначенням науковців (Л. Беседіна, С. Бекер, О. Долгоруков, В. Майкельніс, Ю. Одет, С. Півкін, Є. Полат, О. Пометун, О. Сидоренко, О. Сторубльов та ін.), полягає у тому, що викладачем у навчальному процесі штучно створюються проблемні ситуації, запозичені із професійної практики, які студенти повинні глибоко проаналізувати та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов. Такий метод може виконувати різні функції: засобу дослідження, вивчення, оцінки та вибору рішення. Перевагами цього методу є дії студентів у його процесі аналогічно до реальних професійних подій. Вважаємо, що слово «штучно» тут живиться не у розумінні «награно», а у розумінні лабораторних умов - у процесі аудиторного заняття, а не у реальній практичній діяльності.

Ситуаційна методика навчання відрізняється від традиційних методів навчання тим, що за допомогою наведення реальних прикладів із майбутньої діяльності (професійної ситуації) відбувається набуття знань і формування практичних навичок і вмінь, а не шляхом вислуховування теоретичних трактувань. На основі аналізу ситуації відбувається дискусія, сприяючи розв'язанню проблеми - суті проблемної ситуації [1, с. 113]. Ситуаційний аналіз включає виявлення та групування чинників проблем ситуації, які визначають вибір необхідних ефективних рішень, оцінку аргументації рішень з точки зору поточних та перспективних наслідків. Рішення проблемної ситуації вимагає актуалізації певних знань, умінь та навичок [9, с. 185-186].

У процесі застосування методики ситуаційного навчання засвоєння знань і формування умінь - результат активної самостійної діяльності студентів з вирішення суперечностей, унаслідок чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, уміннями, а зона найближчого розвитку студентів розширюється до сфери проблемних ситуацій - галузі, де перехід від незнання

до знання перестає бути для студентів основним, стаючи природною ланкою, зоною їх активного розвитку.

Важливий показник ефективності цього методу - тісний зв'язок теорії з практикою завдяки надання у широкому обсязі за короткий час різноманітних проблем практичного характеру [1, с. 114]. Однак рішення проблеми - не закінчена робота: студенти повинні отримати реакцію оточуючих на свої дії, розуміючи, що можливі різні варіанти рішення, за умови, що ризик прийняття рішення залишається за ними, а педагог лише тлумачить наслідки прийняття необдуманих рішень.

Надзвичайно важливим за обставин такого навчання, вважаємо, стає готовність (компетентність) самого викладача: він апріорі має бути досвідченим практиком та людиною з високим рівнем аналітичного мислення, адже має не лише заздалегідь знати ймовірні варіанти правильних рішень проблеми, але й мобільно реагувати на студентські варіанти.

Особливостями, ознаками методу Case Studies О. Долгоруков називає попередню підготовку письмового прикладу кейсу з практики професійної діяльності (опис реальної проблемної ситуації); самостійне вивчення і обговорення кейса студентами; організацію роботи у інтерактивній формі, зокрема - включення індивідуальної роботи, роботи у рольових групах, використання змагальних форм, застосування моделювання ситуацій; принципово необхідне доповнення до лекційної методики проведення занять, яка є базовим елементом навчання в класичній університетській системі освіти; особливу роль викладача-консультанта щодо пошуку шляхів рішень; керовану позитивну емоційну напругу студентів [4].

Отже, ситуаційну методику навчання загалом можна розглядати як комплексну колективну роботу над практично-проблемною професійною ситуацією, що передбачає ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію.

Метод ситуаційного аналізу використовується також як елемент ділової гри (Є. Полат) [9, с. 185]. Саме цей аспект - популярність ігрових методик - додає кейсам драматургії дії, що призводить до його перетворення у різновид ситуаційної гри. Така гра є «мініатюрною версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а відтворення певного процесу» (О. По-метун) [10, с. 100].

Завдання викладача в умовах ситуаційної методики навчання, насамперед, створити активну, зацікавлювальну повчальну ситуацію, в якій предмет, що вивчається, точно описує навколишній світ. При цьому викладач має пам'ятати, що основні проблеми кейс-методу - застосування у навчанні його різноманітних типів і форм. Проблемаю це є, вважаємо, тому що, переважно, викладачі не готові ні психологічно (з причини перебудови стилю взаємодії зі студентами), ні методично (з причини або методичної необізнаності, або відсутності професійної мобільності), ні матеріально-організаційно (з причини відсутності відповідної методичної літератури та необхідної тривалої й ретельної підготовки до заняття) застосовувати ситуаційну методику навчання. Отож, таке навчання часто стає «очевидно недосяжним» з викладацької точки зору.

Ситуаційна методика навчання розглядається нами як своєрідний навчальний рух - аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої студентами, та апробованої на практиці, але в аудиторних, а не виробничих умовах. В. Загвязинський вказує на те, що для ефективного застосування у дидактиці методу сходження (руху) і синтезу на основі теоретичної системи, необхідно виокремити елементарну структурну одиницю (примітка: автор називає таку одиницю «клітинкою»)

педагогічного процесу і її адекватне відображення у теорії; прослідкувати те, як виокремлена елементарна одиниця на основі розв'язання внутрішніх та зовнішніх суперечностей розвивається у структурі одиниці обраного процесу; виявити на цій основі усе різноманіття зв'язків та відносин, які виникають у педагогічному процесі, враховуючи його зміст, методи і форми [5].

Одиницю роботи студента і викладача в системі ситуаційної методики навчання, вважаємо, ситуацію, яка, на думку С. Півкіна, достатньо суперечлива за своєю природою, бо містить у собі набір конкретних ознак і потенційних можливостей дидактичного плану: «імпульс і «енергетику», необхідну для розгортання змістових резервів освіти в її динаміці і розвитку, дозволяє «задіювати» систему інтелектуальних, соціальних і інших взаємин окремих людей і цілих колективів, залучених у цю ситуацію (або з погляду педагогічних умов) навчальну ситуацію, що формується і розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти» [8, с. 27-28]. Фактично на основі конкретної навчальної ситуації будується вся система навчання з використанням кейс-стаді, яка орієнтується на вирішення ситуативних завдань і проблем, широкого використання в процесі опрацювання банку практичних ситуацій та готових рішень [там само, с. 28].

Таким чином, ключова одиниця ситуаційної методики навчання - професійна проблемна ситуація, у нашому випадку - педагогічна, що є складником змісту навчання. Відтак, цілком виправдано можемо говорити про розгляд навчальної ситуації як найменшої дидактичної одиниці у контексті досліджуваного навчання.

Звісно, найбільшу популярність поняття «дидактична одиниця» отримало після оприлюднення теорії укрупнення дидактичних одиниць (УДО) П. Ерднієва. Укрупнена дидактична одиниця - «це локальна система понять, об'єднаних на основі їх смислових зв'язків, що утворюють цілісно засвоювану одиницю» [11, с. 43].

Ідею інваріантності структури порівнюваних дидактичних явищ В. Бондар [2, с. 75-76] переніс і на структуру методу навчання, обґрунтовуючи його як мікродіяльність та приймаючи за дидактичну одиницю процесу навчання, пропонуючи такий її структурний склад: мета, цільове завдання, зміст навчального матеріалу, спосіб засвоєння, форма організації навчальної діяльності, результат засвоєння з виховними та розвивальними ефектами. Тільки маючи чітку уяву про структуру дидактичної одиниці процесу навчання, на переконання В. Бондаря, навчальне заняття можна збудувати як сукупність клітинок, з яких воно складається. До найменшої дидактичної одиниці процесу навчання можна віднести будь-яку форму організації навчання: екскурсію, лекцію, семінарське, практичне або лабораторне заняття, адже їм теж притаманні ціль, мета, зміст, методи та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, результати навчання. Саме тому ми додаємо до поняття «педагогічна ситуація» у якості дидактичної одиниці визначення «найменша», щоб підкреслити її мінімальний, у порівнянні із тим самим навчальним заняттям, структурний та змістовий обсяг.

Структурною одиницею навчального процесу у вузі В. Загвязинський вважає конкретну динамічну навчальну ситуацію - задачу, яка розгорнута у процесуальному плані, тобто у взаємодії суб'єктів навчання (викладачів і студентів), одночасно із методами та засобами здійснення цієї діяльності з метою отримання результату [5, с. 26].

Не зважаючи на стабільну уживаність у дидактичному просторі терміну «дидактична одиниця», ми не знайшли його тлумачення у опрацьовуваних нами підручниках чи посібниках із загальної педагогіки та педагогіки вищої школи А. Алексюка, А. Андреева, С. Архангельського, З. Гіптери, В. Головенкіна, Б. Голуба, В. Кудіної, В. Ортинського, М. Солов'я, Є. Спіцина, М. Фіцули, Ю. Фокіна.

Цей термін аналізується далеко не у кожному педагогічному словнику, У «Словнику законодавчих термінів» дидактична одиниця ототожнюється із поняттям «навчальний елемент» і визначається як «мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта» [7]. Т. Боровкова під дидактичною одиницею розглядає окремо взятую навчальну тему [3]. Водночас під дидактичною одиницею розглядають і менші дидактичні складові, наприклад-текст у процесі вивчення іноземних мов: «Текст - це не просто дидактична одиниця, це - універсальна дидактична одиниця, яка дозволяє злити воедино два найважливіші напрями у вивченні ІМ (*примітка автора: ІМ - іноземні мови*)...» [6, с. 4]. Причому, обґрунтування свого вибору тексту у якості дидактичної одиниці на противагу попередньо уживаним у наукових колах цього напрямку досліджень менших одиниць навчання (фонем, складів, слів та речень), автор обумовлює причинами змінених умов навчання іноземним мовам: «Під одиницею навчання ІМ ми розуміємо мінімальну структурно-функціональну одиницю об'єкта засвоєння, яка зберігає його основні властивості та функції» [там само, с. 2].

Як бачимо, таке тлумачення співпадає із наведеним вище словниковим, тобто основне для дидактичної одиниці - мати ключові властивості та функції об'єкта засвоєння, що на наш погляд, цілком правомірно для педагогічної ситуації підготовки майбутніх учителів: процес вивчення та опрацювання ситуації спрямований на формування у студентів професійно-компетентнісних знань, умінь та навичок. До того ж, якщо проаналізувати вимоги до функціональної сутності дидактичної одиниці з точки зору Н. Кротік [там само, с. 2-3], то вона має представляти в мініатюрі цілісний об'єкт (у нашому випадку - реальний педагогічний процес), бути відтворюваною та характеризуватися достатнім інформаційним базисом (у нашому випадку - додаткові обставини, супроводжувальний інформаційний пакет першоджерел тощо). Наголосимо лише знову на тому, що педагогічну ситуацію вважаємо найменшою дидактичною одиницею з логічним наголосом на слові «найменша», не претендуючи на універсальність у дидактичній сфері професійної педагогічної підготовки. Від сутності дидактичної одиниці залежить функціональна спрямованість навчального процесу в цілому.

Аналіз наукових джерел окресленої проблеми дозволив визначити, що методика ситуаційного навчання виконує функції навчання у вищій школі, визначені нами як стимулювальна, пізнавальна, розвивальна, комунікативна, оперативна (мобільна), професійно-компетентнісна та виховна. Переважно науковці-практики описують реалізацію окремих функцій у процесі викладання економічних дисциплін, зокрема менеджменту (Г. Багієв, А. Долгоруков, Г. Каніщенко, І. Катерняк, В. Лобода, Ю. Лопатинський, Л. Острівна, В. Наумов, С. Півкін, П. Шеремета та ін.). Однак нині присвячують свої роботи окремим аспектам застосування цієї методики й у сфері педагогічної освіти (Л. Беседіна, Н. Заячківська, Є. Полат, О. Поментун, Г. П'ятакова, О. Сторубльов та ін.).

Отож, визначену перерахованими науковцями результативність ситуаційної методики навчання, що виявляється у напрямках формування у студенте відповідних знань, умінь та навичок, ми згрупували за такими функціональними спрямуваннями:

1. Стимулювальна функція полягає у стимулюванні інтенсивної творчої праці, творчої активності студентів, уміння бачити майбутню професію не тільки крізь призму теоретичних положень, але й у контексті живої реальності [4]; інтересу до процесу навчання, оскільки стає ясно, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми, підкріплюючись більше знанням реального життя, ніж «сухою» теорією; самостійної підготовки до кожного практичного заняття [1, с. 113]; дискусійного обговорення проблеми, розглядаючи її з різних боків [9, с. 186]; розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок ухвалення рішень [4].

2. Пізнавальна функція розкривається у формуванні здібностей до творчого мислення; умінь практичного опрацювання матеріалу та умінь перенесення отриманих раніше знань і умінь у нову ситуацію [8, с. 44745; 10, с. 186]; інтересу і позитивної мотивації у ставленні до навчання [9, с. 186]; у зміні напрямку навчання від практики до теорії: етапи вирішення конкретної проблеми слугують базою для теоретичного узагальнення та виходу на розуміння конкретних теорій; осмисленні і правильному тлумаченні тих або тих теоретичних положень або фактів з практичного досвіду, необхідних для обґрунтування своєї позиції; залученні до аналізу буденної реальності з метою поєднання теоретичного матеріалу та практичного осмислення багатомірної повсякденності (8, с. 45); отриманні величезної кількості невербальних знань, яких немає в жодних підручнику, кейсі і лекції; перевірі теорії на практиці [9, с. 186].

3. Розвивальна функція виявляється у розвитку критичного, самостійного, абстрактного і творчого мислення [1, с. 113; 4]; здібності до аналізу, синтезу аналізовуваних явищ (аналітичних здібностей) [4; 8, с. 45].

4. Комунікативна функція полягає у виробленні уміння працювати в партнерських відносинах з колективом, формуючи в собі корисні навички співпраці з колегами; уміння і бажання почути партнера в ситуації і розділити його рішення і відповідальність за ухвалені рішення, якщо звичайно, воно виявляється правильним; вислухати і врахувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою; спілкуватися з іншими людьми, брати участь у дискусіях [4; 8, с. 45]; розпізнати і локалізувати конфлікт, а, за необхідності, знайти шляхи його усунення; відстояти певні принципи у взаєминах між учасниками конфлікту [8, с. 44745].

5. Оперативна (мобільна) функція виявляється у формуванні умінь та навичок вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації; оперативно та оптимально позбавлятися від помилкових думок і неправильно ухвалених рішень у процесі обговорення поставленого завдання [1, с. 113; 4; 8, с. 45]; запропонувати гіпотезу, перевірити її, бути готовим відкинути її і звернутися до іншої гіпотези, якщо раніше ухвалені рішення не підтвердилося; уміння в цій обстановці орієнтуватися; уміння вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки та приймати продумані рішення [8, с. 44745].

6. Професійно-компетентнісна функція реалізується шляхом формування та удосконалення умінь та навичок діагностики спотворень і невідповідностей існуючих уявлень про реальне професійне життя; адаптації студента до майбутньої діяльності [8, с. 45]; використання теоретичного матеріалу у майже реальній ситуації, що впливає на професіоналізацію [1, с. 113; 10, с. 186]; вирішувати складні неструктуровані проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом [3; 8, с. 44]; формування готовності і прагнення до активних дій творчого характеру, здатності зробити позитивний вплив на хід подій; уміння розуміння і бачення соціальної обстановки [8, с. 44745]; допомоги майбутньому вчителю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій: взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію, що допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності; виявлення і удосконалення аналітичних і оцінних навичок, формування уміння правильно зрозуміти і оцінити обстановку; ідентифікувати і аналізувати проблему [4; 8, с. 44].

7. Виховна функція реалізується через формування колективної солідарності [8, с. 45] та сприяння дорослішанню студентів [9, с. 186].

Як бачимо, результативність функціонального спрямування ситуаційної методики навчання, що виявляється у напрямках формування у студентів відповідних знань, умінь та навичок повноцінно виражена у межах кожної функції, що вказує на багатогранність дидактичного значення такого навчання.

Отже, аналіз наукових джерел щодо дидактичної характеристики та функціонального спрямування ситуаційної методики навчання дозволив нам зробити такі висновки:

1. Ситуаційна методика навчання з дидактичної точки зору характеризується комплексною колективною роботою над практично-проблемною професійною ситуацією, що передбачає ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію. Ситуаційна методика навчання розглядається нами як своєрідний навчальний рух - аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої та апробованої студентами.

2. Найменша дидактична одиниця ситуаційної методики навчання - професійна проблемна ситуація, у нашому випадку - педагогічна.

3. Ситуаційна методика навчання виконує функції навчання у вищій школі, визначені нами як стимулювальна, пізнавальна, розвивальна, комунікативна, оперативна (мобільна), професійно-компетентнісна та виховна, що виявляється у напрямках формування у студентів відповідних знань, умінь, навичок.

Водночас, подальшого дослідження потребує питання розгляду ситуаційної методики як складника технології ситуаційного навчання.

Література

1. Бєсєдіна Л.М., Сторубльов О.І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: Методичний посібник. - Видання 2-е, переробл. і допов. - К: Логос, 2009. - 204 с.

2. Бондар В. Дидактика. - К., Либідь, 2005. - 264 с.

3. Боровкова Т.І. Задания для самостоятельной работы в ноябре 2006 г. - Режим доступа: <http://ipr.wi.dvqu.ru/menu/verx/mednqdqr/zadaniia.htm>

4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / http://www.vshu.ru/lections.ohp7tab_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../case.study.html. - Метод кейсов (case study) Долгоруков Александр Михайлович.

5. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинский. - Челябинск: ЧПИ, 1990. - 98 с. (Челябинский политехнический институт).

6. Кротік Н.П. Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іноземною культурою. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/krotik.pdf

7. Навчальний елемент (дидактична одиниця) // Словник законодавчих термінів - Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16287.0>

8. Пивкин С.Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе [Электронный ресурс]: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального обучения / Пивкин Сергей Дмитриевич. - Казань, 2000. - 259 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки). - Режим доступу: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0141/030141008.pdf>

9. Полат Е.С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - С. 104-296.

10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. - К.: СГД Кулінічев Б.М., 2007. - 144 с.

11. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП (Серия «Энциклопедия образовательных технологий») - М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.

12. Сурмін Ю., Чуба В. Вступ // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. - К: Центр інновацій та розвитку, 2001. - С. 9-13. / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.

**ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ -
ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ**

Анотація. В статті аналізується поняття інформаційної культури, як складової соціалізації особистості, важливість процесу її формування у студентів вищого закладу освіти під час навчальної діяльності, а також розглядається набуття інформаційної культури протягом всього життя.

Ключові слова: інформація, соціалізація, інформаційна культура, інформаційні технології, джерела інформації, Інтернет, навчальна діяльність, освіта.

Аннотация. В статье анализируется понятие информационной культуры как составляющей социализации личности, важность процесса ее формирования у студентов высшего учебного заведения во время учебной деятельности, а также рассматривается приобретение информационной культуры на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: информация, социализация, информационная культура, информационные технологии, источники информации, Интернет, учебная деятельность, образование.

Annotation. The article analyzes the concept of information culture as part of socialization, the importance of the process of its formation in students of higher educational institution during academic activities, and considers the acquisition of information culture of lifelong learning.

Key words: information, socialization, information culture, information technology, information sources, internet, training, education.

Сучасне інформаційне суспільство накладає на кожного з нас певні зобов'язання перед наступними поколіннями. Воно потребує грамотних спеціалістів, активних та відповідальних громадян. Без передачі досвіду майбутньому поколінню неможливо рухатись вперед і створювати нові інтерактивні та корисні технології для людства. Складовою соціалізації молодого покоління є набуття ним інформаційної грамотності та інформаційної культури. Користуватись інформаційними ресурсами грамотно - означає бути успішним в своїй сфері діяльності, адже інформація керує світом. Ми не тільки користуємось інформацією, ми її створюємо, розмножуємо і зберігаємо. Рівень культури кожного користувача відбивається в тих інформаційних продуктах, які ним створюються. Важливим для суспільства є рівень інформаційної культури молоді, що живе в період розвиненого інформаційного суспільства.

Тому метою нашої статті буде виявлення особливостей формування інформаційної культури, як складової соціалізації, в вищих навчальних закладах за допомогою розуміння самого поняття, участі в даному процесі науково-педагогічних працівників та самоосвіти на протязі життя.

Дослідженням проблем інформаційної культури займалось багато науковців: Ашерів А.Т., Богданова Т.Л. (інформаційна культура студентів технічного вузу), Хесус Лау (інформаційна грамотність на протязі освіти всього життя), Павлова Е.Д. (формування національної інформаційної культури в медіаосвіті), Григорьева Є.И. (інформаційне суспільство та інформаційна культура в соціалізації особистості), Распопина Л.К. (інформаційна культура як фактор соціалізації), Абрамкин Г.Л. (проблеми освіти у світлі інформатизації суспільства) та інші [2, 3, 4, 6, 7, 8].

Як і поняття інформації, поняття інформаційної культури багатозначне і по різному визначається в різних джерелах інформації. Одні вважають, що це «уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати її для одержання, обробки і передачі комп'ютерних інформаційних технологій» [1], інші вважають, що «це систематизована сукупність знань, вмінь, навичок, що направлена на задоволення інформаційних потреб, виникаючих в процесі навчальної, науково-пізнавальної та інших видів діяльності» або «сукупність знань про основні методи представлення знань разом з умінням застосовувати їх на практиці для вирішення і постановки змістовних задач ... це культура спілкування зі знаннями, даними інформацією». [2] У вузькому сенсі - «це рівень досягнутого в розвитку інформаційного спілкування людей, а також характеристика інформаційної сфери життєдіяльності людей, кількості і якості створеного, тенденції розвитку, ступінь прогнозування майбутнього». [1]

Соціалізуючий фактор інформаційної культури особистості полягає в тому, що інформаційна культура людей створює інформаційну культуру суспільства. Процес формування інформаційної культури не є однозначним, але без сумніву, є необхідним. Адже інформаційна культура є інструментом адаптації людини до умов інформаційного середовища і в змістовному плані може впливати на світосприйняття, морально-етичний, психологічний, соціальний і технологічний рівні.» (6)

Оскільки об'єм інформації збільшується швидкими темпами (радіо, телебачення, мобільні телефони, Інтернет, ЗМІ), виникає проблема несприятливих факторів, що породжують інформаційний стрес, перш за все у молодого покоління. Ми отримуємо «невідповідність об'єму та інтенсивності інформації, що надходить, можливостям її переробки людиною, порушення процесу передачі, отримання і переробки інформації, що напрями веде до інформаційного стресу і його несприятливим наслідкам, які проявляються вже на ранніх етапах процесу освіти (соматичним захворюванням, неврозам). [5]

Все більша частина молоді користується послугами мережі Інтернет. А в ній, крім корисної інформації, часто публікується інформація несприятлива, оманлива, завідомо брехлива і маніпулятивна. Сприйняття такої інформації, реагування на неї, використання чи передача іншим - відноситься до сфери інформаційної культури. Навчити студентів розпізнавати таку інформацію і відповідним чином реагувати на неї - є завданням інформаційних дисциплін. Оскільки «як і будь-які технології, інформаційні технології не є нейтральними», ми повинні в навчальному процесі звертати увагу на культуру користування ними, а також на ті інформаційні продукти, які ми створюємо, з якими працюємо. [5]

В наш час вища освіта повинна виховувати та закладати відповідний рівень комп'ютерної грамотності та інформаційної культури молоді, особливо це стосується викладання дисциплін, що відносяться до інформаційних технологій.

Інформаційна культура особистості це не тільки наявність знань та навичок для роботи з інформацією, але і процес, результат, рівень розвитку особистості, це також інформаційна культура користувача, спеціаліста, стиль його мислення і мовлення.

В Київському національному університеті культури та мистецтв були проведені соціологічні дослідження щодо розуміння студентами даного поняття. Виявилось, що частина студентів (37%) не змогли дати відповіді на запитання, що таке інформаційна культура і як вони її розуміють.

Цікавими є такі трактування інформаційної культури студентами: це культура користування соціальною мережею Інтернет; вміння користуватись інформаційними технологіями; здобуття певних якостей матеріальних і духовних за до-

помогаю вивчення інформаційних технологій та установ; набуття знань з різних галузей науки і культури; культура, що поширюється в медійному просторі та поміж людей, які є споживачами послуг; вміння отримувати, володіти, зберігати і вірно передавати чи не передавати інформацію; це культура, яку несе певна особистість в соціум та інше.

На запитання «Чи вважаєте Ви себе носієм інформаційної культури», лише 60% студентів дали позитивну відповідь, 30% - не знають, , 4% не вважають себе носіями, 2% анкет залишилися без відповіді.

Інформаційна культура - це не тільки комп'ютерна грамотність, це культура особистості взагалі. На заняттях з інформатики ми можемо підвищувати і комп'ютерну грамотність, і виховувати навички інформаційної культури. Це завдання повинно стати одним із напрямків діяльності всього професорсько-викладацького складу на всіх дисциплінах спеціальностей і курсів. На думку Ашерова А.Т. для впровадження інформаційної культури необхідні не тільки знання комп'ютерної техніки, але і вирішення інших проблем: організаційних, соціальних, перегляд системи діловодства.

Нова парадигма освіти, що отримала існування на сучасному етапі розвитку суспільства - це освіта на протязі всього життя. [3] Тому актуальним є формування інформаційної грамотності на протязі всього життя людини. Цьому завданню сприяв би план стратегічного розвитку тих організацій, які приймають участь в навчанні інформаційній культурі молоді, а також створення стратегічного плану розвитку людини протягом всього життя, що пропонує в своїй праці Хесус Лау. [4]

Згідно методикам Хесус Лау існують наступні варіанти навчання інформаційній грамотності: окремі курси, включені в навчальний план; семінари, факультативні курси, курси для викладачів та додаткові заходи: показові уроки, лекції, тренінги, відвідування бібліотек.

Отже, система вищої освіти повинна звернути увагу на виховання активних та інформованих громадян, на формування нової суспільної культури спілкування із ЗМІ, яка відповідала б сучасній комунікаційній ситуації і допомагала органічному входженню людей в інформаційне суспільство. [3]

Методи та стратегії розвитку інформаційної культури в вищих навчальних закладах стосуються управління навчальним процесом і закладаються на рівні робочих навчальних програм. Важливою складовою цього процесу є комп'ютерна грамотність - вміння користуватись електронними носіями інформації, знаходити необхідне, відбирати, відсіювати непотріб, зберігати, аналізувати, оброблювати і використовувати.

Можна простежити залежність рівня інформаційної культури від рівня культури людини взагалі. Слід зауважити, що рівень сприйняття інформації, її важливості може варіюватись для різного кола осіб. Для одних інформація може бути важливою, інші - не звертатимуть на неї увагу або просто ігноруватимуть. На жаль, негативна інформація може опосередковано впливати на підсвідомість, викликаючи негативні психічні розлади. Важливо, щоб рівень інформаційної грамотності та інформаційної культури у молодого покоління підтримувалися на належному рівні. Незважаючи на негативні тенденції використання певних видів інформації, особливо засобами масової інформації, маніпулятивних методик впливу на особистість, вищі заклади освіти повинні свідомо відноситись до формування в стінах вузу інформаційної культури студентства, підтримувати так звану екологію користування інформаційними ресурсами.

Освіта повинна стати попереджальною і наведеною на формування нової інформаційної культури суспільства, цілісного світорозуміння і сучасного

наукового світогляду, на підготовку інтелектуальної еліти суспільства до освоєння нової методології наукових досліджень, на підготовку кваліфікованих спеціалістів, здібних до професійного зростання і професійної мобільності в умовах інформатизації суспільства і розвитку нових науковесних технологій. [8]

Ми вважаємо, що починати потрібно саме з проведення курсів, лекцій, семінарів для викладачів, які повинні стати осередком розповсюдження даних понять та критеріїв, стати носіями інформаційної культури для студентів та сприяти формуванню інформаційної культури суспільства в цілому.

В працях науковців важливе місце посідає самоосвіта бібліотечних працівників, які пов'язані з наданням інформаційних послуг громадянам. Слід звернути увагу і на самоосвіту професорсько-викладацького складу з цього напрямку. Сучасний викладач повинен бути носієм інформаційної культури і для свого напрямку (спеціалізації) і як особистість в цілому.

Отже, формування інформаційної культури в процесі навчальної діяльності є важливим кроком в подальшій соціалізації молодого покоління, у вихованні в нього елементів та навичок інформаційної грамотності, мотивації щодо навчання не тільки на протязі навчання у вузі, але і протягом всього життя.

Цьому сприяє по-перше розуміння студентами самого поняття інформаційної культури, важливості її формування та набуття, оскільки ми живемо в розвинутому інформаційному суспільстві і від майбутнього покоління залежатиме розвиток і процвітання країни і суспільства.

По-друге, важливим засобом формування інформаційної культури є створення її носіїв, а саме свідомий розвиток і набуття її науково-педагогічними працівниками, методистами, всіма учасниками навчально-виховного процесу.

По-третє, важливим є проведення конференцій, семінарів, що стосуються даного питання, висвітлення проблем щодо навчання інформаційній культурі в закладах освіти, бібліотеках, ЗМІ, обмін позитивним досвідом шкіл, вузів, молодіжних організацій, тощо.

І останнє - це формування суспільної думки щодо етики і культури поведінки з інформацією і інформаційними продуктами та технологіями, що вже вийшли в наше життя. Особливо необхідна підтримка цього процесу засобами масової інформації, середніми навчальними закладами, коледжами, вузами, бібліотеками.

Література:

1. Ходаков В.Є., Пилипенко Н.В., Соколова Н.А. Вступ до комп'ютерних наук: Навчальний посібник / За ред.. Ходакова В. Є. - К: Центр навчальної літератури, - 2005. - 496 с.
2. Ашероф А.Т., Богданова Т.П. Методы и модели формирования и развития информационной культуры студентов технических университетов / Ашероф А.Т., Богданова Т.П.; Харьков: УИПА, 2008. - 320 с.
3. Павлова Е.Д. Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры // Приоритетные национальные проекты: первые итоги и перспективы реализации // Отв. Ред.. Ю.С.Пивоваров М.: ИНИОН, 2007 С. 204-208.
4. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. [Электронный ресурс] Русский перевод Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех» Режим доступа: <http://www.iesuslau.com>
5. Шрейбер Т.В. Проблема преодоления информационного стресса у учащихся. [Электронный ресурс] Доклад на Секции 1 «Социально-теоретические и психологические проблемы информационного общества». Режим доступа: <http://sioi.conf.udsu.eu/report?node=1252610476>
6. Григорьева Е.И. Информационное общество как фактор социализации личности [Электронный ресурс] Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, Режим доступа: <http://www.nbu.v.gov.ua/Articles/crimea/2004/doc/204.pdf>

7. Распопина Л.К. Формирование информационной культуры как фактор успешной социализации личности. Проблемы и некоторые пути их решения. [Электронный ресурс] Школа день за днем. Педагогический альманах. Режим доступа: [http://www. den-za-dnem. ru/page. php ?article=15](http://www.den-zadnem.ru/page.php?article=15)

8. Абрамкин Г.П. «Информатизация общества и проблемы образования» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.aeli.altai.ru/nauka/sbomik/2001/abramkin.html>

УДК 378.1+101.3+140.8+930.85+612.821

І.В. ПОРАЛО

ГУ Національна парламентська бібліотека України

ВЕКТОРІАЛЬНИЙ ПАРАДОКС КЛАСИЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В умовах інтенсивного приросту наукової, фахової та соціальної інформації досліджується доцільність подальшого використання традиційних засобів навчання у системі вищої освіти. Відкривається аспекти інформаційної теорії у контексті інтелектуальної еволюції людини, а також подається огляд новітніх підходів до вирішення нововиявленої проблеми освітнього парадоксу.

Ключові слова: вища освіта, ВНЗ, ВУЗ, освіта, навчання, засоби навчання, освітні технології, головний мозок.

Аннотация. В условиях интенсивного прироста научной, профессиональной и социальной информации исследуется целесообразность дальнейшего использования традиционных средств обучения в системе высшего образования. Открываются аспекты информационной теории в контексте интеллектуальной эволюции человека, а также подается обзор новейших подходов к решению вновь выявленной проблемы образовательного парадокса.

Ключевые слова: высшее образование, ВУЗ, образование, обучение, средства обучения, образовательные технологии, головной мозг.

Annotation. In the conditions of intensive growth of scientific, professional and social information to further investigate the feasibility of using traditional means of teaching in higher education. Opens aspects of information theory in the context of the intellectual evolution of man, and also served an overview of the latest approaches to address newly identified problems of the educational paradox

Keywords: higher education, college, education, training, teaching aids, educational technology, brain.

Постановка проблеми. Спрогнозована В.І. Вернадським у першій половині ХХ ст. інтелектуальна еволюція соціуму утворила нову формацію світу. «Ера інформації» переорганізувала вікову сталість динаміки розвитку цивілізації і відкрила невідому раніше сторону відносин - інформаційне співіснування [1]. Новостворена парадигма соціального, а відповідно й технологічного прогресу розмежувала світ на дві самостійні і повноцінні субстанції, на матерію та ідеал, а соціосферу відповідно - на матеріальну та ідеальну.

На жаль у нашому сьогоденні вивченню потенційних можливостей та джерел зародження інформації не приділяється достатнє уваги. Її феномен залишається поза науковим світоглядом філософів, кібернетиків, хоча активно розвивається глобальна інфраструктура її прикладного використання. Розуміння природи інформації дає змогу пізнати зміст інтелектуального прогресу людства та джерела його утворення.

Мета дослідження полягає у визначенні засобів пізнання, навчання, освіти, які фізіологічно найбільш притаманні людині, а відповідно до цього найбільш ефективні для реалізації сучасних освітніх програм. А також визначається пара-

доксальність подальшого класичного розвитку вищої освіти в умовах низького рівня споживання та гіпердинамічного приросту інформації.

Аналіз наукових проблем. Головна ідея роботи базується на прогностичних дослідженнях В.І. Вернадського. Для вивчення питання походження мови спілкування, процесів розумового розвитку людини ми звернулись до робіт мовознавця Б.В. Якушина та психолога Л.Д. Столяренка. Розглядаючи технології нейростимуляції для опрацювання було обрано роботу Девіда Сівера технолога та знавця фізичних властивостей кори мозку. Також у статті використовувались класифікатори історичної періодизації розвитку людства яку запропонували А. Фергюсон Л.Г. Морган ПЛ. Ефіменко, М.О. Косвен, А.І. Першиц.

Основний матеріал. Адаптація живої істоти до зовнішнього середовища визначається засвоєнням нею законів природи. Перший життєвий досвід біологічна істота отримує від своїх батьків, які на перших порах забезпечують її життя. Паралельно перебуваючи у початковій фазі адаптації, жива істота пізнає навколишню дійсність (матерія, форма). Згодом звичайне пізнання відкриває здатність до навчання тобто виживання серед зовнішніх загроз. Людина як вища біологічна форма, відповідно починає своє фізичне існування. Але навіть на перших порах життя її пізнання значно більше та складніше ніж у інших ссавців. На подібні тварин, у людини широка пізнавальна діяльність супроводжується появою здатності до навчання, а після - до освіти і дослідження.

Отже, для відкриття сутності кожного з етапів розумового розвитку людини розглянемо більш детально кожний з них, з метою визначення саме послідовності становлення інтелектуальної основи. Також для відкриття теми роботи (засобів освіти), ми скористаємося результатами досліджень в області психології.

Періоди інтелектуального розвитку (пізнання, навчання, освіта)

Дослідження процесу пізнання у продовж майже двох тисячоліть поступово сформувався у комплексне наукове знання - **Теорію пізнання**, яка вивчає: *«... проблемы природы познания и его возможностей, отношения знания к реальности, исследуются всеобщие предпосылки познания, выявляются условия его достоверности и истинности»* [3]. Пізнання це один з основних напрямів роботи головного мозку з адаптації у зовнішньому середовищі, переважно у перцептивній або патернічній формах. Пізнання притаманне більшості живих істот але лише у істот класу ссавці пізнавальна діяльність може помітно розвиватись. Стосовно людини, то у період від народження до кінця першого, початку другого року життя, вона перебуває у фазі наглядно-дійове мислення [6 С.179]. На цьому віковому етапі пізнавальна діяльність лише починає реалізовуватись.

Наступним за значенням виступає навчання. *«Обучение, процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности, основное средство подготовки человека к жизни и труду»* [4]. Навчання притаманне класу ссавців і зокрема у більш складній та вираженій формі людині. З початком спроможності навчитись дитина переходить до другої фази свого розумового розвитку - наглядно-образного мислення [6 С.181]. Пікова активність зазначеної фази припадає на 4-6 річний вік, у продовж якого дитина вивчає своє зовнішнє середовище і своє місце у ньому.

Найвищий етап інтелектуального розвитку людини (дитини) припадає на фазу словесно-логічного мислення (6 С.183), яка починається з 6-7 років і притаманна виключно людині. Цей віковий рівень супроводжується вступом дитини в освітню систему. Освіта виступає найвищою інтеграційною системою сприйняття, усвідом-

лення, застосування та передачі власних та запозичених знань, умінь, навичок. «Образование, процессе и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков...» [5]. Її можна поділити на п'ять видів: **початкова освіта, середня освіта, вища освіта, наукова освіта (науково-дослідна), самоосвіта** тощо.

Визначена класифікація розвитку виступає основоположним знанням процесу становлення суспільства та індивідууму. На їх основі, скориставшись історичною періодизацією, прослідкуємо розумовий та побутовий прогрес людства, а також визначимо групи навчально-освітніх засобів та їх ієрархічне положення в історії. Слід зазначити, що групи засобів відповідають стадіями розвитку дитини, а тому досліджуючи засоби освіти можна стверджувати, що результати відповідають дійсності.

Історія засобів освітнього комплексу (дикунство, варварство, цивілізація)

Первісна людина розумово не відрізнялась від інших ссавців, до моменту початку своєї інтелектуальної еволюції. На цій стадії (за А. Фергюсоном (пізніше Л.Г. Морганом) етап «дикунства», (за П.П. Єфименко, М.О. Косвен, А.І. Першиц) «епоха первісного стада» [7]) навчання забезпечує побут і виконує таку ж саму роль як і інші ссавців але значно складнішу: *«На стадии дикости в человеческой деятельности господствовали охота, рыболовство и собирательство, отсутствовала частная собственность, существовало равенство»* [7].

Оскільки на етапі «дикунства» первісна людина лише робить спроби вираження думок, почуттів, бажань за допомогою своїх фізичних можливостей, можна стверджувати, що саме вони (фізичні можливості) і виступають обов'язковими та єдиними засобами пізнання, навчання: за допомогою голосу (інтонація, гучність, переривання) відбувається емоційне забарвлення повідомлення: рухи дозволяють фізично демонструвати процес, акцентувати увагу; за допомогою міміки та жестикулювання додатково виражаються емоції; за допомогою дій демонструються навички, вміння тощо. Вчинки - як правило здатні передавати складні не цілеспрямовані повідомлення на рівні прикладу. На цьому етапі розвитку первісна людини «поглинає» процеси зовнішнього середовища імітуючи їх та копіюючи.

У зазначений період пізнання, навчання виконує виключно завдання біологічного виживання. Відбуваються перші спроби об'єднання у групи, а відповідно до цього і перші спроби семантичного контакту з подібними. Отже, відповідно до простих потреб історичної людини пізнання, навчання оперує простими засобами: наочне спостереження, фізичні спроби, голосовий сигнал, жести, міміка, рухи, більш складні - поведінка, вчинки, які об'єднуються у групу **фізичні м о живності**.

До другого етапу розвитку засобів навчання, а також розвитку історичної людини можна віднести етап «варварства» (за А. Фергюсоном), або «епоха родового устрою» (за П.П. Єфименко, М.О. Косвен, А.І. Першиц) [7]. Він характеризується організацією побутового життя, яке супроводжувалось появою землеробства, скотарства, приватної власності та соціальної ієрархії [7]. На етапі варварства первісна людина вільно оперує знаннями про зовнішню природу та її процеси і потребує, для задоволення своїх нових потреб, знань, які б дозволили адаптувати зовнішнє середовище під себе. Розглядаючи процеси землеробства, скотарства, соціального та територіального устрою прослідковується розумовий прогрес первісного суспільства. Наслідкування вмінь сіяти або розводити домашню худобу, а також усвідомлення людьми власної індивідуальності та існування особистих якостей призводить до розуміння особистої незалежності від групи і по-

требує у необхідності передачі фундаментального (фахового) знання собі подібним. Передача та поширення таких знань вимагають значно розвинених засобів передачі, оскільки змістовний об'єм повідомлення збільшується. Людина переходить від пристосування до облаштування природи, займаючи своє місце у ній як господар. Така нова позиція супроводжується пошуком відповідних по складності знань, що і призводить до появи первісної писемності (протописмо, піктографія [8]), а згодом первісної усної мови.

Отже обумовлюючи можна сказати, що зазначеному періоду властиві семіотичні конструкції, а відповідно до цього засоби навчання об'єднуються у групу **патерно-знакові конструкції**.

Послідуючий розвиток первісного суспільства характеризується значним ускладненням умов його життя та підвищенням рівнем життєдіяльності (зародження ідеографічного (ієрогліфічне), складового (склад) та звукового (фонетичного) письма, звукової мови), а також виробництва побутових речей, видобування природних ресурсів тощо. Поступово людина вчиться передавати свої думки, свій досвід, свою волю, застереження, почуття за допомогою графічних та звукових засобів, які одразу займають своє місце і у навчанні. У порівнянні з групою засобів фізичних можливостей та патерно-знакових конструкцій виникає потреба індивідуально визначати предмети, процеси, явища, які супроводжують життя суспільства. Утворення цивілізації, явища вищого інтелектуального досягнення, буде фундамент мовній трансформації. Також незаперечним є факт, що інформація є найвищим інтелектуальним досягненням людини.

В історичному вимірі зазначений період людського розвитку припадає на стадію «цивілізація» (*«Третья стадия - цивилизация - связана с возникновением государства, классового общества, городов, письменности и т. д.»*) [7]. Утворення нового образу та устрою соціального життя цього періоду започаткувало зародження сучасного високотехнологічного світу. Але на нашу думку, вивчаючи засоби навчання та освіти, вказаний період слід поділити на три етапи - ранній, пізній і новий. Ранній - прослідковується з моменту утворення періоду «цивілізація» до появи друкованого книговидання (у середині XV ст.), пізній - розпочинається з середини XV ст. і закінчується у першій третині XX ст., новий - з 30-х років XX ст.

Ранній етап періоду «цивілізація» характеризується зародженням усної мови та письма. Відповідно до цього новими засобами навчання у вказаний час були усна мова та письмо. За їх допомогою людство отримало змогу більш точно виражати свої думки, передавати набутий досвід у часі та просторі тощо. Усна мова, а згодом письмо дозволило охопити значно більшу географічну територію і відійти від поточного часу життя. За допомогою вдосконаленої мови - навчання; освіта; вища освіта; науково-дослідна освіта; самоосвіта, утворює окрему сферу життя і діяльності сформованої цивілізації. Відповідно до цього наступною групою засобів навчання, освіти слід вважати **мовну групу**, тобто інтегроване зведення графічно-символьну (писемної) та звуко-символьну впорядковану систему.

Пізній етап ознаменований виникненням та стрімким розвитком друкованого книговидання. З'явилась можливість дистанційно обмінюватись досвідом та формувати новий державний, культурний, економічний, наукових устрій світу. З появою періодичних видань (на протязі XVIII ст. (газети) та з середини XIX ст. (журнали) [9 С.451]) соціальні комунікації досягли пікового розвитку за всю історію людства. Такі засоби навчання та освіти як книга, газета, журнал, канали соціальної комунікації утворені виключно на інформаційному фундаменті. За допо-

могою спеціальних оболонок (графічно-символьної та звуко-символьної впорядкованої системи) інформації людина навчилася оперувати величезними семантичними масивами і відповідно до цього впроваджувати утворену мільйонами людей інформацію у своє життя. Концентрація відомостей про навколишній світ та розумові здобутки людства, які представлені широкому загалу у вигляді інформації, виступають потужним джерелом знання, що значно перевищує гносеологічні можливості однієї людини.

Отже беручи до уваги динаміку поширення інформації на нових носіях, а відповідно й відкриття потенціалу вищих навчальних закладів, ми вважаємо, що засобами навчання, освіти, самоосвіти, вищої освіти були документи. Обумовлюючи всі притаманні історичному періоду засоби, ми вважаємо, що їх слід об'єднати у групу **документні-комунікації**.

Новий етап періоду «цивілізація» докорінно трансформував весь світ. За словами В.І. Вернадського [1] цей період будується на інформаційно-комунікаційних процесах без матеріально-документної основи. Документ як носій лишається другорядним і на перше місце виходить інформація. За допомогою технічного устаткування, інформація формує світові електронні банки відомостей. Людина поступово переходить до одночасного існування у вимірі фізичної сили та on-line вимірі.

Слід відмітити, що системній закономірності розвитку у нашому сьогоденні традиційно відіграють свою важливу для суспільства роль. За їх допомогою поширення та споживання інформації стає простіше а відповідно освіта стає доступною. Техніко-комунікаційні винаходи, якими наповнилось ХХ століття зуміли підняти вищу освіту на належний рівень у відповідності до сучасних тенденцій інтелектуального розвитку соціуму. ХХ століття ознаменовано випуском у соцсередовище телекомунікаційних та технічних засобів.

Додатково зазначимо, що існує велика множина і другорядних, похідних техніко-телекомунікаційно-електронних засобів, які успішно займають місце у сучасній системі освіти. На основі технологій з'явилися нові способи реалізації освітніх програм (електронна освіта (E-Learning) [10], індивідуальна освіта через засоби E-mail тощо).

Сучасна вища освіта переходить від аудиторного навчання до прагматичного викладання. Результатом такого переходу у продовж ХХ століття стала поява а при вищих навчальних закладах різноманітних лабораторій, студій, класів. Аотж.т інтегруючи сукупність нових засобів освіти, самоосвіти та навчання які притаманні нашому новому етапу, на нашу думку їх слід об'єднати у групу **інформаційних засобів**.

Освітній парадокс

Проблема доцільності продовження тенденції розвитку системи вищої освіти за традиційним принципом щороку набирає своєї актуальності. Інформаційний масив фахових та загальних знань демонструє надзвичайно великий приріст за обсягом зростання. Враховуючи складність роботи кори головного мозку людини з накопичення, запам'ятовування, використання та інше знань, а також зростаючі обсяги масиву який слід обробляти, ми припускаємо, що виконання такого завдання виходять за межі фізичних можливостей людини. У такому випадку освіта як система інтелектуального виховання щоденно втрачає соціально-провідне значення з причини своєї інваріантності.

Щоденна зростаюча кількість інформації перевищує фізичні ресурси людини. Якщо порівняти співвідношення існуючого рівня знань фахівця з наявною

кількістю фахової інформації у світі навіть не враховуючи його загальну освіченість ми отримаємо негативні результати, які цілком виправдані для людини. Життя у соцсередовищі, яке передбачає виконання економічних, біологічних, соціальних завдань не дозволяють учню стати реципієнтом навіть на 50%. Також паралельно з існуючою проблемою споживання виникає питання доцільності подальшого використання сталих методологічних та методичних підходів системи вищої та наукової освіти. Перенасичення, динамічно зростаючих, обсягів накопичених знань сформували актуальну для поточного життя, і як не вирішену проблему майбутнього часу, освітню, фахову кризу. Зростання фахового рівня майбутніх спеціалістів, у контексті проблеми, супроводжується якісним показником їх обізнаності у предметі, що цілком незадовільно. За таких умов підготовка нових фахівців не відповідає вимогам практичної галузі діяльності (низька освіченість), а саму освіту без сумніву можливо вважати морально застарілою.

Вирішення цієї проблеми, як зазначено, вимагає розробки технологій нового покоління. Їх розробка має базуватись на факторах всієї природи антологічного комплексу але у більшості, на нашу думку, слід приділити уваги нейропсихології, кібернетиці та семіотиці. З цього приводу розглянемо деякі інноваційні підходи та потенційні ресурси до вирішення визначеної проблематики.

Освітні інновації

На базі нейропсихології, нейрофізіології, фізики були досліджені та успішно впроваджені технології стимуляції головного мозку засобами світла та звуку, які досягались шляхом зовнішнього впливу, через рецептори зору та слуху, на кору мозку, тим самим змінюючи частоту її роботи. У результаті мозок починав працювати на заданій частоті хвиль, яка була оптимальною для виконання певної роботи або оптимальною для входження у певний фізичний стан. Одним з відомих технічних засобів такої технології виступає аудіовізуальна стимуляція AVE (пристрій David Paradise) та технологія синхронізації хвиль мозкової активності BWE, яка використовує базові підходи AVE. На сьогоднішній день ці методики успішно використовуються у медичних цілях [11], і можуть впроваджуватись в освітнє середовище.

Безумовно послідувачі наукові дослідження дозволять розширити коло технологій впливу на роботу мозку людини більш точно готуючи його до певної роботи або належного стану. З цього приводу з'являється сенс розкрити деякі аспекти авторської концепції підручників нового покоління.

Упродовж останніх років проводились дослідження механізму сприйняття корою мозку, через засоби сенсорних зон, зовнішнього середовища. У ході дослідження було визначено, що принцип утворення мозком знань та досвіду базується на перворідній платформі, на базі якої і реалізуються всі інтелектуальні процеси. На основі отриманих знань було поставлено задачу визначити оптимальні шляхи передачі соціально-наукових знань, яка буде (передача) максимально наближена до властивостей перворідної платформи мислення. Така задача була реалізована у вигляді фундаментальної концепції але без чітковизначеної технології. Натомість у кінцевому варіанті було отримано приблизну методику підготовки спеціального матеріалу для передачі кортексу за принципом підміни зовнішнього середовища на спеціальне, таким чином, що вищі відділи кори продовжують виконувати свої звичайні операції але у синтетичних умовах, тобто навчаються. Оперуючи результатами деяких простих експериментів можна сказати, що

представлена теоретико-практична розробка дозволить студенту відійти від традиційної форми навчання. Дозволить створювати послідовне та повне знання про предмет вивчення, розуміти взаємозв'язки у структурі науки, вивчати повний курс предмету без обмежень, а також при цьому не витратити зусиль окрім концентрації уваги під час навчання.

Висновки. Зазначена проблема залишається відкритою з причини, по-перше відсутності практичних засобів її вирішення, а по-друге використанням традиційних неефективних методик, які вимагаються значних зусиль та часу. В умовах інформаційного прогресу актуальність якісного споживання накопиченого знання буде все більше виходити на передній план передусім в освітній сфері. Паралельно з цим виникне проблема дублювання знань та зростання інформаційного шуму та псевдознань.

На нашу думку саме ВНЗ формують перспективу загального людського розвитку у глобальному просторі. Якість їх діяльності впливає на всі сфери життєдіяльності суспільства, а тому подальше слідування вибраному вектору розвитку вищої освіти в умовах гіпернакопичення інформації має всі підстави називатись парадоксом.

Література

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление [Электронный ресурс] / В. И. Вернадский, отв. ред. А.Л. Яншин. - Москва : Наука, 1991.
2. Якушин Б. В. Гипотезы о происхождении языка [Текст] / Борис Якушин ; отв. ред Г.В. Степанов. - Москва : Наука, 1984. - 136 с.
3. Лекторский В.А. Познание [Электронный ресурс] / В.А. Лекторский : Большая советская энциклопедия. - изд. 1969-1978 //Яндекс словари [сайт]. - Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse>.
4. Менчинская Н.А. Обучение [Электронный ресурс] / Н.А. Менчинская, М.Н. Скаткин, А.А. Бударный : Большая советская энциклопедия. - изд. 1969-1978 //Яндекс словари [сайт]. - Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse>.
5. Монозон Э.И. Образование [Электронный ресурс] / Э.И. Монозон : Большая советская энциклопедия. - изд. 1969-1978 //Яндекс словари [сайт]. - Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse>.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии [Текст] : учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. - 3-е изд., изм. и доп. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. - 672 с.
7. Первобытность [Электронный ресурс] : матеріал із Вікіпедії // «Вікіпедія» вільна енциклопедія: [сайт] вільна багатомовна енциклопедія / Ліцензія Creative Commons Attribution/Share-Alike. - Режим доступу: <http://ru.Wikipedia.org/wiki/Первобытность>.
8. Письменность [Электронный ресурс] : матеріал із Вікіпедії // «Вікіпедія» вільна енциклопедія: [сайт] вільна багатомовна енциклопедія / Ліцензія Creative Commons Attribution/Share-Alike. - Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/nucbMeHНocmb>.
9. Данилевский И.Н. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники Рос. Истории [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / И.Н.Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева ; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т «Открытое о-во». Москва : РГГУ, 2000. - 701с. - Режим доступа: <http://www.historichka.ru/materials/istochnikovvedenie/10.html>.
10. Пушкарь А.И. Анализ состояния и тенденции развития E-LEARNING и самообразования [Электронный ресурс] / А. И. Пушкарь, Н. И. Прибыткова // Теория і практика управління соціальними системами. - № 1. - 2009. - С. 75-81.
11. Сивер Дэвид. Майнд машины. Открываем заново технологию ABC [Электронный ресурс] / Дэвид Сивер, перевод В. Никонова, А. Патрушева [сайт]. - 2008. — Режим доступа: <http://www.mindmachine.ru/book/index.htm>.

ПРИРОДА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано проблему природи педагогічного знання через гуманітарну, інтегративну, рефлексивну, текстову її складові. Охарактеризовано базовий зміст поняття «педагогічне знання», механізми його породження, умови існування, аспекти функціонування. Розглянуто питання представлення педагогічного знання. Деталізовано особливості дидактичної форми представлення елементів педагогічного знання.

Ключові слова: педагогічне знання, представлення педагогічного знання, елементи педагогічного знання, гуманітарне знання, дидактична форма, інтегративність, поліструктурність, полісистемність, гетерогенність.

Аннотация. В статье проанализировано проблему природы педагогического знания через гуманитарную, интегративную, рефлексивную, текстовую ее составляющие. Охарактеризовано базовое содержание понятия «педагогическое знание», механизмы его порождения, условия существования, аспекты функционирования. Рассмотрен вопрос представления педагогического знания. Детализированы особенности дидактической формы представления элементов педагогического знания.

Annotation. The article analyzes the problem of the nature of pedagogical knowledge through humanitarian, integrative, reflexive, textual its components. Characterized by the basic content of the concept of «pedagogical knowledge», the mechanisms of its generation, the conditions of existence, aspects of functioning. The question of representation of «pedagogical knowledge» is analyzed. The features of didactic presentation of the elements of pedagogical knowledge are detailed.

Сучасні трансформації в суспільстві неминуче продукують кардинальні пертурбації в освіті. Вони торкаються як практики її організації, так і глибинного теоретичного, філософсько-методологічного щабля. На тлі безлічі актуальних філософсько-освітніх проблем, як-то: з'ясування онтологічного, антропологічного, гносеологічного вимірів освіти та виховання, ціннісних засад сучасної педагогічної теорії і практики, розкриття феномену естетичного в освітньо-виховному процесі тощо, насущною бачиться постановка епістемологічної проблематики педагогіки, у зв'язку з чим постає питання з'ясування сутності педагогічного знання, специфіки його продукування, трансляції, інтерпретації, виявлення дидактично доцільних способів представлення.

Дослідження базується на оригінальних філософських, епістемологічних, педагогічних розвідках В. Гінецинського, який розглядав знання як категорію педагогічної науки в межах педагогічної когнітології; М.Полані, автора епістемологічної концепції неявного знання; Л. Мікешіної, численні публікації якої присвячено висвітленню проблем філософії пізнання; В. Ільїна з його гносеологічною теорією науки, А. Огурцова, який досліджував генезис дисциплінарного розчленування наук та ін.

Педагогічне знання - знання, що породжується і функціонує в освітньо-виховній сфері. Остання представлена специфічними видами практичної і теоретичної діяльності, що спрямовані на розкриття і використання механізмів розвитку і формування людини.

Знання, в цілому, характеризується «як інваріант предметної багатоманітності і багатоманітності суб'єктивних форм (рівнів) відображення цієї багатоманітності» [1, с. 60]. Основною формою існування знання є свідомість, яка виступає способом існування ідеального в структурі людської діяльності. Згідно з цим знання є знання про ідеальні об'єкти. Однак, знання про предмет не є ідеальне його відображення. Воно відбиває сутність предмета у свідомості (понятійне загальне, що об'єднує предмет зі спорідненими йому). Аналізуючи знання як результат пізнавальної діяльності, виокремлюють дві її складові - інтеріоризацію і екстеріоризацію. Перша характеризується породженням ідеального (перехід зовнішнього у внутрішнє), а друга являє собою процес об'єктивації ідеального (внутрішнього) знання. Таким чином, знання існує в єдності свідомості і об'єкту. Звідси і перед навчанням як спеціально організованого процесу пізнання і управління процесом засвоєння знань, постають два завдання: розширення і поглиблення сфери пізнання матеріальних об'єктів і виокремлення та пізнання ідеальних об'єктів [1, с. 19-23].

В процесі наукового пізнання ідеальний об'єкт представляє реальні предмети лише за окремо фіксованими ознаками, які заміщуються знаками. Відповідно ідеальний об'єкт виступає смислом відповідного предмету, є його спрощеним і схематизованим образом [6, с. 429-430]. Фактично, поняття, що виокремлюється у процесі наукового пізнання, презентують загальне. Однак специфікою гуманітарного пізнання є акцентація одиничного. Закірова А. Ф. вбачає у цьому неможливість (недоцільність) зведення соціальних явищ до замкнутої системи законів, які були б дійсні для кожного конкретного випадку та факту педагогічної дійсності.

Специфікою педагогічного знання є неможливість його абсолютної формалізації (представлення мовою символів і формул). Однак з метою його впорядкування часткова формалізація неминуча, що при надмірному «педантизмі» призводить до поширення ґносеологічних «штампів», алгоритмів.

З метою поглибленого аналізу природи педагогічного знання вдаємося до характеристики базового змісту категорії «педагогічне знання», що дозволяє зрозуміти механізми та принципи його породження, існування і модифікації.

Існуючий континуум наукового педагогічного знання презентований кількома системами форм. Бобришов С. В., слідом за В. І. Гінецинським, узагальнює і виокремлює два класи форм педагогічного знання [2, с. 15-16]. Приналежність до першого з них визначається за структурно-логічною відповідністю знання тій чи іншій його формі (онтологічному образу) як формальному елементу наукового і буттєвого континуума мови, що представлене ідеями, поняттями, гіпотезами, концепціями, теоріями. Сутнісно-змістовне відображення фактів і досягнень педагогічної теорії та освітньо-виховної практики (когнітивний образ) притаманний другому класу форм педагогічного знання. Щодо останнього, то педагогічне знання, що його презентує, існує у двох базових дидактичних формах: імпліцитній і експліцитній [1, с. 5; 2, с. 15].

Відомо, що знання як продукт пізнавальної діяльності, що здійснюється в межах певної науки, надалі може реалізовуватись в інших сферах людської діяльності. Нові умови його подальшого функціонування передбачають набуття ним додаткових ознак, форм. Як було зазначено вище, в освітньо-виховній сфері знання функціонує в імпліцитній та експліцитній формі. Імпліцитна форма педагогічного знання потрактовується як особливим чином трансформоване знання про певну сферу діяльності (зрощеність педагогічного знання з конкретно-предметним змістом). Експліцитна форма задає основні механізми і способи його перетворення (вивільнення педагогічного знання від предметного змісту). За В. І. Гінецинським, основними репрезентами експліцитної форми педагогічного знання є:

педагогічна аксіологія як знання про цілі та цінності виховної діяльності; *педагогічна антропологія* як знання про людину як об'єкт педагогічного впливу; *педагогічна соціологія* як знання про соціальні умови та механізми здійснення виховання; *педагогічна технологія* як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою певних засобів; *педагогічна культурологія* як знання про культуру, що відтворюється в умовах виховання [1, с. 51]. Відомості та дані, що систематизуються у зазначених розділах, в подальшому використовуються як основа для трансформації знань у педагогічно доцільну форму. Складниками внутрішньої структури педагогічного знання, або ж його елемента - «дидактики» (В.І. Гінецинський), є базисні та периферійні компоненти.

Дидактика є проектом (знаннєвою конструкцією) певного інтервалу навчально-пізнавальної діяльності, що призводить до засвоєння знань, що лежить в його основі, і разом з тим вона задає програму здійснення результативної навчально-пізнавальної діяльності. Процес побудови дидактики представляється як програма (матриця) перетворення певного елемента знання, яка зберігає зміст останнього, змінюючи при цьому його форму шляхом зміщення смислових акцентів [1, с. 55].

Знання, що набуло статусу педагогічного, має особливу дидактичну форму представлення (викладу), яка задає певну програму реалізації навчально-пізнавальної діяльності. Її специфіка полягає в тому, що вона не може бути обмежена тільки орієнтацією на забезпечення етапу презентації знання. Вона також включає програму керівництва навчально-пізнавальною діяльністю на всіх етапах її здійснення. Так, дидактично доцільна форма повинна включати компоненти, що відповідають завданням для проведення діагностики досягнутого рівня засвоєння. Основними параметрами порівняння і диференціювання варіантів викладу знання або його елементів є: представлення одного з формулювань у якості базисного; повнота експліцитного використання елементів понятійного контексту. Варіанти викладу знання вирізняються в залежності від видів, рівнів і обсягу навчально-пізнавальної діяльності, а також від характеру запланованих діагностичних процедур. Конструювання дидактичної форми представлення знання можливе лише на основі адекватного врахування змісту певного елемента знання.

Доведено, що будь-яке твердження (задача, теорема тощо) характеризується багатоманітністю аргументів. Важливим є те, що одне й те ж саме твердження в різних контекстах понять і уявлень передбачає актуалізацію різних компонентів досвіду як умови засвоєння знання в цілому чи його виокремленої одиниці. Для того, щоб знання ввійшло в структуру досвіду у якості певного новоутворення, воно повинно бути сформовано як продукт інтеграції зовнішнього впливу і внутрішньої активності суб'єкта. Особливістю дидактичної форми представлення певного елемента знання є те, що вона дозволяє об'єкту педагогічного впливу (адресату) релевантно відобразити цей елемент в його свідомості. Таким чином вона сприяє розвитку свідомості, формує ціннісну орієнтацію, певним чином програмує його пізнавальну діяльність, оцінює рівень засвоєння. Процедура включення елемента знання в структуру свідомості включає:

- виокремлення певного елемента системи знання, що підлягає засвоєнню;
- формування багатоманітності варіантів дидактично доцільного представлення (викладу) цього елемента;
- розробка програми регуляції навчально-пізнавальної діяльності як послідовність трансформацій форми представлення елемента знання.

При розгляді питання аналізу педагогічного знання послуговуватимемося інтегральною схемою, розробленою В. І. Гінецинським [1, с. 51-55]. В її основі -

представлення знання як мети, результату, змісту, засобу і продукту педагогічного впливу, що трактується як цілісний, відносно завершений акт педагогічної діяльності. Знання як педагогічно задана мета характеризується такими параметрами: усвідомленість, рефлексивність, системність, диференційованість. Знання як продукт пізнавальної діяльності у запропонованій схемі пов'язано з реалізацією пізнавальних стратегій, а ті в свою чергу пов'язані зі стилями пізнавальної діяльності. Знання як засіб педагогічного впливу розглядається на фоні багатоманітності методів навчання, що характеризуються з позицій знанневих конструкцій. Знання як компонент змісту освіти оцінюється, в першу чергу, з точки зору повноти відтворення в структурі засвоєного навчального знання відповідного обсягу відомостей (факти, теорії, моделі, методи та ін.) і домінування серед них відомостей, що відносяться до тієї чи іншої предметної сфери. Знання в якості результату педагогічного процесу виступає когнітивною ланкою регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

В. І. Гінецинський виокремлює два аспекти функціонування педагогічного знання: діахронічний і синхронічний [1, с. 5], що визначають, відповідно, два способи передачі досвіду і знань - синхронний і діахронний. Перший передбачає оперативне, адресне спілкування і вказує на можливість узгодження діяльності індивідів в процесі їх спільного існування і взаємодії. Другий - спрямований на передачу певної суми інформації наступним поколінням. За синхронним способом передачі знань закріпилась назва комунікація, а за діахронним - трансляція [3, с. 562-563].

Гуманітарна природа педагогічного знання

На противагу традиційній епістемології, що створювалася шляхом безкомпромісної елімінації суб'єкта (виключення людського виміру) у відповідності з вимогами класичного природознавства, сучасна епістемологія будується на принципі довіри до людини як цілісного суб'єкта пізнання. Особливо невідворотним цей факт є для соціально-гуманітарного пізнання, оскільки присутність суб'єкта в ньому є аксіоматичною.

Характерним для соціального та гуманітарного пізнання є ціннісно-смыслове осягнення людського буття, його відтворення. Відповідно й ключовими для розуміння його специфіки є поняття «смысл» і «цінності». На противагу природничому пізнанню, де річ розглядається в просторово-часових параметрах, соціально-гуманітарне аналізує її як носія смыслу, символ людського виявлення. Тобто, в гуманітарному знанні свідомість звертається до смыслу речі, а не до її природної сутності [3, с. 516].

Оскільки гуманітарне знання є «людинознання» (Каган М. С.), що намагається перебороти однобічність вивчення людини, то гуманітарність педагогічного знання зосереджена на розумінні цілісності людини.

Педагогічне знання - це знання світу людини і знання, що має особистісний вимір. «Це - або ж знання, які відображають соціальну реальність, або ж знання, що віддзеркалюють у реальності ідентично-особистісне буття, чи орієнтоване на осягнення суб'єктивного начала у будь-якому знанні» [4, с. 145]. Виявлення гуманітарної природи педагогічного знання відбувається шляхом включення у зміст освіти «людського виміру», особистісного начала, суб'єктивізації наукового знання.

Інтегративна природа педагогічного знання

Відомо, що педагогічне знання природно співіснує у розгалуженій сфері людського пізнання. За твердженням К. Д. Ушинського, у всіх наукових напрямках, чи-то анатомія, фізіологія, географія, статистика, політична економія, істо-

рія та ін., «викладаються та групуються факти та співвідношення фактів, у яких виявляються властивості предмету виховання, тобто людини» [474, с. 468-469]. Однією з особливостей педагогічного знання, за переконанням Б. Ф. Ломова, є те, що воно розташовується на роздоріжжі багатьох різнопланових систем знання. На думку В. В. Краєвського, практично будь-який об'єкт природи чи суспільства можна вважати частиною педагогічної дійсності (педагогічної реальності) за умови, що відомості про нього стануть складовою змісту освіти. Така специфіка педагогічного знання характеризує його як полісистемне.

Поряд із полісистемністю педагогічного знання слід вести мову й про його поліструктурність, що означає наявність у ньому поняттєвих пластів, нашарувань.

Гетерогенність педагогічного знання обумовлюється здатністю педагогічного знання бути зброєю «пізнання нелюдинорозмірного об'єкту людинорозмірними засобами» [42, с. 126-144]. Як наслідок спостерігаємо складність, багаточисельність та поліфункціональність понятійного апарату педагогіки, що передбачає перенесення філософських, психологічних, медичних, технічних й ін. понять. Гетерогенність педагогічного знання зумовлена: різними контекстами породження складових елементів знання (культурно-філософськими традиціями, соціально-історичними обставинами тощо); різними контекстами вживання: онтологічними, екзистенційними підвалинами, нормативами освітньої діяльності, смислопороджуючими конструкціями та ін.; різнотипністю об'єктів, на яких будується знання (культурні норми і зразки, типи діяльності, цінності і т.д.) [7].

Рефлексивна природа педагогічного знання

Педагогічне знання, як і гуманітарне знання загалом, завжди предметно орієнтоване (знання про щось). Спрямоване на відтворення характеристик об'єкта, що знаходиться за його межами, воно одночасно прагне набути форми, яка б виражала ознаки цього знання. Істинність педагогічного знання визначається тим, наскільки виражений ним смисл зберігає свою силу і по відношенню до самого себе, що розглядається в якості об'єкта. Правомірним є твердження про педагогічне знання як єдність об'єктивного і суб'єктивного.

Знання, в тому числі і педагогічне, існує як певний інваріант багатоманітності форм і рівнів відображення пізнаного предмета у свідомості суб'єкта, що пізнає. Зміст педагогічного впливу, у якості якого виступає знання, завжди об'єктивно орієнтований. Навчально-пізнавальна діяльність повинна бути організована як вивчення певної предметної багатоманітності. Разом з тим педагогічне знання є знанням особистісно забарвленим. В ньому сфокусовано одночасно відображення об'єктивно існуючого і відблиск внутрішнього світу його носія.

Особливістю педагогічного знання є те, що воно формується не на основі відчуттів, а за допомогою рефлексії (самопостереження, інтроспекції), що виникає на основі чуттєвого пізнання. Так, педагог повинен розглядати самого себе, свої знання, ціннісні орієнтації, здібності тощо як важливий фактор ефективності педагогічного впливу, основною категорією якого виступає знання [1, с. 22, 81].

Текстова природа педагогічного знання

Гуманітарна природа педагогічного знання передбачає його презентацію і трансляцію у формі тексту.

Бахтін М. М. свого часу зазначав, що людина завжди виражає себе (говорить); вона створює текст, який видається тією безпосередньою дійсністю думок і переживань, із яких єдино може виходити соціально-гуманітарне пізнання, мислення. Фокусує в собі значення, смисл, цінності, текст виступає «первинною

даністю (реальністю) будь-якої гуманітарної дисципліни» [3, с. 618]. Отже, текст безпосереднім предметом гуманітарного пізнання.

Текст, як концентрат особливостей гуманітарного знання, виконує функцію носія інформації, трансляції культури, її гуманістичних параметрів й одночасно є явищем самої культури. Важливою методологічною проблемою соціально-гуманітарного пізнання є віднайдення шляхів реконструкції суб'єкта (розпредмечування суб'єктивних смислів), що стоїть за знанням, сфокусованим у тексті, в соціально-історичній інтерпретації культури, на тлі якої відбулося зрощення суб'єкта [5, с. 400-404].

Одним із способів трансляції педагогічного знання є навчальний текст, основним завданням якого є формування когнітивних структур свідомості учнів, розвиток відповідного типу мислення, навичок та установок пізнавальної діяльності. Відповідно, для визначення тексту у якості навчального, визначаються певні критерії:

- текст повинен бути здатним виконувати навчальну, виховну, розвивальну функції по відношенні до одного контингенту учнів;
- текст повинен містити нову для суб'єкта інформацію, яка представлена в оптимальній формі та обсязі для засвоєння учнями;

- у тексті може бути представлений розгляд певного одиничного конкретного випадку в контексті характеристики предметної сфери науки даної галузі знання в цілому (в контексті системи всього знання). Тут слід додати, що у висвітленні одиничного феномену прослідковується присутність певної позиції по відношенню до цілого, «інтенційна сукупна характеристику предметної сфери» [1, с. 47].

Таким чином, педагогічне знання є яскраво вираженим гуманітарним знанням. Як таке, воно відображає множинність мотиваційно-сміслових, ціннісних факторів і цільових залежностей, що протегують розумінню суб'єктивності людини. З гуманітарної специфіки педагогічного знання випливає його інтегративність (поліструктурність, полісистемність, гетерогенність), як властивість, що характеризується внутрішнім динамізмом, внутрішньонауковою і міжнауковою (в рамках пограничних дисциплін) рефлексією. Педагогічне знання - це знання, що прилучається до свого об'єкту, впливаючи на нього, і, почасти, трансформує його. Така особливість педагогічного знання презентує його як рефлексивне.

Загалом, актуальність піднятої у статті проблеми зумовлюється кризою традиційної знанневої парадигми, що полягає у різкому зростанні накопичення знання і можливостях його переробки, засвоєння і використання. Звідси - зацікавленість питаннями педагогічної епістемології, яка означається критичною рефлексією над педагогічним знанням.

Дослідження не вичерпує розгляд питання природи педагогічного знання, а слугує окресленням ключових його характеристик. Свого вивчення чекають проблеми: виявлення особливостей і тенденцій становлення педагогічного знання у конкретній соціокультурній ситуації, визначення основних форм його об'єктивації, обґрунтування підходів до визначення обсягу та змісту поняття «педагогічне знання», встановлення основних механізмів природження знання та ін.

Література:

1. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики : Опыт педагогической когитологии. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. - 144 с.
2. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович. - Ставрополь, 2006. - 477 с.
3. Кохановский В. П., Лешкевич Т. Г., Матяш Т. П., Фатхи Т. Б. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. - 608 с. - (Серия «Высшее образование»)

4. Касьян А. А. Контекст образования : наука и мировоззрение: Монография / Андрей Афанасьевич Касьян. - Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1996. - 184 с.

5. Микешина Л. А. Философия науки : Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Людмила Александровна Микешина. - М.: Прогресс-Традиция : МПСИ : Флинта, 2005. - 464 с.

6. Степин В. С. Розов М. А. Философия науки и техники / В. С. Степин, М. А. Розов. - М.: Гардарики, 1996. - 400 с.

7. Овсянницкая Е. К вопросу о природе и структуре педагогического знания [Электронный ресурс] / Е. Овсянницкая // Вопросы методологии. - 1998. - № 1-2. - Режим доступа до журн. : <http://www.fondop.ru/lib/journals/vm/1998/1-2>

УДК 378.14:159.954 (045)

Л.М. РЯБОКІНЬ

завідувач лабораторії психології професійної діяльності
Національного авіаційного університету

ИНТЕГРАТИВНА ГОТОВНІСТЬ. ЯК ОСНОВА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті розглядається інтеграційний підхід як один з дидактичних умов забезпечення системності змісту освіти, викладання навчального матеріалу, планування й організації навчального процесу, а також комплексного підходу до методів навчання, а інтегроване знання, як необхідна умова формування системою планетарного мислення майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: професійна діяльність, професійна підготовка, готовність, інтегративний підхід, інтегративна готовність.

Аннотация. В статье рассматривается интеграционный подход как одно из дидактических условий обеспечения системности содержания образования, преподавания учебного материала, планирования и организации учебного процесса, а также комплексного подхода к методам учебы, а интегрировано знание, как необходимо условие формирования системного планетарного мышления будущих социальных работников.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, готовность, интегративный подход, интегративная готовность.

Annotation. In the article integration approach is examined as one of didactics terms of providing of the system of maintenance of education, teaching of educational material, planning and organization of educational process, and also complex going near the methods of studies, and knowledge is computer-integrated, as a condition of forming of system planetary thought of future social workers is needed.

Keywords: readiness, professional activity, integrativnyy approach, integrativnyy readiness.

Постанова проблеми. Одним з фундаментальних завдань ВТНЗ є формування в майбутніх соціальних працівників погляду на свою майбутню професійну діяльність як єдиного взаємозалежного цілого та діалектично обумовленого вміння бачити й розуміти проблеми, що виникають, та шляхи їх вирішення. Саме тому, у змісті професійної освіти центральною постає проблема вияву основних взаємозв'язків навчального матеріалу, які мали б системоутворювальне значення, що встановлюється шляхом практичної реалізації інтегративного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Саме інтеграційні процеси сприяють одночасно, активізації сприйняття знань у різних галузях і їх систематизації, інтегроване знання стає необхідною умовою формування системного планетарного мислення майбутніх соціальних праців-

ників. Тому інтеграційний підхід можна розглядати як одну з дидактичних умов забезпечення системності змісту освіти, викладання навчального матеріалу, планування й організації навчального процесу, а також комплексного підходу до методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інтеграції професійної освіти у ВНЗ є багатоаспектною й складною. Педагоги-дослідники і практики (В. Безрукова, М. Берулава, В. Васянович, С. Гончаренко, С. Дичковський) пов'язують здебільшого її вирішення з пошуком можливостей ущільнення навчального матеріалу споріднених і суміжних дисциплін, конструюванням специфічних організаційних форм. При цьому ступінь зміни інтегрованого змісту навчального предмета розглядається диференційовано: на рівні модернізації окремих елементів і частин змісту (низький), комплексування його з іншими дисциплінами (середній) або створення на основі інтеграційного синтезу - принципово нового дидактичного змісту, що виходить за межі вже наявних навчальних предметів (високий). А питанню готовності до професійної діяльності присвячені наукові праці багатьох учених. Формування «готовності» розглядається ними з позицій різних підходів та на різних рівнях: особистісно-діяльнісному (Л. Божович, М. Дяченко, І. Зимняя, Л. Кандибович, А. Линенко, В. Моляко, А. Понукалін та інші), особистісному (А. Голомшток, П. Горностай, Н. Захаров, Є. Климов, В. Симоненко), функціональному (Р. Овчарова, А. Осницький, Н. Пряжников, Д. Узнадзе) та перетворювально-практичному (К. Абульханова-Славська). Науковцями переважно досліджений психологічний аспект готовності, визначено її зміст, структуру та запропоновано шляхи формування. Значно менше уваги приділено педагогічному аспекту.

Аналіз наукової та методичної літератури засвідчив, що питання готовності до різних видів діяльності досліджено достатньо глибоко. Однак слід зазначити, що науковцями здебільшого вивчалася готовність до діяльності, зміст якої був наперед запланований і визначений. Значно менше досліджень торкаються інтегративної готовності до професійної діяльності, що відбувається у нестандартних, непередбачуваних умовах, котра потребує від виконавця не просто знань, професійних навичок та вмінь, а здатності миттєво аналізувати ситуацію, шукати нові шляхи виходу з даної ситуації, будувати моделі її виконання, прогнозувати наслідки. Тобто готовності до професійної діяльності.

Професійна діяльність характеризується внесенням у процес праці нового, удосконаленням дій та рішень, спрямованих на досягнення поставленої цілі.

Мета статті: вивчення інтегративної готовності, як основа підготовки соціальних працівників до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Отже, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, являючи собою функцію загальної й професійної освіти, повинна здійснюватися за допомогою взаємозв'язку професійно-орієнтованих загальноосвітніх, і спеціальних предметів.

На думку І. Козловської, сучасна загальна дидактика формується як виключно інтегративна наука. Вперше в історії педагогіки та освіти спостерігаються інтеграційні процеси, в яких класична дидактика суттєво відрізняється і, за словами болгарського дидактика Івана Марєва, сягає коренями у наукові теорії та напрямки, понятійний апарат яких є переважно абстрактним (кібернетика, теорія інформації, теорія систем, теорія оптимізації тощо).

Інтеграційні процеси в освіті є закономірними, оскільки вони виникають у результаті тих же явищ, які відбуваються в науці, виробництві та інших сферах діяльності людини. Тому «інтегративне навчання є абсолютно необхідним» (І. Марєв). Маючи, свою історію, і воно в сучасних умовах стає особливо ефективним дидактичним засобом, оскільки найціннішим і найзмістовнішим досягнен-

ням у навчанні стає орієнтація в нестандартних ситуаціях, уміння прийняти рішення, засвоїти стиль мислення, перенести знання в нові умови. Одночасно необхідна гнучка система критеріїв для постійної переоцінки наукової інформації та засоби її «перекладу» на умови навчального процесу [1]. Згідно з І. Козловською, дослідження інтегративних процесів у дидактичних системах доцільно розвивати у напрямку формування системи законів і закономірностей, які можуть виступати як окремі випадки загальнодидактичних законів [2, с. 7].

З урахуванням проблеми інтеграції автор розглядає три напрямки побудови навчання: педоцентричний, предметноцентричний і змішаний. Перший напрямок складають переважно представники прагматичної педагогіки, які відстоюють думку про ліквідацію навчальних предметів як таких. Представники другого напрямку виступають за виключно предметний принцип побудови середньої освіти. Третій напрямок передбачає поєднання предметного та інтегративного навчання, поєднуючи ідеї прогресивної та традиційної дидактики. На цій же основі пропонується після ознайомлення студентів із окремими навчальними предметами запроваджувати інтегровані курси. Прийоми інтеграції є шляхом модернізації освіти, посилення її теоретичних основ на базі загальнонаукових ідей [3, с. 45].

Визначення феномена інтеграції подано в дослідженні І. Яковлева, в якому розглядаються особливості інтегративного підходу, його прояви у суспільстві й зміст інтеграції у вищій школі. На думку автора, інтеграція - це рух системи до великої органічної цілісності [11].

Органам управління приділяється роль найважливішого фактора інтеграції, адже вони ведуть до посилення зв'язків між елементами системи. Для одержання нових властивостей системи необхідно змінити її структурно-функціональні зв'язки. Цей підхід ставить рівність між інтегративним й управлінським аспектами системності, цілісності. Поява нового інтегративного ефекту досягається завдяки гармонізації зв'язків між елементами системи. Внутрішні зв'язки системи стають більш гнучкими, адаптованими до змін зовнішнього середовища, що послаблює централізоване управління системою і приводить до зростання значення факторів самоврядування. Отже, цілісна система набуває нових інтегративних властивостей, а інтеграція, як невід'ємний атрибут цілісної системи, постає у вигляді процесу універсалізації й гармонізації зв'язків між її складовими елементами. І. Яковлев дефінує сутність інтеграції як двоїстий процес універсалізації й гармонізації зв'язків між елементами системи, які потенційно містять загальні інтегральні властивості, що проявляються при формуванні нової системи [11, с. 18].

І. Яковлев пов'язує інтегративний підхід зі зміною співвідношень в елементах і зв'язках, що означає перехід системи від сумативного до цілісного рівня. Досліджуючи процес інтеграції у вищій школі, автор знаходить його прояв у посиленні підготовки фахівців широкого профілю, розширенні комплексних форм і засобів навчального процесу, поглибленні зв'язків між ВНЗ, науковими і виробничими організаціями та ін. Стосовно ж системи освіти в цілому, І. Яковлев пов'язує інтегративний підхід з формуванням системи спадкоємної, неперервної освіти. На його думку, це повинен бути єдиний комплекс, підпорядкований загальним цілям і завданням; повинна бути єдина система, а не просто набір освітніх установ, діяльність яких мало пов'язана одна з одною [12, с. 112-113].

Інтеграція на дидактичному рівні передбачає інтеграцію принципів навчання, які забезпечують високу ефективність навчання й виховання студентів, а саме: особистісний підхід до організації навчального процесу й демократизацію спілкування; переструктурування (укрупнення) змісту навчального матеріалу; перебудову процесів навчання, виходячи з інтересів і потреб студентів з метою максимальної активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Особистісний і професійний розвиток майбутнього соціального працівника зумовлюють один одного. З одного боку, ознаки особистості (потреби, інтереси, рівень запитів, інтелектуальні особливості тощо) суттєво впливають на вибір професії та її подальший професійний розвиток, а саме, вони можуть сприяти досягненню професійної майстерності, творчій самореалізації, а з іншого боку можуть стати на перешкоді професійному становленню. Таким чином, можна говорити, що існує особистісний позитивний професіогенез і особистісний негативний професіогенез.

Особистісний позитивний професіогенез має місце в разі відповідності професії особистісним структурам. За умов досягнення успіхів, майстерності в професійній діяльності, він підсилює мотивацію особистого розвитку і сприяє творчому розвитку і саморозвитку індивіда засобами професії. У результаті позитивного професіогенезу відбувається підсилення особистісних структур і особистості в цілому, формується професійний тип особистості з характерною манерою діяльності, поведінки, спілкування, інтересами, позиціями, особистості, що все більше надійно і успішно виконує професійні обов'язки, вражає професійне середовище своїм своєрідним професійним стилем, має стабільно високі досягнення, вважається незамінним.

У результаті негативного професіогенезу особистість «згасає», деформується. Особу, яка не стала професіоналом (особистість без професійної майстерності), характеризують поведінкові ускладнення, роздратованість, конфліктність, у неї виникає професійна обмеженість, упередженість, нечутливість до інших сфер, окрім професійної діяльності. Негативний професіогенез має місце за умов невідповідності індивіда професії, при якій особистісна деформація зростатиме в процесі тривалих професійних занять [10, с. 121-122].

Однак, за Г. Яворською, професійний і особистісний розвиток, незважаючи на їх взаємозумовленість, необхідно розрізняти. У професійному розвитку виявляються внутрішні середовище особистості, її активність, потреби самореалізації. Вибір і розвиток професійної діяльності - це реалізація певної особистісно визначеної стратегії життєвого сценарію. Високий і масштабний процес професійного розвитку можливий тільки за умови зростання духовного збагачення особистості, що здатна розпізнавати стан наявного розвитку своїх здібностей, усвідомлювати необхідність змін і перетворень власного внутрішнього світу, здійснювати пошук нових можливостей самоздійснення в праці. Але за своєю суттю професійний розвиток охоплює передусім такі особистісні структури, які становлять психологічну основу засвоєння і оволодіння різними видами діяльності і є суттєвими для професійного успіху. Професійний і особистісний розвиток можуть взаємно підпорядковуватися і взаємно посилювати один одного [10, с. 125].

І. Козловська визначає такі основні принципи інтеграції: історизм; системність; єдність якості та кількості; діалектичне заперечення; розвиток; казуальність; об'єктивність; науковість, всебічність вивчення явищ і процесів; взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ [4, с. 8].

Учена також виділяє специфічний метод інтегративності (метод інтеграційного аналізу), який полягає в розробці алгоритму, що однозначно забезпечує формування цілісної системи шляхом інтеграції елементів, відібраних з метою вирішення конкретної проблеми.

Що стосується вживання терміна інтеграція знань, І. Козловська відзначає той факт, що, вживаючи термін «інтеграція знань» та «інтеграція загальноосвітніх і спеціальних знань», ми маємо справу з логічно різними рівнями поняття інтег-

рації. Інтеграції професійних знань як факторові підвищення якості підготовки фахівця присвячене дослідження М. Прокоф'євої. Так, на думку автора, під інтеграцією в педагогічній літературі на рівні змісту освіти сприймається процес і результат взаємодії її структурних елементів, що супроводжуються розширенням системності і зміцненням знань студентів [8, с. 37]. М. Прокоф'єва виділяє три групи причин відсутності цілісності знання людини: відсутності цілісності знання у масштабах суспільства як наслідок еволюціонування науки, відсутність системності освіти на всіх її етапах; відсутність цілісності знань у внутрішньому світі людини, де окремі елементи знань перебувають в окремих структурних одиницях особистого досвіду, зв'язки між якими визначаються не вимогами системності, а енергонасиченими елементами досвіду: відчуттями, емоціями, оцінками [8, с. 38].

Отже, інтеграція знань включає кілька процесів, а саме: систематизацію наявних знань; одержання нового знання і приєднання його до наявної системи; планування майбутнього процесу одержання знання [8, с. 39].

На думку Н. Огренич, йдеться про такі знання, які здатні сформувати широкий цілісний енциклопедичний погляд на сучасний світ і місце людини в ньому, а також такі, що дають змогу подолати предметну розрізненість та ізолюваність, яка ще в XVIII ст. була нормою й мала прогресивний характер, оскільки давала можливість оволодіти основами знань на рівні сформованих на той час наук, а сьогодні стає гальмом у формуванні цілісного наукового світогляду та оволодінні основами єдиної людської культури, її гуманітарної й природничо-наукової складових [7, с. 18].

Вивчення даного питання виявляє й інші точки зору. Так, Ю. Сьомій вважає, що інтеграцію змісту багатьох дисциплін доцільно проводити одночасно за декількома підставами при домінуючій ролі одного з них, оскільки інтегрування за єдиною підставою навряд чи буде дидактично ефективним [9, с. 88]. Резюме автора зводиться до подання інтеграції змісту освіти як процесу становлення дидактичної цілісності змісту декількох дисциплін, що розвивається шляхом зростання кількості й взаємодії навчальних елементів цих дисциплін; посилення їхніх взаємних зв'язків і зменшення відносної самостійності; від стадії простого об'єднання за певною загальною ознакою до стадії органічного цілого [9, с. 81].

Побудова типології інтеграції змісту пов'язана зі структурним аналізом педагогічної інтеграції, найважливішим компонентом якої є системоутворювальний фактор або підстава інтеграції. Відносини між системоутворювальними факторами інтеграції і предметною приналежністю інтегрованих елементів Ю. Сьомій вважає родовидовими. До родів інтеграції інженерної освіти автор відносить: методологічний, поняттєво-категоріальний, проблемно-об'єктний, теоретико-прикладний і формальний до її видів - міжциклову, внутрішньоциклову і внутрішньоциклітарну інтеграцію [9, с. 85].

Питання про рівні інтеграції в навчальній практиці глибоко проаналізоване у дисертаційному дослідженні Д. Коломійця. На думку автора, на сучасному етапі розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, яка складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного та технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін). Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії та рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків (МПЗ), які розглядаються як дидактична система. Реалізація даної стадії інтеграції змісту навчання не потребує інтеграції форм навчальних занять. Проте для організації активної самостійної роботи студентів, формування професійних вмінь і навичок недостатньо традиційних засобів навчання. Саме активні форми навчання допомагають зняти суперечки між навчальною та професійною діяльністю.

Під міждисциплінарними знаннями сьогодні розуміють систему відношень між знаннями, уміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах та змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують у реальному світі, тобто в широкому розумінні слова МПЗ - це педагогічний еквівалент дидактичних зв'язків, які реалізуються в навчальному процесі [6, с. 7].

Крім того, знання майбутнього фахівця не створюють цілісної системи і являють собою різномірний конгломерат уривчастих відомостей із загальнотеоретичних, і спеціальних дисциплін [9, с. 39]. В умовах професійної освіти, де вся увага спрямована на оволодіння студентами конкретною професією й весь навчальний процес підпорядкований формуванню саме спеціаліста (а не випускника середньої школи із загальною освітою), особливе місце займають предмети, які не містять фактичного навчального матеріалу, пов'язаного з професійними знаннями чи вміннями.

Тому доцільною в ряді випадків є інтеграція непрофільних предметів двома шляхами. Перший - це включення певних відомостей з фундаментальних та прикладних наук у канву гуманітарних предметів з метою формування в студентів цілісного уявлення про природу, людину та суспільства. Другий - розробка інтегрованих курсів гуманітарних предметів, які б забезпечували формування повноцінної особистості випускника і одночасно займали мінімум навчального часу [5, с. 89].

На думку Г. Яворської, у психології праці інтерес до проблеми формування особистості професіонала зріс особливо в останні роки, по-перше, у зв'язку з розвитком гуманістичних тенденцій у вирішенні завдання науково-технічного прогресу, по-друге, з розробленням і впровадженням концепцій особистісного, діяльнісного і системного підходу під час вирішення комплексних завдань вдосконалення, оптимізації різних структур організації діяльності («людина-машина», «суб'єкт-суб'єкт» і ін.), по-третє, з посиленням уваги до вивчення проблем самовизначення особистості, її життєвого і професійного шляху, генезису мотиваційно-потребної сфери, здібностей і т. ін. [10, с. 190].

Як підкреслює Г. Яворська, особливу увагу до проблеми формування особистості професіонала пов'язують з постановкою питань про зміст і динаміку придатності людини трудовій діяльності, з індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта діяльності, з можливістю оцінки і прогнозування цього процесу тощо [10, с. 191].

На думку Г. Яворської, основну сутність проблеми формування особистості професіонала можна розкрити двома положеннями: «особистість виявляється в професії», тобто в процесі вибору й оволодіння професією, професійного удосконалення, визначення свого місця в суспільстві, досягнення матеріальних і духовних цінностей, задоволення особистих пізнавальних інтересів; «розвиток особистості у діяльності», тобто формування професійно орієнтованих якостей людини (її фізичних і особистісних рис), розширення сфери пізнання навколишнього світу і його знаннєвого змісту, розвиток форм і змісту предмета спілкування відбувається в процесі освоєння і виконання діяльності.

За Г. Яворською, проблема формування особистості професіонала є комплексною, і змістовно в ній можна виділити і оглянути психологічні, професійні, фізіологічні, медичні, соціальні й інші аспекти [10, с. 192-193].

Висновок. Отже, інтегративний підхід до системи гуманітарних знань майбутніх соціальних працівників передбачає створення психолого-педагогічних умов для цілісного розвитку їхніх внутрішніх задатків, духовних і пізнавальних потреб,

залучення до універсальних цінностей культури. Однією з провідних ідей інтеграції знань гуманітарних дисциплін є ідея саморозвитку, самореалізації особистості майбутнього соціального працівника.

У зв'язку з вищевикладеним, ми вважаємо, що показником загальної професійної інтегративної готовності соціального працівника повинна виступати комплексна характеристика, що містить в собі вимоги, що пред'являються до теоретичної, практичної і морально-психологічної готовності соціального працівника, і що відображає специфіку його професії. Найважливішим компонентом загальної професійної готовності, на наш погляд, є морально-психологічна готовність до соціальної роботи, яка є складною особовою освітою, що забезпечує високі результати професійної діяльності.

Принциповим, на наш погляд, є розуміння необхідності формування інтегративної готовності до майбутньої професійної діяльності студентів вже на початкових курсах навчання. Цей етап особливо важливий для професійного самовизначення студента і усвідомлення ним себе як майбутнього фахівця соціальної сфери. Саме у цей період закладаються основи інтегративної готовності до майбутньої роботи. Необхідно допомогти першокурсникові зміцнитися у вірності свого професійного вибору, визначитися у подальшій спеціалізації, настроїтися на необхідність формування у себе певних особових якостей, що відповідають специфіці професії соціального працівника.

Література

1. Козловська І.М. Історичні та логічно-методологічні передумови інтеграції природничо-математичних знань у закладах професійної освіти / І.М. Козловська // *Наук.-метод. вісник*. - 1995. - №2 - С. 37.
2. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи / І.М. Козловська // *За ред. С.У. Гончаренка*. - Львів: *Світ*, 1999 - 302 с.
3. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.М. Козловська. // - К" 2001. - 41 с.
4. Козловська І.М. Проблеми дидактичної інтеграції: теоретичні основи / І.М. Козловська // *Педагогіка і психологія*. - 1998. - №5. - С. 181.
5. Козловська І.М. Інтегрований підхід до вивчення фізики у професійній школі як засіб гуманітаризації навчання / І.М. Козловська // *Педагогіка і психологія* - 1997. - №1. - С. 89.
6. Коломієць Д.І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці учителя трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Коломієць Дмитро Іванович. - К., 2001. - 20с.
7. Огернич Н.М. Життя - значить мислити / Н.М. Огернич // *Гуманітарні науки*. - 2006. - №1. - С. 17-22.
8. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція професійних знань як фактор підвищення якості підготовки спеціаліста. / М.Ю. Прокоф'єва // *Гуманітарні науки*. - 2006. - №1. - С. 35-41.
9. Семин Ю.Н. Інтеграція содержания инженерного образования: дидактический аспект / Ю.Н. Семин. - Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2000. - 140 с.
10. Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: теорія і методика професійної освіти : дис...доктора пед. наук: 13.00.04/Яворська Гзлина ХарлампіївнаУ/- К, 2006. - 479 с.
11. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. // - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - 115 с.
12. Яковлев И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И.П. Яковлев. // - Л.: Изд-во Ленингр. ун-в., 1987. - С. 109.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОВИХОВАННЯ

Анотація. У статті обґрунтовано роль самовиховання як чинника розвитку особистості, з'ясовано його сутність і специфіку, зв'язок з іншими чинниками, зокрема вихованням, проаналізовано погляди видатних учених щодо організації самовиховання молоді, класифікацію його методів, прийомів і засобів.

Ключові слова: виховання, самовиховання, чинники розвитку особистості, специфіка самовиховання, рушійні сили самовиховання.

Аннотация. В статье обосновано роль самовоспитания как фактора развития личности, раскрыта его сущность и специфика, связь с другими факторами, в особенности с воспитанием, проанализировано взгляды выдающихся ученых на организацию самовоспитания молодежи, классификацию его методов, приемов и средств.

Ключевые слова: воспитание, самовоспитание, факторы развития личности, специфика самовоспитания, движущие силы самовоспитания.

Annotation. In the article the role of self-education as a factor of development of personality is grounded, its specific nature is found out, connection with other factors, in particular by upbringing is cleared up, the views of prominent scientists in relation to organization of self-education of young people are analysed, classification of its methods, ways and facilities are elucidated.

Keywords: education, self-education, factors of the development of the person, specificity of self-education, moving forces of self-education.

Формування особистості здійснюється під впливом трьох основних чинників: спадковості, оточуючого середовища (керованого або виховання і стихійного), а також власної активності особистості (самовиховання). Дія перших двох чинників має об'єктивний характер, третього (самовиховання) - суб'єктивний, оскільки містить процеси, що відбуваються у свідомості людини: осмислення, оцінку, відбір тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу її переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок. Проте, як зазначає С. Ковальов, ці процеси лише тоді можуть називатись самовихованням, коли вони являють собою свідомі дії особистості, спрямовані на самовдосконалення, тобто дії, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку [8, с. 4]. У найзагальнішому визначенні самовиховання, на думку І.Беха та Ю.Орлова, це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам [3, с. 129; 11, с.34].

Усвідомлюючи необхідність вдосконалення в будь-якій галузі, особистість починає це робити з наростаючим ступенем самостійності й осмисленості. В результаті відбувається прискорення її психічного розвитку, що й становить провідну функцію самовиховання

Якщо виховання, як зауважують деякі дослідники, може інколи здійснюватись незалежно від волі і бажання вихованця, то самовиховання як процес усвідомленого, цілеспрямованого і бажаного розвитку можливе лише в разі збіг/сприятливих зовнішніх умов і певних внутрішніх передумов. Особливість цієї взає-

модії пов'язана з подвійністю позиції особистості у самовихованні, оскільки людина виступає немовби у двох особах стосовно себе - в особі виховуваного і в особі вихователя. Основна мета такої взаємодії - "створення" індивідумом себе через творче ставлення до себе.

Самовиховання - якісно відмінний етап у розвитку особистості, що відкриває нові можливості у взаємодії між нею і зовнішнім світом шляхом усвідомлення особистістю себе, свого місця в навколишньому світі і власної поведінки у ньому. Визнаючи особливості самовдосконалення, відомий український психолог Г. Костюк писав: "Самовиховання - вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб'єктом свого розвитку" [9, с.96]. Як особливий вид діяльності "самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного "я" (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляду, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою)" [1, с.15].

Особистість, яка розглядається не тільки як об'єкт, але й як активний суб'єкт виховання, зорієнтована на те, щоб зовнішні педагогічні впливи, переломлюючись через її внутрішнє сприйняття, породжували у ній обдумування і переживання розриву між досягнутим і бажаним. Таким чином, виховання і самовиховання у становленні особистості утворюють єдиний процес.

Водночас варто зазначити, що самовиховання, на виміну від виховання, передбачає певний рівень розвитку інтелекту, який виявляється у всьому, що стосується зміни свого "я". Тому багато педагогів стверджують, що робота над собою стає постійною, ефективною, якщо є зріла самосвідомість. Усвідомлення власної поведінки веде до самоспостереження, самоаналізу, самокритики. Обдумування своєї діяльності в навколишньому світі сприяє формуванню цілеспрямованості, високих ідеалів, мотивів - важливих спонукальних причин роботи над собою.

Самовиховання — процес, в якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ людини. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля й емоції. Це максимальна усвідомленість себе, свого місця в навколишньому світі і своєї поведінки, це вольове зусилля, яке регулює увесь спосіб життя; це стан, надзвичайно насичений емоціями, у якому людина чогось пристрасно прагне, чимось азартно захоплена. Емоційно-моральний характер самовиховання тісно поєднується з вольовим та інтелектуальним, утворюючи складну картину самозміни особистості.

Як усвідомлений, керований особистістю саморозвиток, в якому в інтересах суспільства й особистості під впливом зовнішніх факторів планомірно формуються якості, властивості, сили і здібності людини, самовиховання виступає суб'єктивним відображенням виховання і виконує подібні функції. Для особистості це важливий шлях самовизначення і самоствердження у суспільстві. Воно є результатом її духовного становлення, відбиттям актуальних потреб її розвитку.

Як слушно зазначає Ю.Орлов, "самовиховання - це не особливе заняття, яке вибирає людина так само, як вона вибирає професію. Самовиховання - це певний тип ставлень, вчинків, дій до самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певному ідеалу"[11, с. 133]. Воно здійснюється в кожному вчинкові, у кожній ситуації.

Визначення самовиховання як діяльності людини, спрямованої на зміну своєї поведінки та якостей, звичайно, досить широке і може стосуватися будь-якої форми самовиховання, тобто формування людиною як соціально позитивних, так і соціально негативних якостей (наприклад, таких, як індивідуалізм, жорстокість, прагнення до наживи, що свідомо культивуються деякими людьми) [8, с. 4]. У зв'язку з цим існують різні погляди щодо визначення сутності самовиховання. Так, О. Ко-

вальов вважає, що "самовиховання - це свідомо, систематична робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства і особистого плану розвитку" [7, с. 14].

Специфіка самовиховання як чинника розвитку особистості полягає в тому, що воно серед усіх інших у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Підтвердженням цього є результати експерименту Б.Додонова. Він довів, що особистість стає гармонійною не з огляду на "пропорційний", і "рівномірний" розвиток всіх її якостей, а внаслідок максимального розвитку тих здібностей, які домінують у її структурі і визначають сенс її життя та діяльності. У формуванні особистості різні її орієнтації немовби конкурують між собою, поки не виділяється та з них, яка об'єднує навколо себе всі інші, проникаючи у кожну з них. Таке домінування є не витісненням інших якостей людини, а перетворенням однієї з них на лідера. "Це своєрідний варіант координації прагнень особистості шляхом об'єднання навколо найсильнішого з них" [4, с. 102].

Педагогічно правильно організоване самовиховання сприяє тому, що виховний процес набуває яскраво вираженого особистісно-зорієнтованого характеру протікання. Виховний процес, який не забезпечує належних умов для розвитку самовиховання, здебільшого будується на безпосередньому підкоренні, приниженні гідності людини, в кінцевому результаті не сприяє її моральному становленню, а, навпаки, викликає спалахи агресивності [3].

"Будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власну роботу вихованця, - писав С.Рубінштейн. - Успіх усієї роботи по формуванню духовного обличчя людини залежить від цієї внутрішньої роботи, від того, наскільки вона виявляється в змозі її стимулювати та скеровувати. У цьому головне" [13, с.317].

Така роль самовиховання у становленні та розвитку особистості обумовила те, що воно стало об'єктом вивчення філософів, соціологів, психологів, педагогів і представників інших наук. Його з повним правом можна вважати однією з найдавніших, але завжди актуальних проблем педагогічної теорії та практики. Тисячоліттями цій меті служили і служать настанови, викладені в наказах і прислів'ях, епосах і казках, висловлюваннях видатних людей. Ці думки є скарбницею людської мудрості, містять цінні поради стосовно самовиховання інтелектуальних, моральних і фізичних якостей особистості.

Філософи Сократ, Епікур, Лукрецій, Демокріт, Арістотель, давньоримські стоїки залишили чимало цінних порад щодо самовиховання моральних і інтелектуальних якостей людини, збереження її здоров'я, фізичних і моральних сил. Г.Гегель писав, що такі видатні діячі древньої Греції, як Перикл, Софокл, Фукидід, Сократ та інші, "розвинули свою індивідуальність, надавши їй своєрідний характер, який став визначальною рисою їхньої сутності і єдиним началом, що проходив червоною ниткою через усе їхнє життя". Далі він наголошував, що "ці особистості не створені природою, а самостійно зробили себе тими, якими вони були; вони стали тими, якими хотіли бути, і залишились вірними цьому своєму прагненню до кінця життя" [цит. за 8, с. 180].

Ідеями необхідності духовного самовдосконалення просякнута вітчизняна філософія кінця XIX - початку XX століття. Визначаючи головну життєву мету як реалізацію в людині божественного, її представники вбачали сутність самовдосконалення у прагненні до Бога як до морального ідеалу. Вітчизняні філософи

сприймали духовне самовдосконалення як шлях поступового розвитку окремо взятого індивіда і суспільства в цілому. Зокрема, засновник "нового християнства" М.Бердяєв розглядав самопізнання як найважливіший засіб удосконалення людини. "Моя особистість, — писав він, — не є готова реальність, я створюю свою особистість, творю її і тоді, коли пізнаю себе" [2, с. 279].

Правильність поглядів вченого - філософа стосовно ролі самовиховання у становленні й розвитку особистості підтверджують життєві факти. Так, знайомство із біографією чотирьохсот видатних людей показує, що:

- три чверті з них у дитинстві зазнали певних труднощів: бідність і розпад сім'ї, приниження, терор. В одних у сім'ї було нестабільним матеріальне становище від прекрасного до злиднів. Інші страждали від своїх фізичних вад або від постійного незадоволення батьків їхнім навчанням у школі чи успіхами в інших сферах життя;

- з вісімдесяти письменників, які працювали у жанрі пригодницької літератури та драматургії, сімдесят чотири вийшли з сімей, у яких ще в дитячому віці їм довелося зазнати наруги, людських драм, що розігралися між їхніми батьками. Серед двадцяти поетів такі враження з дитинства винесли шістьнадцять;

- чверть із числа досліджуваних мала фізичні недоліки: сліпоту, глухоту, хронічні хвороби, невдалу зовнішність, низький зріст, дефекти мови і т.д. [14].

Потреба більшості цих людей компенсувати у дитинстві свої недоліки, життєві невдачі та негаразди виявилась головним стимулом у боротьбі за успіх у житті.

Багато цінного в розвиток теорії і практики самовиховання внесли такі відомі особистості як І.В. Гете, Ч. Дарвін, О.В. Суворов, Л.М. Толстой, К.Д. Ушинський, А.П. Чехов. Своїм життям і діяльністю вони переконливо довели, що самовиховання є надзвичайно важливим фактором у становленні особистості. А його правильна організація сприяє максимальному розвитку фізичних, моральних і духовних якостей, робить людину в значній мірі господарем своєї долі.

У розвиток теорії і практики самовиховання великий внесок зробили представники вітчизняної педагогіки П.Каптерев, А. Макаренко, С.Рубінштейн, Л.Толстой, К.Ушинський та ін. Вони розглядали самовиховання як один із найсуттєвіших чинників розвитку особистості. На їхню думку, тільки те виховання вважається ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшою стає особистість, тим більша роль у її формуванні має належати самовихованню. Мистецтво ж розумового і морального виховання полягає у пробудженні серця і розуму учнів, а не простому повідомленні інформації та порад. Те, що зазвичай називається вихованням і освітою, при глибокому погляді на справу виявляється переважно самовихованням і самоосвітою, а часто і прямою боротьбою самовиховуваного проти виховних впливів на нього інших людей і речей.

Велику увагу взаємозв'язку виховання і самовиховання приділяв відомий педагог ХХ століття В. Сухомлинський. Він неодноразово зазначав, що всі методи виховання повинні сприяти тому, аби людина подивилась на себе саму, прагнула пізнати свій внутрішній світ, щоб усі сили її душі були спрямовані на те, щоб зробити себе кращою, досконалішою. Великий педагог-гуманіст стверджував, що самовиховання - це не щось допоміжне у вихованні, а міцний його фундамент. Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає. "Підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятись не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили його душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим досконалішим" [15, с. 229]. Він був глибоко переконаний, що тільки те виховання є справжнім, яке спонукає до самовиховання.

Водночас педагог визнавав: "Учити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільні розваги; незмірно важче і складніше, ніж схопити підлітка за руку і не випустити його доти, поки він не вийшов із стін школи, поки його не сп'янило повітря, вільне від заборон і регламентацій. Тільки виховання, яке спонукає до самовиховання, може розв'язати цю важку проблему". [15, с.231-232].

Проблема самовиховання як чинника розвитку особистості турбує і сучасних педагогів. Так, російський педагог В.Шадриков у своєму Проекті "Індивідуалізація навчання на основі особистісно-орієнтованого навчального плану загальноосвітньої школи" вважає, що у сучасних умовах втрачається суттєвий аспект діяльності, її розуміння як щастя, як форми самовираження, як форми становлення людини, що закладено в її потенції. Його Проект передбачає, що одне з головних завдань нової школи - формування характеру особистості. Тому при розробці концепції нової школи основна увага приділяється методам самостійного володіння навчальним матеріалом, а також методам і прийомам самовдосконалення, самовиховання особистості [16].

Велика увага самовихованню приділяється у дослідженнях зарубіжних психологів і педагогів, зокрема, представників персоналістичних теорій розвитку особистості. У прихильників цього напрямку основним фактором розвитку особистості вважається саме активність особистості (англ. *personality*) у формі самоактуалізації, саморозвитку. Таку позицію обстоюють прибічники гуманістичної психології (А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс), що сформувалася в середині ХХ століття як реакція проти зовнішнього детермінізму біхевіористів і внутрішнього детермінізму фрейдистів. Гуманістична психологія тісно пов'язана з філософією, у центрі уваги якого - прагнення людини знайти сенс свого особистого існування і жити вільно та відповідально згідно з етичними принципами. Психологи гуманістичного напрямку відкидають детермінізм потягів, інстинктів або середовища: вони вважають, що люди самі вибирають, як їм жити і якими бути.

"Не забудьте найбільш важливий факт: ні спадковість, ні оточення не є визначальними факторами, - стверджував австрійський психолог А.Адлер. - Вони лише забезпечують вихідну основу для розвитку і той вплив, на який індивідуум відповідає, використовуючи свою творчу силу" [цит. за 12]. Спадковість і оточення, на його думку, роблять свій внесок у формування особистості, але вплив творчого "Я" набагато перевершує їхню дію. Зрештою, основне значення має не те, чим людина наділена від народження (спадковість) або з чим вона стикається в житті (середовище), а те, як вона сприймає те й інше і розпоряджається ним.

На думку Маслоу, "джерела становлення гуманності знаходяться тільки в самій особистості, вони жодним чином не створені суспільством. Останнє може лише допомогти чи перешкодити становленню гуманності людини, так само як садівник може допомогти чи завадити росту куща троянд, проте він не може зробити, щоб замість куща троянд ріс дуб".

Таке розуміння розвитку особистості обумовлює специфічну роль виховання. "Виховання,- на думку К.Голлда,- це різноманітні види становлення, формування вибору, боротьба людини за те, щоб кимсь стати... Мета усього процесу виховання полягає в тому, щоб навчити людину творити себе як особистість" [цит. за 12].

Таким чином, прихильники гуманістичного напрямку вважають, що розвиток особистості визначається її внутрішнім прагненням до самоактуалізації, тобто реалізації всіх своїх потенційних можливостей. Виховання ж та інші зовнішні фактори лише не повинні цьому перешкоджати. Особлива цінність надається самовихованню, завдяки якому особистість розвиває свої здібності, утворює власну індивідуальність і неповторність. Виховання нерідко розглядається як маніпулювання особистістю або зовнішній тиск, що стримує розвиток індивідуальної своєрідності людини, уніфікує їх, нав'язує шаблонні норми і способи поведінки.

Самовиховання - найбільш інтенсивний розвиток сил і здібностей особистості, його успішний перебіг вимагає від неї відповідного рівня готовності. Така готовність потребує високого рівня самосвідомості, здатності до саморегуляції (волі) і потреби в розвитку. А.Кочетов вважає, що самовиховання містить три компоненти: активне осмислення себе та оточуючого світу, зорієнтована діяльність і пов'язана з нею здатність до саморегуляції поведінки залежно від обставин, потреба у розвитку. Усі зазначені компоненти належать до внутрішніх передумов самовиховання. Усвідомлена потреба в розвитку створює підставу для потреби у самовихованні [10].

Виникнення такої потреби обумовлене дією соціальних, психологічних і педагогічних чинників, які тісно пов'язані з основними напрямками розвитку психіки людини, з формуванням її свідомості та самосвідомості, провідних інтересів, почуттів і волі. Педагогічний аспект при цьому виступає як результат і умова правильно організованого виховання, в якому формуються соціально та особистісно значущі цілі, стимули, мотиви, якості, створюються сприятливі умови, необхідні для успішної роботи над собою.

Залежно від цілей і завдань самовиховання може бути епізодичним і систематичним, позитивним і негативно спрямованим. Самовиховання може бути також частковим і тотальним, тобто спрямованим на формування або викорінювання яких-небудь окремих рис особистості або на всебічний її розвиток. Нарешті, самовиховання може бути індивідуальним і колективним, тобто воно може здійснюватись окремими індивідами самостійно, а також у колективі. І чим швидше людина сформує в себе особистісно та соціально цінні якості, тим менше зусиль докладатиме вона для того, щоб постійно підтримувати їх, удосконалювати себе в фізичному, моральному та духовному аспектах. За основними напрямками самовиховання, як і виховання, може поділятися на розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне і т.д.

Аналіз робіт вітчизняних дослідників показав деякі розбіжності у поглядах на самовиховання як чинник розвитку особистості, класифікацію його методів, прийомів і засобів.

Дискусійним є питання, на яких етапах розвитку особистості самовиховання виступає вагомим фактором її формування.

П.Каптерев стверджував, що самовиховання притаманне людині ще в дитячому віці. Але якщо в дитинстві та підлітковому віці самовиховання здійснюється нерідко неусвідомлено, як задоволення нагальної органічної потреби, то з віком цей процес стає свідомим і розумним [6].

На думку І.Донцова, самовиховання, самовдосконалення в індивідуальному розвитку особистості розпочинається у підлітковому віці. Саме в цей період у людини загострюється увага до свого духовного світу, виникає прагнення і актуалізуються пошуки можливостей для самовираження і самоутвердження, проявляється особливий інтерес до самопізнання, самовипробування, власне розпочинається бурхливий процес самовиховання, який охоплює усі сторони духовного життя особистості.

Навчання, праця, дружба, самоосвіта, ставлення до батьків, учителів, ровесників - усе зазнає впливів цього процесу. Однак, незважаючи на те, що початок самовиховання у підлітковому віці є природним, воно здійснюється нерівномірно і не у кожної людини досягає високого рівня, стає систематичним. І хоч самовиховання у тій чи іншій формі притаманне особистості все життя, у деякого воно залишається на стадії "ситуативного самовиховання" [5, 57-60].

Очевидно, що причина такої розбіжності полягає в різних поглядах на рушійні сили самовиховання. П.Каптерев дещо ототожнює самовиховання із саморозвитком. Останній, як відомо, здійснюється як у стихійних, неусвідомлених формах (наслідування, гра, адаптація і т.п.), коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, так і в усвідомлених, свідомо визначених, цілеспрямовано задіяваних для досягнення мисленого рубежу, ідеалу (самовиховання, самотворення, самовдосконалення). Усвідомлені форми особистісного саморозвитку мають діяльнісно-забезпечуючу і духовно-ціннісну природу.

Не важко помітити, що у поглядах П.Каптерева та І.Донцова на самовиховання як фактор становлення особистості, попри певні відмінності, є спільне щодо основного: самовиховання притаманне особистості усе життя. Інша справа, що не завжди воно з віком стає свідомим і розумним. У декого, як стверджує І.Донцов, самовиховання залишається на стадії "ситуативного самовиховання".

Прагнення людини до самовиховання має під собою як біологічне, так і соціальне підґрунтя. На першому чомусь не прийнято зосереджувати увагу. Можливо, з тієї причини, що самовиховання здебільшого розглядається як складова виховання, яке дійсно є соціально зумовленим процесом. Однак самовиховання як прагнення людини до саморозвитку, самовираження і самоутвердження до певної міри є її біологічною потребою. Адже будь-який організм має здатність до саморозвитку. Саме ця тенденція і лежить в основі самовиховання.

Хоча необхідність самовиховання завжди підкреслювалась у працях великих філософів, психологів і педагогів, проте вітчизняна педагогічна наука радянського періоду ігнорувала стародавні навчання, особливо якщо вони були пов'язані з релігією. Недооцінювались і праці "буржуазних" педагогів і психологів. Крім того, тоталітарний режим не сприяв належному розвитку самостійності в судженнях, мисленні та поведінці особистості. Самовиховання найчастіше зводилось до виховання дисциплінованості, характеру та волі, правил і способів поведінки. В результаті проблема самовиховання не стала актуальною як для педагогічної теорії, так і для практики. Навіть у програмі, в підручниках і посібниках з педагогіки відсутні теми про самовиховання. У зв'язку з цим, звернення до самовиховання як чинника розвитку особистості, обґрунтування його методологічних засад і методики використання у практиці виховної роботи з молоддю є актуальним завданням сучасної педагогічної науки.

Література:

1. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания: Автореферат... докт. лед. наук. - Л., 1964. - 99 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание /Опыт философской автобиографии. - М., 1990. - 336 с.
3. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання. - К., 1998. - 204 с.
4. Додонов Б.И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности. - Психология формирования и развития личности. - М., 1981.-е. 300.
5. Донцов И.А. Самовоспитание личности, философско-этические проблемы. - М., 1984 - 245 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения /Под ред. А.М. Арсеньева. - М., 1982. - 704 с.
7. Ковалёв А.Г. Самовоспитание школьников - /И . 1967 - 159 с.
8. Ковалев СМ. Воспитание и самовоспитание. - М., 1986. - 287 с.
9. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколенко. - К., 1989.-С. 98-133.
10. Кочетов А.И. Как занимается самовоспитанием. - Минск, 1995. - 258 с.
11. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991. - 287 с.

12. Педагогіка: навчальний посібник. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В. І.Шахов. - Вінниця, 2007. - 400 с.

13. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитать волю и характер. - М., 1988. - 160 с.

14. Сметанський М.І. Воспитание и самовоспитание как факторы развития личности. У кн. *Teoria wychowania w oresie przemian*. Wydawnictwo Wers. Bydgoszcz. 2008. - S. 102-119.

15. Сухомлинський В. О. Виховання і самовиховання. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5 - К, 1977- С.229 - 239.

16. Шаронин Ю.В. Синергетика и творчество: некоторые аспекты теории и практики нового методологического подхода //Школа. - 1996. - №4. - С. 46-51.

УДК 373.477

І.М. СОЙКО

*доцент кафедри початкової освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.*

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ В ТВОРЧОСТІ ІВАНА СТЕШЕНКА

Анотація. В цій статті представлено практичну діяльність І.Стешенка як Генерального Секретаря Освіти. Внесок Івана Стешенка до скарбниці української культури, зокрема української педагогічної думки великий і багатогранний. Його педагогічна спадщина органічно взаємопов'язана з доробком у царині літературознавства, літературної критики, власної поетичної та перекладацької творчості.

Ключові слова: педагогічна діяльність Івана Стешенка, українська національна школа, національне виховання, праці Івана Стешенка.

Аннотация. В данной статье изложена практическая деятельность И.Стешенка как Генерального Секретаря Образования. Вклад Ивана Стешенка к сокровищу украинской культуры в отдельности украинскому педагогическому мышлению большой и многогранный. Его педагогическое наследие органически связаны с работой в царстве литературоведения, литературной критики, собственной поэтической и переводческой творчестве.

Ключевые слова: педагогическая деятельность Ивана Стешенка, украинская национальная школа, национальное воспитание, работы Ивана Стешенка

Annotation. This article deals with Steshenko's practical activity as General Secretary of Education. The contribution of Ivan Steshenko to the treasury of Ukrainian literature, in particular to Ukrainian pedagogical thought is very great and many-sided. His pedagogical inheritance is connected with the history of literature, literature criticism and his own poetic and translatative activity.

Key words: Ivan Steshenko's pedagogical activity, Ukrainian national school, national education, Ivan Steshenko's works.

Становлення національної культури в Україні неможливе без відродження ідеї національної школи. Це підтверджує історія світової педагогічної думки. Важливе місце посідає у ній педагогічна спадщина І.М.Стешенка. Досліджуючи систему педагогічних ідей І.М.Стешенка, теоретичні основи його освітньої діяльності, можливо обґрунтувати актуальність використання етнічної педагогіки в освітній діяльності, що дозволить наповнити її національним змістом та виховними традиціями гуманістичного характеру.

Учений залишив глибокий слід подвижницької діяльності на терені вітчизняної науки, зокрема, українознавства і педагогіки. Про це яскраво свідчить бібліографія його наукових праць.

Сподвижників І.М.Стешенка дивували широта його наукових, духовних і громадських інтересів. Вболіваючи за долю рідного народу і беручи активну участь у його визвольних змаганнях, будівництві національної державності, вчений був глибоко переконаний у тому, що першочерговим обов'язком кожного українського інтелігента-патріота і громадянина є підвищення культурного рівня свого народу, невтомна турбота про його духовне відродження. Він ставив важливі завдання розвитку освіти, виховання, науки, культури рідного народу, підготовки його до усвідомлення своєї великої історичної місії - побудови власної незалежної держави.

Багатьма своїми творами, невсипущою просвітницькою і громадсько-політичною діяльністю І.М. Стешенко пробуджував національні почуття українців. Він виявляв і обґрунтовував ефективні способи формування у підростаючого покоління національної свідомості і самосвідомості, гордості та гідності, глибокого патріотизму і стійкої громадянської позиції, готовності продовжувати волелюбні традиції дідів і прадідів, здатність будувати Українську державу.

Подиву гідні наукова працездатність, просвітницька і педагогічна діяльність (І.М.Стешенка в роки Української революції 1917-1918рр. Він закладав наукові основи відродження й становлення національної системи освіти і виховання, брав найактивнішу участь у розбудові української школи.

Наукові, науково-популярні, публіцистичні та художні твори І.М.Стешенка виходять друком не тільки в нашій країні, але в багатьох країнах світу з початку ХХ сторіччя. На теренах нашої країни свою першу книжку: переклад з латини "Метаморфоз" Овідія Назона, в часописах - Франсуа Коппе і Беранже з французької, Стояна з болгарської, видає в Львові у двадцятирічному віці! Береться перекладати "Орлеанську діву" Шіллера, цікавиться історією, у 1896 році в Львові виходить друком його драма "Мазепа".

На час закінчення університету Іван Стешенко володів французькою, німецькою, іспанською, італійською, кількома слов'янськими мовами такою мірою, що залюбки перекладав із них. На ці роки припадає і зацікавлення Стешенка статтю Івана Котляревського. Молодий філолог старанно вивчає все дотичне до "Енеїди" І.Котляревського, історію створення, стиль, художню тканину поеми, її складне історичне підґрунтя. Внаслідок цієї наполегливої праці з'являються статті, книжки: "Поезія Котляревського" /1898р./, "Котляревський і Осипов, їхні стосунки" /1898р./, "І.П.Котляревський" /1901/, "Найдавніший список "Наталки-Полтавки" (Котляревського /1820 року/" /1901/, Іван Петрович Котляревський, автор української "Енеїди" /1902/. Як бачимо, список поважний.

Літературна громадськість визнала Стешенка провідним котляревськознавцем, і саме йому доручено прочитати реферат "Про художньо-літературне значення творів Котляревського і його заслуги" на відкритті пам'ятника великому полтавцю 1903 року. Крім того, саме Іванові Стешенку належить критично відредаговане видання творів Котляревського: 1898 року - "Енеїди", 1903 "Наталки-Полтавки". Аналізуючи історію створення української "Енеїди", літературний критик зазначає, що поема Вергілія мала великий вплив на всю європейську літературу, зокрема на Данте і його "Божественну комедію".

Молодому поетові Стешенку/ а почав Іван віршувати в гімназії/ був до вподоби псевдонім Іван Сердешний, та незабаром він поверне власне прізвище на палітурки книжок "Хуторні сонети" /1899/ та "Степові мотиви" /1901/.

Вірш Івана Сердешного "Цвітка на могилу Шевченка" - це освідчення в любові до України і пророка українського народу. Згодом ця любов приведе Стешенка до лав нечисленних тоді шевченкознавців.

Усе своє життя Стешенко покладає на те, щоб рідне слово, звучало розкуто, природно, в повсякденному вжитку не тільки в селах, а й у містах. Протягом 1905 року він друкує низку статей із мовного і національного питання. З приводу пропозиції полтавської міської управи про викладання українською мовою в новій школі імені Котляревського Іван Стешенко писатиме в статті "Про українську національну школу": така ситуація, коли корінне населення не має своєї національної школи, і не тільки нижчої, а й середньої та вищої, ненормальна. Стешенко переконує в необхідності не лише українських, а й польських, єврейських та шкіл інших народностей в Україні [4].

Він продовжує наполегливо доводити і відстоювати право української мови. "Чому треба навчатися мові близькій, але чужій, та не вчити своєї рідної? Близькість не є тождество. Подібна підміна мов - то сурогат і фальсифікація" [5.25]. Насправді ж, висловлюючись термінологією комітету, малоруське наріччя таке далеке від великоруського і в граматичному, і в лексичному відношенні, що повинне вважатися самостійним слов'янським, а не спеціально російським наріччям.

Як приклад далекогляднішого і виваженого ставлення до української мови Стешенко наводить Австрію, де працюють державні українські народні школи і державні гімназії, існують українські кафедри в двох університетах. Автор докоряє Комітетові міністрів Російської імперії в політичній короткозорості. В холмській Русі пріоритет більш свідомого й освіченого польського населення призведе до колонізації українців, якщо не відкрити там української школи та не зробити виборним духівництво, підкреслює І.М. Стешенко.

Ще в одній праці "Українофіли" Іван Стешенко пише, що "українофіли" - застаріле поняття щодо свідомих українців. Українофілом можна називати неукраїнця, який любить українську культуру, мову тощо. Свідомого ж українця треба на думку автора назвати українським патріотом [3].

Іван Стешенко разом з однодумцями видавав гостросатиричні журнали "Шершень" і "Гедзь", які відігравали значну роль у визначенні і вирішенні актуальних соціально-політичних проблем.

Ще одну велику працю "Проби біографії й оцінки діяльності П.Куліша" Іван Стешенко присвятив іншому зачинателю української історичної белетристики, вийшовши при цьому за межі Кулішевої "Чорної ради", бо ж, звісно, обшири зацікавлень нашого просвітника були безмежні.

Особливу вагу має найбільша дослідницька праця Івана Стешенка "Історія української драми", яку друкував журнал "Україна" впродовж 1907 року. На ній варто зупинитися докладніше, Стешенко починає з давніх-давен. Релігійна міфологія і вміння наслідувати утворили релігійну драму. З другого боку - хороводна пісня, танець, обряд вшанування тої чи іншої пори року або весільний обхід - все набувало драматичних форм, всюди виникав розподіл ролей. Елементарним типом діалогу в народній поезії є загадка, що й складається тільки з питання про якусь річ та відповіді на нього... Стешенко дає глибокий аналіз язичницьких свят і обрядів, зокрема весільних. Ще довго весільний обряд буде церемонією пошлюблена, а вінчання в церкві - справою князівською і боярською. Отже, можна говорити про весільну драму в дохристиянських слов'ян. Згодом поєднання свята /день Іоанна Хрестителя/ і язичницького свята на честь бога Купайла/ приведе до такого популярного в народі літнього свята Івана Купала - теж своєрідної народної вистави. Ми можемо стверджувати, що І.М.Стешенко розглядає традиції як фактор соціальної спадкоємності, важливий механізм формування національної самосвідомості, гордості, відповідальності особистості як перед своєю

країною, так і за її подальшу долю. Згодом, у 1908 році, "Історія української драми" вийшла в київській друкарні окремою книжкою.

В останній період творчості Стешенко найбільше уваги приділяв вивченню спадщини Тараса Шевченка. Виходять друком праці "Т.Г.Шевченко як великий митець слова" /1914/ "До характеристики творчості Т.Г.Шевченка" 1915/, "Російсько-українські паралелі в творчості Шевченка" /1916/, "Життя і твори Тараса Шевченка /до визволення з кріпацтва" /1918/. У них Стешенко проводить думку що ніякі особисті незгоди не можуть загасити духу правди і твердого соціального оптимізму які й виявилися в поезії Кобзаря. В останньому творі Стешенко досліджує період життя поета до одержання "вольної". На нашу думку, саме звідси почалося формування ідеї соціального оптимізму у вихованні, як історично приаманного феномену української етнопедагогіки.

Творча спадщина І.Стешенка містить великий пізнавальний і виховний потенціал, який на сьогодні є, на жаль, недостатньо дослідженим.

Про історичне значення творчості І.Стешенка, глибоку повагу до його праць йдеться в матеріалах, присвячених 10-й і 30-й річниці, а також 125 -річчю, від дня його народження. Ці дати були відзначені науковцями, продовжувачами справи та учнями І.Стешенка.

У 1943 році в часописі "Українська школа" з'являється стаття С.Сірополька "Іван Стешенко", присвяченій 25-ій річниці його наукової та громадської діяльності, а у 1982р. на конференції С. Сірополько виступив з доповіддю "Перший генеральний секретар і міністр народної освіти І.М.Стешенко" . У цих статтях дано високу оцінку просвітницькій, науковій, педагогічній і громадській діяльності І.Стешенка, відзначено широкий спектр його наукових інтересів, глибину аргументації положень, використання в дослідженнях І.М.Стешенка солідної джерелознавчої бази.

Професор Сірополько С. так пише про працю І.Стешенка"... завжди піклувався як не про того, то про іншого юнака-селянина чи робітника та допомагав йому вийти в люди. І.М.Стешенко дуже сердечно ставився до шкільної молоді, і вона віддачувала йому теж щирою любов'ю та глибокою пошаною" [2].

Цикл публікацій О.Тулуба, який був співробітником і однодумцем І.Стешенка, як і роботи Сірополька, мають змістовний педагогічно-біографічний характер.

Монографію "Народна освіта на Советській Україні" 1934р. С.Сірополько присвятив "пам'яті незабутнього творця української школи - Першого генерального Секретаря народної освіти, а пізніше Першого Міністра Народної Освіти Української Республіки І.С.Стешенка. "Педагог-поет І.Стешенко став на чолі Генерального Секретаріату Освіти, бо тут доводиться не тільки творити рідну українську школу але й пробудити від вікового сну ті творчі сили, що їх заложила природа в надрах українського народу" - відзначав С.Сірополько [1].

Літературна діяльність І.Стешенка знайшла своє відображення в роботах Болтівець С., Кучинського М., Миронець Н..

Праці Болтівець С., Ківшар Т., Слюсаренко В., Майбороди В. присвячені життю, діяльності І.Стешенка та окремими питаннями його педагогічної практики організаційним засадам творчості вчителя гуманізації стосунків у процесі виховання, напрямом освітньої роботи.

Зазначимо, що увагу науковців привертають різні напрями діяльності І.М.Стешенка - його поетичний спадок, становлення провідних педагогічних ідей, методи літературної критики, наукові доробки, внесок видатного вченого у формування української національної еліти.

Окремі періоди життя і діяльності І.Стешенка розглядаються у роботах Ю.Хорунжого, І.Тюрменко, Лиханова І., Дрофань Л., Корецька А., Гаєвська Н., Самоплавська Т.

У Києві в 1993 році відбулася конференція присвячена Івану Стешенку, вийшов збірник "Український педагог І.Стешенко", перше видання, де зроблено спробу комплексного висвітлення постаті видатного діяча української освіти і культури, педагога, поета, перекладача, літератора, театрознавця І.М.Стешенка.

Збірник ознайомлює педагогічних працівників із надбаннями педагогічної думки початку ХХ століття, що формували основи національної освіти в Україні. Він містить також поезії, переклади, короткі нариси про літературознавчу спадщину Івана Стешенка, творче життя видатного українського педагога.

У часи демократизації і гуманізації нашого суспільства, розбудови незалежної України актуалізується інтерес громадськості, насамперед педагогів до спадщини І.Стешенка. Починають перевидаватися його твори, відзначаються ювілеї.

1993, 1999 рр. у Києві проходять наукові стешенківські читання. Українські вчені, зокрема, Майборода В., Болтівець С., Слюсаренко В., Хорунжий Ю. та ін. виступили на наукових конференціях, присвячених 120-й та 125-річчю професора. Тези їхніх виступів поміщені у збірниках "Український педагог І.Стешенко" та "Іван Стешенко - відомий діяч освіти та культури України".

Останнім часом багато в чому помічаються прояви стереотипного мислення в підході до національного виховання та системи освіти. Це завдає моральних збитків самому процесу виховання, як педагогам, так науковцям, оскільки потрібно враховувати вагомий вплив на дітей народної педагогіки, національних звичаїв, обрядів, про які влучно писав І.Стешенко у згадуваних вище працях. Він приділяв цим питанням найбільшу увагу і вважав народну мудрість головною скарбницею педагогічної думки кожного народу.

Над концепцією національного виховання І.Стешенко працював разом зі своєю товаришкою С.Русовою. Це була праця, що поєднувала в собі більшість його досліджень. Серед них "Про українську національну школу" (1905), українське питання в освітленні "Громадянина" (1905), "Холмська Україна і заходи до її збереження" (1905), "Українофіли" (1905), "Про так зване українофільство" (1905), "Поміч учителю в справі національного виховання учнів" (1917), "Про українську літературну мову" (1912).

Аналізуючи праці І.М.Стешенка, можна зазначити, що він висував такі основні положення проектів національного виховання:

- законопроектом відновлюється штатна посада учителя української мови та літератури, проявляється турбота про вчителя, який міг відкликатися з війська, що було не так просто (бо саме, учителі, як культурна сила підтримували порядок у війську). Соціальне і матеріальне забезпечення вчителя також має бути в центрі уваги місцевої влади ;

- у кожній школі треба ввести окрім української мови, ще й українознавство;
- поряд з урочним вивченням різних дисциплін, слід створювати серед учнів гуртки для позашкільного вивчення української літератури, історії тощо. Кожна школа повинна заснувати учнівські бібліотеки...;

- загальновідомим визнавав автор той факт, що театр найбільше впливає на свідомість слухачів. Бажаними були б регулярні театральні вистави в школі, створені силами учнів за драматургією з творів наших кращих письменників...;

- великого значення слід надавати літературно-вокальним вечіркам, присвяченим тому чи іншому письменникові. Корисно було б перед вечіркою читати невеликий реферат про діяльність поета та його значення в процесі розвитку національної культури;

- щоб підготувати гарних виконавців для цих вечірок, бажано було б організувати лекції з української декламації у вільні від шкільної роботи години;

- весною і влітку слід організовувати подорожі в різні місця, де б учні змогли на власні очі побачити видатні пам'ятки України.

Сучасний стан педагогічної науки і практики свідчить про те, що вітчизняні історико-педагогічні надбання використовуються ще недостатньо. На попередніх етапах розвитку вітчизняної педагогіки і школи, зокрема в творчості І.Стешенка, опрацьовувались шляхи розв'язання проблем відродження і становлення української педагогічної думки, національної школи, дерусифікації навчальних закладів, а також поширення української літературної мови та правопису і т.д. Для подолання мовного бар'єру учителям і школярам необхідні підручники, посібники, словники, тож І.Стешенко робив все для того, щоб у ті бурхливі роки видавалися книги. Гостра суспільна потреба в такій літературі відчувається і в наш час.

Просвітницька діяльність і педагогічні погляди І.Стешенка - це той духовний, культурно-історичний доробок, в якому віддзеркалюються провідні проблеми вітчизняної педагогіки. Погляди професора на суспільне призначення освіти, підбір кадрів, питання виховної роботи національної школи набувають величезної ваги. Саме тому нами здійснено спробу наукового аналізу цілісної системи педагогічної діяльності І.М.Стешенка, яка за змістом і характером є поліаспектною, гуманістичною і надзвичайно перспективною у її використанні в сучасній педагогічній практиці.

Література:

1. Сірополько С. І.М.Стешенка// *Життя і знання*. - 1928 - Ч.10-11- С.756.
2. Сірополько С. *Народна освіта на Советській Україні*. Варшава.1934.
3. Стешенко І. *Історія української драми /Україна*. - К., 1908 -Т.1. -309с.
4. Стешенко І. *Українські шестидесятники* . -К., 1908. - 45с.
5. Стешенко І. *О так называемом украинофильстве //Киевские отклики*.-1905.- №84.-С.25

УДК 378 : 37.036

О.В. СТЕЦИШИНА

*провідний спеціаліст сектору науки,
вищих навчальних закладів і інтелектуальної власності
управління освіти і науки Вінницької облдержадміністрації*

МОТИВАЦІЯ В НАВЧАННІ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. У статті розглядається питання формування творчої особистості студента. Визначено низку прийомів, які дозволяють забезпечити необхідний рівень творчої сформованості особистості.

Ключові слова: творча особистість, творчі здібності, технологія навчання.

Резюме. В статье рассматривается вопрос формирования творческой личности студента. Определен ряд приемов, которые помогают обеспечить необходимый уровень творческой сформированной личности.

Ключевые слова: творческая личность, творческие способности, технология обучения.

Summary.The article mentions the problem of forming a student's creative personality. The number of ways, which give opportunity to provide the necessary level of formation a creative personality is fixed.

Key words: creative personality, creative abilities, technology of teaching.

Постановка проблеми. Серед визначених принципів ефективності модернізації освіти особистісна орієнтація неможлива без психолого-педагогічного супроводу, забезпечення психічного здоров'я учасників навчального процесу, створення сприятливого соціально-психологічного клімату. Проблема формування та розвитку творчої діяльності студентів, яка має свої педагогічні традиції та принципи у вищій школі, повертається новою стороною. Це зумовлено прогресивними суспільними зрушеннями, чинниками науково-технічного прогресу та подальшим розвитком теорії і практики навчання та виховання. Весь процес навчання повинен бути підпорядкований задачам формування та розвитку у майбутніх спеціалістів таких якостей та властивостей, які б забезпечили їм продуктивну та суспільно ефективну активність [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні дослідження Л.Виготського, С.Гончаренка, Ю.Кулютіна, М.Лазарева, В.Лозової, Н.Палехи, Н.Полонікової, С.Сисоєвої, В.Сухомлинського, Т.Шамової, Г.Щукіної та ін. дають ґрунтовну підставу вважати: визначальною якістю творчої особистості є її творча активність, що розглядається як інтегративна характеристика особистості, в якій, з одного боку, відображені нові глибокі утворення у структурі особистості (творчі потреби, мотиви, вимоги), а з іншого - знаходять свій вираз якісні зміни в діяльності, яка стає цілеспрямованою, продуктивною.

Творча активність як характеристика особистості сучасного фахівця дістала психологічне обґрунтування в працях Б.Ананьєва, О.Бодальова, У.Джемса, О.Ковальова, Г.Костюка, Ж.Піаже, С.Рубінштейна; сучасні вимоги до реалізації особистісно орієнтованого навчання сформульовані в працях К.Абульханової-Славської, Л.Анциферової, І.Беха, Є.Бондаревської, В.Давидова, С.Кульневича, В.Моляки, С.Максименка, В.Серікова, І.Якиманської; основи творчості, розвитку і ціннісної орієнтації розглядали С.Анісімов, І.Кон, А.Матюшкин; теорію мотивації - Л.Виготський, А.Н.Леонтьєв і ін. Але проблема формування творчої особистості у навчально-виховному процесі залишається неналежно розкритою.

Мета статті полягає в

Виклад основного матеріалу. Успішність навчання залежить не лише від здібностей студента, правильного підбору форм і методів викладення нового матеріалу викладачем, а й від розвитку мотиваційних потреб студентів. Майбутній фахівець має не лише вчитися, а й прагнути до цього. А викладач, насамперед, не повинен пропонувати алгоритм «що» будемо вчити, а «для чого це необхідно мені». Мотиваційна потреба особистості визначається інтересами, прагнення до лідерства, елементами самореалізації, визнанні в суспільстві. Тому ефективність методів і прийомів проведення навчальної діяльності залежить від того, наскільки педагог урахує мотиваційні потреби студентів, підтримує бажання самостійного пошуку знань, їх емоційний розвиток та прагнення до здобуття нових знань.

Творча особистість виявляється в активній багатогранній діяльності людини, що полягає в засвоєнні і накопиченні знань, умінь, явищ, фактів у відповідній галузі матеріального і духовного виробництва, що є базою для інтелектуального пошуку, у наявності у неї культури мислення, постійного розширення бази знань для експериментування. Творчі здібності особистості являють собою категорію психології і характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набуття знань, умінь і навичок. Творчі здібності людини, її обдарованість, задатки, які притаманні будь-якій людині, створюють лише передумови для виникнення і розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу - розкрити і розвинути їх.

А.К. Маркова вважає, що спрямованість студента на різні сторони навчальної діяльності є мотиви навчання, які можна поділити на 2 великі групи мотивів:

1. Пізнавальні мотиви, які пов'язані з змістом навчальної діяльності і процесом її виконання.

Перша група мотивів може бути поділена на декілька підгруп:

1. Широко пізнавальні мотиви, які орієнтують студента на оволодіння новими знаннями.

2. Навчально-пізнавальні мотиви, які орієнтують студента на оволодіння способами добування знань: інтерес до прийомів самостійного добування знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональній організації праці тощо. 3. Мотиви самоосвіти.

II. Соціальні мотиви, які пов'язані з різними соціальними взаємодіями студента з іншими людьми.

Друга група розпадається на такі підгрупи:

1. Широко соціальні мотиви: намагання одержати знання, щоб принести користь суспільству, почуття відповідальності за навчання, добре підготуватись до певної професії.

2. Вузькі соціальні (позиційні) мотиви: зайняти позицію, місце у стосунках з людьми, заслужити авторитет, одержати схвалення. Сюди відносять і так звану «мотивацію благополуччя» - отримувати тільки позитивні оцінки і схвалення з боку викладача.

3. Мотиви соціального співробітництва.

Пізнавальні і соціальні мотиви бувають різними за якістю. З цієї точки зору виділяють змістовні та динамічні мотиваційні характеристики.

Змістовними характеристиками мотивів виступає: 1. Наявність особистісного змісту навчання для учня. 2. Наявність дієвості мотиву. 3. Місце мотиву в загальній структурі мотивації. 4. Самостійність виникнення і прояву мотиву (зовнішній-внутрішній мотив). 5. Рівень усвідомлення мотиву. 6. Ступінь поширення мотиву на різні предмети, форми завдань.

Динамічними характеристиками мотивів є: 1. Стійкість. 2. Емоційне забарвлення. 3. Сила мотиву, швидкість його виникнення [4].

У трактуванні визначення "творча активність" існує декілька підходів' особистісний (як складної, комплексної характеристики особистості); діяльнісний (як інтегративна категорія, що перетворює діяльність у творчий процес); особистісно діяльнісний (коли активність є важливою характеристикою діяльності творчої особистості, що забезпечує їй професійний зріст і саморозвиток). Різні погляди щодо визначення сутності творчої активності підтверджують складність досліджуваного феномена, інтерес багатьох дослідників до його вивчення, бажання виділити різні сторони цього особистісного утворення.

Формування творчої активності особистості майбутнього фахівця обумовлює необхідність органічної єдності утворення, навчання і виховання, інтеграції навчальної, науково-дослідної і виховної роботи в рамках цілісного педагогічного процесу. Нині це одне з головних вимог комплексного підходу і впливає воно із сутності багатобічних задач, які стоять перед вищою школою в умовах якісного відновлення суспільства [5].

Аналіз причин низької успішності в навчанні засвідчив, що й серед студентів, які "не встигають", є особистості з високим рівнем інтелекту та непересічними здібностями [2]. Здібності - не константне утворення, вони розвиваються в діяльності і є її функцією. Якщо студент включений у діяльність - здібності розвиваються. Но надає достатньої уваги навчанню - здібності деградує. Очевидно, причина низького рівня успішності полягає не в тому, що студент не має здібностей, а, перелусім, у мотивації. Часто справа не в професійних знаннях, уміннях чи навичках викладача. Усе ніби гаразд - педагог знає свою справу, добре володіє методично -

ми навичками, а студенти думають лише про оцінку та про те, як би швидше закінчилась лекція. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова процесу навчання і виховання студентів.

Для ефективної практичної роботи в цьому напрямку потрібне ґрунтовне вивчення закономірностей розвитку навчальної мотивації студентів. Мотиви навчальної діяльності студентів поділяють на внутрішні і зовнішні.

До внутрішніх належать: суспільна значущість навчання; професійні мотиви, що відображають значення навчальної діяльності для оволодіння майбутньою професією; пізнавальні, пов'язані з проблемою в нових знаннях.

Зовнішні мотиви зорієнтовані на цінності, що лежать поза навчальною діяльністю; мотиви матеріального заохочення; особисті інтереси, пов'язані з одержанням диплома, побоювання стягнень через неуспішність; мотиви спілкування, престижу серед студентів тощо.

По-справжньому позитивно впливають на діяльність студентів внутрішні мотиви. Залежно від впливу, які мають внутрішні і зовнішні мотиви, психологи поділяють студентів на чотири групи:

- 1) студенти з вираженою професійною і предметною мотивацією;
- 2) з вираженою професійною, але слабкою предметною мотивацією;
- 3) лише з предметною мотивацією;
- 4) без предметної і професійної мотивації.

Під час спеціального дослідження ролі мотивів у відрاهованих студентів серед них було виявлено 94,7 % осіб четвертої групи і лише 6,9 % - першої [7]. Механізмом формування навчальної мотивації є вироблення єдиної структури цілей навчальної діяльності. Саме тому велику роль відіграє вчасне і систематичне формулювання викладачами цілей навчання, які студенти мають прийняти і спрямувати свою діяльність на їх досягнення. Важливе значення при цьому має правильна організація педагогічної взаємодії між викладачем і студентом. У психології вищої школи вчені виділяють такі принципи організації взаємодії: діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації і диференціації.

Відповідно до принципу діалогізації, заняття (як практичне, так і лекційне) не повинно перетворюватись на просте повідомлення знань. Його слід будувати як обговорення різних поглядів, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу викладача. У процесі педагогічного співробітництва, творчого обговорення теоретичних і практичних аспектів проблеми у студентів формуватимуться, актуалізуватимуться пізнавальні, професійні й соціальні мотиви.

Принцип проблематизації передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного визначення і постановки студентами пізнавальних завдань.

Принцип персоналізації застерігає від того, щоб особисте спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим, а відбувалося в умовах партнерства.

Принцип індивідуалізації і диференціації навчання дає змогу враховувати індивідуальні особливості та інтереси студентів, створювати максимально сприятливі умови для розвитку їхніх здібностей і нахилів [6].

З перших тижнів навчання необхідно розкривати перед студентами суспільну значущість обраного ними фаху і необхідність розвитку своїх професійних якостей. Така робота має включати різні форми: зустрічі, дискусії, "круглі столи", вікторини, спілкування з визнаними і авторитетними спеціалістами, з випускниками минулих років тощо. Усе це сприятиме посиленню внутрішньої і зовнішньої мотивації студентів.

Лук А.Н. виділяє такі творчі здібності особистості:

- пов'язані з мотивацією (інтереси схильності);
- пов'язані з темпераментом (емоційність);
- пов'язані з розумовими здатностями.

А при наявності та використанні нижче перерахованих, людина здатна до створення оригінального продукту [3, с.15]:

1.Пильність у пошуках проблем. 2.Спосіб кодування інформації нервовою системою. 3.Здібність до згортання. 4 .Здібність до зчеплення. 5.Здібність до переносу. 6.Бічне мислення. 7.Цілісність сприйняття. 8.Готовність пам'яті. 9.Зближення понять. 10.Гнучкість мислення. 11.Гнучкість інтелекту. 12.Здібність до оцінюючих дій. 13.Легкість генерування ідей. 14.Швидкість мови. 15.Здібність до доведення до кінця. 16.Професійні здібності. 17.Здатність передбачення.

Значну роль у розкритті творчих здібностей студента і перетворення їх на творчу діяльність відіграють мотиви і воля. Тому освітня діяльність вищої школи завжди має формувати і збагачувати мотиви творчої діяльності майбутнього фахівця. Виховний вплив викладача, колективу, суспільних організацій, у свою чергу, стимулює ідейно-моральне усвідомлення мотиву, що виник, духовні і фізичні можливості для досягнення цілей і певних результатів діяльності. Підготовка ініціативних і творчо мислячих спеціалістів має здійснюватися на основі реальної єдності навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи і соціально-політичної діяльності студентів.

У будь-якому змістовному вигляді творчої діяльності є два рівні: репродуктивний і продуктивний. Для зручності їх часто називають репродуктивною і продуктивною діяльністю.

Репродуктивна діяльність спрямована на одержання відомими засобами наперед визначеного результату і полягає у стереотипному тиражуванні одного й того самого.

Продуктивна діяльність - це або створення нових цінностей, або досягнення, одержання відомого результату новими, більш ефективними способами і засобами.

Ці два типи діяльності не можна протиставляти, відривати один від одного. Продуктивна діяльність неможлива без своєї основи - репродуктивної. Жодна людина не здатна стати творцем, не оволодівши нормами професійної майстерності. Якщо студенти не оволоділи правильним стилем роботи, якщо в них недостатньо сформувалися професійні знання, методи, навички й уміння, суспільно-політичні знання і недостатньо засвоєні правила повсякденного людського життя, то їхній творчий потенціал успішно розвиватися не може. Методологічно передумовою повноцінного формування творчої активності студентів є діалектична єдність репродуктивного і продуктивного типів діяльності в усій системі навчання, освіти і виховання, суспільному житті й спілкуванні. Знайти в кожному випадку оптимальний варіант такого поєднання - одне з найбільш складних і фундаментальних педагогічних завдань.

Дослідник В. Чирков на підставі узагальнення результатів значної кількості досліджень проводить порівняльний аналіз особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації [8]. Виявляється, що при **внутрішній мотивації** бажання працювати є стійким і тривалим, студенти обирають для себе складні завдання, краще виконують творчі завдання, що вимагають нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих дітей характеризується високою креативністю і супроводжується емоціями радості та задоволення. Студенти успішно засвоюють навчальну програму, краще розуміють теоретичний матеріал, у них поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. Тоді як при **зовнішній мотивації** поведінка є нестійкою, вона зникає разом із підкріпленням. Зовнішньо мотиво-

вані студенти обирають найпростіші завдання для швидшого отримання винагороди, знижується якість і швидкість виконання творчих завдань. Вони краще виконують стандартні завдання, при цьому знижується рівень креативності та спонтанності, з'являються негативні емоції.

Джерела розвитку творчої активності особистості, що характеризується конструктивно-творчим типом діяльності, лежать у вузівському педагогічному процесі, в якому інтегруються всі принципи, методи і форми навчання, виховання й організації наукових досліджень. Сама організація педагогічного процесу може виховувати в студентів творчий підхід до оволодіння знаннями і поверхнєве відношення до досліджуваних наук, здатність до активної різнобічної діяльності й індивергентну пасивність. Тип організації педагогічного процесу має принципове значення у вихованні і розвитку творчої активності. Тому комплексний підхід до її розвитку нерозривно пов'язаний із забезпеченням єдності методологічних і організаційно-методичних основ педагогічного процесу [5].

У ході нашого дослідження було встановлено, що успішність формування творчої активності залежить також від сукупності дидактичних умов:

- орієнтації педагогічного процесу на розвиток особистості студента відповідно до його можливостей і здібностей;
- наявності стійкої позитивної мотивації діяльності;
- постановки дидактичних завдань у формі рольової перспективи;
- організації навчальної роботи у вигляді імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційної моделі;
- використання дидактичної технології, побудованої на принципах рольової перспективи, особистісно-діяльнісного підходу до організації навчального процесу;
- створення освітнього середовища, яке забезпечує кожному студентові вільний вибір навчальних ролей, психологічний комфорт і ситуацію успіху.

Дотримання вищезгаданих дидактичних умов забезпечує результативність вивчення дисциплін у формуванні творчої активності майбутніх фахівців. Тому можна запропонувати певні шляхи формування мотивації студентів до навчання та підвищення їх навчальних досягнень:

1. Щоденна увага до кожного студента, визнання його особистості.
2. Своєчасна ліквідація прогалин у знаннях і організація оперативної допомоги кожному, хто відстає у навчанні.
3. Формування мотивації навчання як необхідного стимулу бажання студента до навчання.
4. Перехід до інноваційних методів навчання, що дають можливість розкрити потенційні можливості кожного студента, повірити у власні сили.
5. У підготовці будь-якої теми навчальний матеріал поділяти на кілька блоків.
6. Вивчення умов, в яких виховується кожна особистість, урахування їх у навчальній діяльності.
7. Співпраця з батьками, спільне формування культури сім'ї.

Висновок. Нині мотив і мотивація перестали бути психологічними термінами, про необхідність мотивування навчальної діяльності з'являється багато досліджень, адже саме від цього залежить подальший прогрес суспільства. Демократизація вузівського життя, розвиток самоуправління науково-педагогічних та студентських колективів створюють можливості для розвитку творчої активності студентів та викладачів. Але розвиток демократичних начал в педагогічному процесі передбачає підвищення особистої відповідальності кожного викладача за виховання творчої особистості. Формування творчих фахівців майбутнього, здатних використовувати власний творчий потенціал, - завдання складне, і його вирішення залежить від уміння всіх учасників навчального процесу координувати спільну діяльність.

Література:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - Москва, 1996. - 243 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. - СПб.: Питер, 1999.
3. Лук А.Н. 128 с. Психология творчества. - М.: Наука, 1978. - С. 15.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.
5. Психологія торує шлях модернізації освіти/3 доповіді С.Максименка на загальних зборах АПН України/Дошкільне виховання, №1-2005 р.~ С.3-5.
6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. - К.: Вища школа, 2005. - 239 с.
7. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. - К.: НПУ, 2000 - 210 с.
8. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека /7 Вопр. психол. - 1996. - №3. - С. 116 - 132.

УДК 37. 013.75+37.032

Н.Ю. ТИТАРЕНКО

аспірант відділу педагогіки і психології вищої освіти
Інституту вищої освіти НАПН України

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНИХ ВМІНЬ МАГІСТРАНТІВ

Анотація. На основі локалізації інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології розкривається система формування вмінь магістрантів проектувати навчально-методичне забезпечення.

Ключові слова: системний аналіз, інтегративно-синергетична модель, магістранти, проєктивні вміння, методична система, підручникотворення.

Аннотация. На основе локализации интегративно-синергетической модели педагогической технологии раскрывается система формирования умений магистрантов проектировать учебно-методическое обеспечение.

Ключевые слова: системный анализ, интегративно-синергетическая модель, магистранты, проективные умения, методическая система, книгосоздание.

Annotation. On the basis of localization of integral and synergetic model of pedagogical technology the system of forming the masters' skills to project educational and methodical supply is revealed.

Key words: system analysis, integral and synergetic model, masters, project skills, methodical system, textbook forming.

Постановка проблеми. Для сучасного стану розвитку педагогічної науки є характерним широке використання системного підходу як методу педагогічних досліджень так і представлення їх результатів. Разом з цим відчувається дефіцит досліджень з проектування особливо важливих, специфічних педагогічних систем, актуальність яких випливає із соціальних потреб, зумовлених розвитком інформаційного суспільства. Проблема полягає у необхідності усунення суперечності між соціальною необхідністю формувати у магістрантів компетентність, пов'язану з розробкою навчально-методичного забезпечення та відсутністю відповідних теоретичних та методичних освітніх моделей.

Аналіз останніх досліджень. Будь-яка педагогічна діяльність ґрунтується на загальних та специфічних концептуальних позиціях.

У роботах [3,4,5,6] нами було актуалізовано названу проблему, схарактеризовано педагогічну сутність поняття „проективні вміння студентів”, висвітлено підходи до побудови моделі формування проєктивних вмінь магістрантів. Все це здійснювалось на чітко окреслених методологічних позиціях, узагальнених автором.

Підґрунтям для таких узагальнень послужив аналіз літератури із суміжної до дослідження тематики, основний зміст яких становить такі положення:

- формування проєктивних вмінь у майбутніх фахівців є актуальною інноваційною проблемою. У них закладено значний потенціал розвитку креативності студентів;

- формування проєктивних вмінь у магістрантів потребує планомірної, цілеспрямованої роботи, спрямованої на забезпечення оволодіння ними системою теоретичних знань з теорії системного аналізу, моделювання, стратегії здійснення проєктування, структури відповідних умінь. Необхідною також є науково обґрунтована система завдань, яка дозволить сформувати їх у магістрантів;

- вироблення проєктивних вмінь у фахівців певного профілю повинно базуватися на чіткій системі об'єктів проєктування.

Формулювання цілей статті. Стаття присвячена розкриттю концептуальних позицій щодо здійснення педагогічного проєктування та формування проєктивних умінь, відповідної методичної системи.

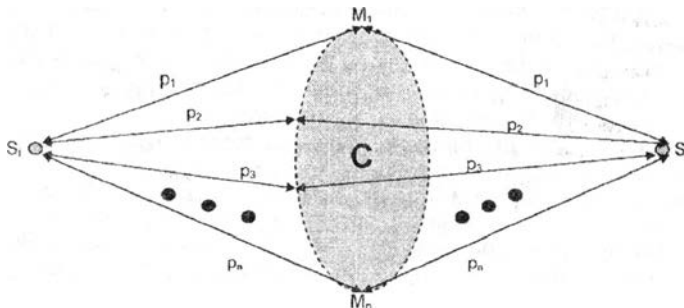
Основна частина. Проведений пошуковий констатувальний експеримент за допомогою методів анкетування та виконання магістрантами цілеспрямовано дібраних завдань засвідчили про недостатню увагу формуванню проєктивних вмінь у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів у процесі підготовки магістрантів і внаслідок чого про недостатній рівень оволодіння ними відповідним матеріалом. Скажімо, найвищий рівень знань з теорії підручничотворення у середньому становить 4,19% , а найнижчий - 74,60%, найвищий рівень оволодіння вміннями проєктувати окремі компоненти підручника - 7,92%, найнижчий - 57,24%.

Здійснений порівняльний системний аналіз різноманітних підходів до педагогічного проєктування та проєктивних вмінь, послугував вихідним підґрунтям для вироблення концептуальних позицій та базисного понятійного апарату, який дозволяє тлумачити їх як педагогічну систему.

У якості такої нами було обрано інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології (рис. 1), яка ґрунтується на інтегративних визначеннях понять „психолого-педагогічне проєктування” та „педагогічна технологія” [2, с.36-40].

Для розбудови методичної системи формування вмінь проєктувати навально-методичне забезпечення магістрантами ми здійснили інтерпретацію (локалізацію) вказаної моделі таким чином:

1. Уточнено цілі навчання магістрантів.
2. Забезпечено превалювання активних методів навчання та переважання групових форм роботи (створення студентських авторських колективів).
3. Виділено засоби навчання як об'єкти контролю та проєктування.



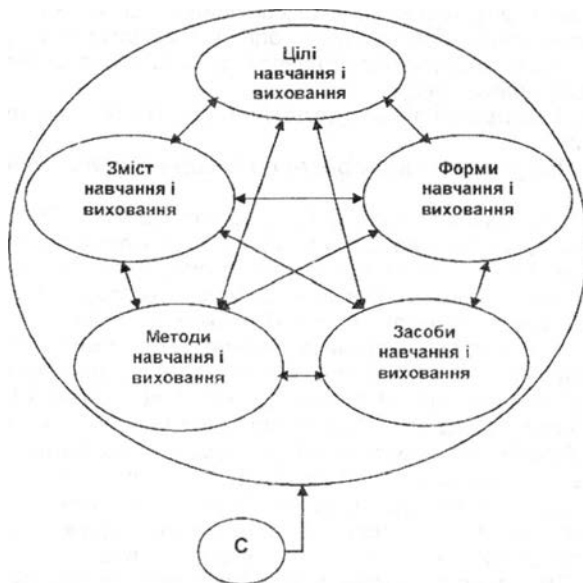


Рис. 1.

4. Доповнено зміст навчання і виховання магістрантів (розроблено спецкурс та змістова модель (Рис. 2)).

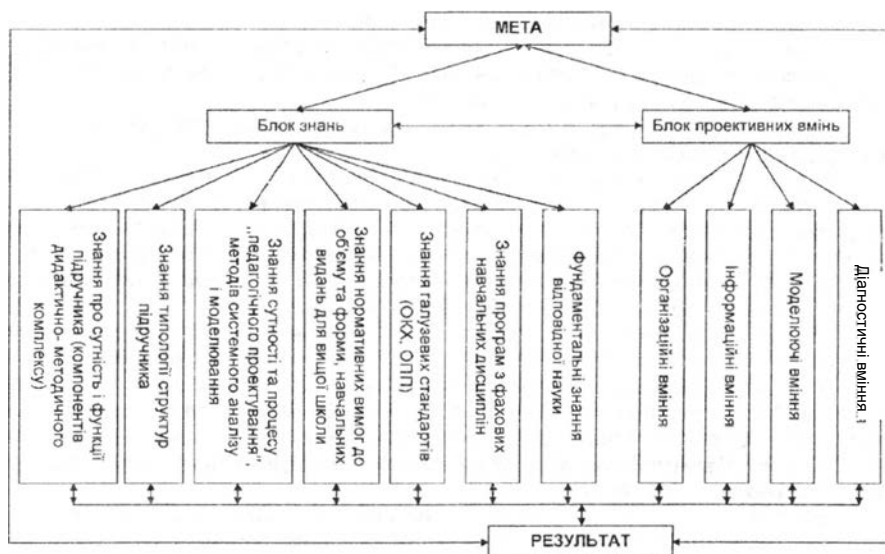


Рис. 2. Модель формування вмінь проєктувати підручники для ВНЗ

Формування проєктивних вмінь здійснювалось шляхом запровадження спецкурсу „Підручникотворення у вищій школі" (1, 5 кредити, 2 модулі). Основою побудови його змісту послугувала концептуальна змістова модель, а сам він розгортається наступним чином:

Модуль I. Теоретико-методологічні засади підручникотворення для вищої школи

Тема 1. Підручник як компонент навчально-методичного забезпечення для ВНЗ

Предмет і завдання спецкурсу. Галузеві стандарти (ОКХ, ОПП). Навчальна і робоча програми з певної навчальної дисципліни. Науково-методичне (навчально-методичне) забезпечення для вищої школи. Сутність і функції підручника. Зовнішня і логічна структури підручника. Типологія структур підручника. Лінійна, блочна, модульна, концентрична, радіально-концентрична, спіральна, спіраль-но-циліндрична структури підручника. Нормативні вимоги щодо структури, змісту та обсягу підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. Порядок надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України.

Тема 2. Професійна діяльність педагога по проєктуванню підручника

Сутність педагогічного проєктування. Етапи педагогічного проєктування. Результати педагогічного проєктування. Підходи до тлумачення умінь. Уміння як здатність виконувати певну педагогічну діяльність. Сутність проєктивних умінь. Модель формування проєктивних вмінь у магістрантів.

Тема 3. Змістове забезпечення підручника для вищої школи

Конструювання змісту навчання у вищій школі. Навчальні програми з фахових навчальних дисциплін. Співвідношення їх із галузевими стандартами. Способи проєктування змісту навчальних дисциплін для вищих навчальних закладів. Педагогіка вищої школи як джерело формування змісту відповідного підручника.

Модуль II. Система вмінь по проєктуванню навчально-методичного забезпечення для вищих навчальних закладів

Тема 1. Організаційні вміння як компонент організаційних умінь.

Способи формування мети навчання. Планування діяльності по створенню підручника як компонент проєктивних дій.

Тема 2. Інформаційні вміння як компонент проєктування навчально-методичного забезпечення

Текстове повідомлення. Види текстових повідомлень. Розуміння тексту. Вимоги до тексту підручника. Способи текстового відображення навчальної програми у підручнику. Класифікація текстів. Наукові стилі. Інновації у відображенні змісту програми. Постановка системи запитань до тексту як чинник його розуміння.

Тема 3. Моделювальні вміння як компонент системи вмінь проєктувати навчально-методичне забезпечення

Співвідношення понять «моделювання» і «проєктування». Моделювальна діяльність педагога у процесі створення підручників. Різновекторне моделювання навчального матеріалу. Педагогічна задача як знакова модель проблемної ситуації. Проблемно-пошукові завдання. Типи проблемно-пошукових завдань для підручника. Структурування навчального матеріалу.

Тема 4. Діагностичні вміння як компонент проєктування навчально-методичного забезпечення

Поняття якості навчання. Критерії і показники якості навчання. Діагностика якості навчання. Форми і методи діагностики якості навчання. Методика здійснення діагностики знань і вмінь по проєктуванню навчального навантаження [4, с. 89-90].

Описана методична система пройшла експериментальну перевірку. Прове-

дений формувальний експеримент засвідчує про підвищення рівня сформованості вмінь проектувати навчально-методичне забезпечення магістрантами.

Висновки. Таким чином, проведення нами дослідження з одного боку послугувало підсилюючим доказовим фактом про універсальність інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології, а з іншого - дозволило створити таку її підсистему, яка сприяє забезпеченню подоланню наявних соціальних суперечностей та просування інноваційного освітнього поступу.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. - 2-е вид. - К.: Т-во „Знання” України, 2010. - 520с.
2. Левшин М.М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / М.М. Левшин // Вища освіта України - 2004 - №1. - С. 36-40.
3. Левшин М.М., Титаренко Н.Ю. Педагогічна сутність поняття „, проєктивні вміння студентів / М.М. Левшин, Н.Ю. Титаренко //Вища освіта України - Додаток 3 (Т6) - 2007р. - Тематичний випуск „ Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти " - 452 с. - С. 134-142.
4. Титаренко Н.Ю. Магістранти проєктують підручник / Н.Ю. Титаренко // Проблеми сучасного підручника: 36. наук, праць / редкол. - К.: Педагогічна думка, 2009. - Вип. 9. - 664с. - С. 84-93.
5. Титаренко Н.Ю. Проєктивні вміння магістрантів як складова компетентнісного підходу // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України; гол. ред.: В. Ю. Биков - 2010. - Ns 1(15). - Режим доступу <http://www.ime.edu.ua.net/em15/emq.html>. - Заголовок з екрана.
6. Титаренко Н.Ю. Розвиток проєктивних умінь в особистісно-професійному становленні студентів / Н.Ю. Титаренко // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. - К.: “Педагогічна думка”, 2008. - 256 с. - С. 187-199.

УДК 378.1

В.В.ТУШЕВА

доцент Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, к.пед.н.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розкрито сутнісні ознаки поняття науково-дослідницька культура майбутнього вчителя, розглянуто взаємозв'язок професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ і їх науково-дослідницької культури.

Ключові слова: науково-дослідницька культура, культура, науково-дослідницька діяльність, науковий стиль мислення, рефлексія, цінності наукового пошуку, творчість.

Аннотация. Выявлены существенные признаки понятия научно-исследовательская культура будущего учителя, рассмотрена взаимосвязь профессиональной подготовки студентов педагогических вузов и их научно-исследовательской культуры.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура, культура, научно-исследовательская деятельность, научный стиль мышления, рефлексия, ценности научного поиска, творчество.

Annotation. The author analyzes the essence conception scientific-investigates culture and students professional training at pedagogical institutions.

Постановка проблеми. У зв'язку з необхідністю успішного вирішення складних педагогічних та соціальних проблем, які мають місце на сучасному етапі сус-

пільного розвитку, абсолютно закономірно та необхідно зростає роль наукового знання та наукового мислення. Різно збільшується потреба в оволодінні науковими методами пізнання законів об'єктивного світу у зв'язку з необхідністю неупинного зростання професійного рівня культури мислення.

В умовах інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, швидкомінливості й оновлення системи наукових знань виникає потреба в якісно новій теоретичній підготовці висококваліфікованих фахівців педагогічних вищих навчальних закладів, здатних до самостійної творчої дослідної роботи. Глибоке розуміння сутності педагогічних явищ, інноваційний підхід до розв'язання завдань педагогічної освіти неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою наукового дослідження, уміння аналізувати й передбачати його подальший розвиток. Науковий потенціал випускників педагогічних ВНЗ має бути найвищою планкою і кваліфікаційною характеристикою майбутнього професіонала.

Мета нашої роботи - дослідити проблему підвищення професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. **Завдання** - виявити сутність поняття науково-дослідницької культура як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх публікацій. Висвітленням окремих аспектів професійної культури педагога займалися такі вчені як А.М. Алексюк, І.М.Богданова, С.Я.Баташев, В.М.Гриньова, В.І.Євдокимов, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, І.Ф.Ісаєв, В.Г.Кремень, З.Н.Курлянд, Н.Г.Ничкало, О.М.Пехота, І.П.Підласий, І.Ф.Прокопенко, З.І.Равкін, О.П.Рудницька, Ю.В.Сенько, В.А.Семиченко, В.В.Серіков, С.О.Сисоєва, А.І.Щербаков та ін.. Проблеми наукової та методологічної підготовки студентів розглядалися в роботах В.П.Андрущенко, Ю.К.Бабанського, Г.О.Балла, О.В.Бережнова, В.В.Борисова, В.К.Буряка, Ф.С.Веселкова, М.Г.Герасимова, С.У.Гончаренко, В.І.Журавльова, В.І.Загвязинського, І.А.Зимньої, М.О.Князян, П.В.Копніна, В.В.Краєвського, В.А.Кушніра, О.М.Микитюка, О.М.Новикова, В.М.Полонського, В.А.Семиченко, М.М.Скаткіна, М.О.Сорокіна, І.В.Усачової, О.С.Цокур та ін.

Невирішені аспекти загальної проблеми. Проте питання, що розкривають теоретичні основи формування і розвитку науково-дослідницької культури майбутніх вчителів сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Розглянемо цей аспект докладніше.

Основний текст. Важливе соціальне завдання, що поставлене перед вищою школою сьогодні, вимагає якісного поліпшення організації науково-дослідницької діяльності студентів та підвищення рівня її культури та наукоємкості, широкого розповсюдження різних творчих форм підготовки. У зв'язку з цим вузівський сегмент науки повинен розглядатися, з одного боку, як самостійний елемент наукового простору, а з іншого - повинен бути ядром підготовки педагогічних кадрів.

Для того, щоб сучасний студент не лише засвоїв суму конкретних знань, придбав необхідні навички та вміння, а й усвідомив роль науки та наукового мислення як життєво необхідного придбання та "всепланетного явища" (В.І.Вернадський), професійна освіта повинна бути сконцентрована на вирішенні таких навчально-виховних завдань: усвідомлення науки як важливого елемента культури; формування гуманістично орієнтованого світосприйняття; засвоєння комплексного підходу як незамінного інструмента об'єктивного осмислення педагогічної дійсності.

У своєму дослідженні ми розглядаємо науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя як якість особистості, цілісну, інтегральну характеристику особистості, яка володіє фундаментальним загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, сукупністю професійно важливих якостей особистості, які забезпе-

чують творчий розвиток і самовдосконалення у навчально-дослідницькій діяльності.

Те або інше трактування взаємовідносин науки і культури безпосередньо залежить від розуміння природи самих співвідносних явищ. Якщо культура трактується як інтегральний спосіб людської діяльності (Е.С.Маркарян, В.Є.Давидович, Ю.А.Жданов і ін.), то наука, будучи способом пізнавальної діяльності, є елементом культури, але якщо остання інтерпретується як сукупність духовних цінностей морально-естетичного характеру (ОйДжиоев, Н.З.Чавчавадзе, Л.Л.Челізде), то наукове пізнання не належить культурі - воно відноситься до неї не як частина до цілого, а як самостійне й докорінно відмінне від неї соціальне явище. Якщо трактувати культуру як творче начало у діяльності людини (Н.С.Злобін, Л.Н.Коган і ін.), то наука є феноменом культури, але якщо розглядати культуру як сукупність знакових систем, що використовуються людством (Ю.М.Плотман, І.Л.Савранський), то наука не є елементом культури, тому що природа науки не знакова, а інформаційна. Якщо розглядати в культурі не систему знакових засобів збереження і передачі соціальної інформації, а саму інформацію, яка виробляється позабіологічно, то наука стає основним компонентом культури. Якщо, згідно з В.О.Енгельгардтом, вбачати в культурі сферу духовного виробництва, то наука як форма інтелектуального виробництва виявиться необхідною і найважливішою складовою частиною культури.

Щоб вийти з даного методологічного протиріччя, необхідно звернутися до системного мислення, яке стає «парадигмою», стилем сучасної науки, що припускає розгляд досліджуваного об'єкта в його системному контексті.

Згідно з точкою зору В.Ж.Келле, «наука стає феноменом культури, оскільки вона звертається до людини, виступає як міра і фактор її власного розвитку, формує спосіб її мислення і характер діяльності. У цьому плані наука не просто допомагає культурі, а сама виступає як культура» [2; с.17].

Справедливим уявляється твердження про те, що саме в культурі найбільш чітко виявляється творче начало людини, її індивідуальність, набуття цінностей і сенсів. Поряд із загальнолюдськими цінностями особливо значущими є система типів мислення, типів діяльності, типів наукового спілкування.

Стиль мислення виступає як система нормативних приписів, які визначають підхід до діяльності і її результатів. Науковий стиль мислення відображає логіку наукового дослідження і виступає як система методологічних принципів і характеристик, якими необхідно керуватися у своєму підході до дослідження і його результатів. У процесі розвитку наукового стилю мислення формується не тільки цілісне уявлення про існуючу дійсність, а й цілісна особистість студента, яка усвідомлює сучасний науковий стиль мислення як цінність. На думку Ю.В.Сенько, основними показниками наукового стилю мислення є дискретність, безперервність, статичність, синтетичність [4; с. 84]. До особливостей наукового стилю мислення можна віднести також системність, динамізм, цілісність, концептуальність, проблемність, інтегративність, аргументованість, доказовість, інтуїтивність, логічність, рефлексивність, проєктованість і прогностичність.

Науковий стиль мислення і науковий світогляд мають глибокі внутрішні зв'язки. Очевидно, що не тільки озброєння студентів системою предметних наукових знань, а й формування наукового стилю мислення є необхідною передумовою розвитку наукового світогляду.

Особливе місце в структурі наукової культури посідає рефлексія. І.С.Ладенко визначає рефлексію «як критичне усвідомлення своїх власних можливостей і можливостей інших» [3; с.16]. Рефлексія - найважливіша властивість мислення. У найбільш загальному розумінні рефлексія - це міркування, самоспостереження, самопізнання, саморозвиток. Уміння рефлексувати можна уявити у вигляді сукупності окремих елементів: уміння контролювати свої дії, у тому числі й розумові, відслідковувати логіку розгортання своєї думки (судження); уміння бачити у

відомому невідоме, в очевидному - нешаблонне, тобто бачити протиріччя, що є причиною руху думки; здійснювати діалогічний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, аналізувати явища залежно від мети й умов; використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури і змісту.

Рефлексію необхідно розглядати як особливий вид дослідницької діяльності, що дозволяє студентів проектувати і прогнозувати навчально-пізнавальну й навчально-дослідницьку діяльність, що веде не тільки до розвитку системи наукового й методологічного знання, а й до збагнення культури і творчого саморозвитку. Тому одним з найважливіших завдань навчання у педагогічних вищих навчальних закладах є оволодіння студентами методами рефлексивного мислення і їхнє активне застосування в практичній діяльності.

Важливим компонентом науково-дослідницької культури є її аксіологічний компонент. На основі науково-дослідницької культури особистість здатна не тільки відтворювати культуру, але і творчо саморозвиватися в ній. При цьому діяльність має системний, цілісний, творчий, концептуальний характер, забезпечуючи розуміння закономірностей не тільки розвитку суспільства, природи, а й особистісного розвитку і само-

вдосконалення. Поряд із загальнолюдськими цінностями доцільно виділити також такі особистісно значущі у сучасних освітніх умовах ціннісні орієнтації, як:

- стійка потреба у підвищенні якості навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечує їх системний, цілісний розвиток;
- стійка потреба у творчій самореалізації та саморозвитку в процесі навчального пізнання;
- орієнтація на культуротворчий, смислотворчий діалог у науково-дослідницькій діяльності.

Творчість на кожному етапі наукового пошуку виступає як умова наукового прогресу. Іманентним моментом творчості (у мисленні або практичній дії) є породження нового. Елемент новизни - специфічна характеристика творчого акту. М.О.Слемньов підкреслював, що «найбільш типовими ознаками наукової творчості є новизна і соціальна цінність одержуваного знання» [5; с.86]. Студенти повинні усвідомити, що сама по собі новизна не складає справжнього культурного досягнення в науковому пошуку. Вона повинна розглядатися через призму особистісної значущості і цінності. Ціннісно-сміслові самовизначення, творча самореалізація в культурному просторі, розвиток наукового мислення - усе це є необхідною умовою подолання вузької спеціалізації, стереотипності мислення, діяльності, спілкування. Цінності здобувають пріоритетний статус. Через них формуються особливі особистісні утворення - світоглядні образи, які будуються на логіці міркування, орієнтовані на доказ і обґрунтування наукових знань.

Для високого рівня сформованості науково-дослідницької культури студентів з вищою педагогічною освітою характерними є єдність широких фундаментальних і глибоких систематизованих спеціальних знань і умінь, розвинуте діалектичне мислення, володіння основами патентознавства, розуміння єдиних тенденцій наукового і соціокультурного прогресу, бачення перспектив розвитку різних галузей знання, навички наукової організації дослідження й апробації, вміння орієнтуватися в потоках інформації. В основі науково-дослідницької культури студентів лежить здатність до проблематизації й наукового аналізу, вільне володіння евристичними методами вирішення проблеми.

Незважаючи на деяку зовнішню несумісність понять «фундаменталізація» і «культура», не можна не визнати наявності у них точок зіткнення. Більше того, правомірна в сучасних освітніх умовах їхня інтеграція, яка дозволяє більш глибоко і системно зрозуміти й осмислити науково-дослідницьку культуру як цілісний, багатовимірний особистісний феномен.

Критеріями науково-дослідницької культури є:

- здатність до бачення протиріч, наукових і пізнавальних проблем;
- здатність до моделювання й проектування;
- здатність до інтеграції й систематизації наукових знань, методів пізнання і самопізнання;
- стійка ціннісна орієнтація на нарощування особистісного досвіду творчої, науково-дослідницької діяльності;
- здатність перетворювати логічну форму наукового знання в конструктивно-діяльнісну і діяльно-перетворювальну.

Отже, науково-дослідницька культура студентів - важливий феномен у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації навчання. Важливою для нас є теза про те, що культура при всьому різноманітті форм її зовнішнього вияву є внутрішньою єдністю смисла, що, у кінцевому рахунку, визначає характер цілепокладання і діяльності особистості, а також визначає структуру наукового пошуку. Науково-дослідницька культура містить у собі педагогічну філософію майбутнього вчителя, представлену в його педагогічній концепції як система основних педагогічних ідей і принципів, що визначають його педагогічний світогляд, мету і зміст його діяльності.

Таким чином, у зв'язку з необхідністю успішного вирішення складних педагогічних та соціальних проблем, які мають місце на сучасному етапі суспільного розвитку, абсолютно закономірно та необхідно зростає необхідність формування науково-дослідницької культури студентів вищих педагогічних ВНЗ. В умовах перебудови вищої школи функції та завдання науково-дослідницької діяльності студентів мають бути кореневим образом змінені: ця діяльність має стати обов'язковою частиною всебічної підготовки, органічно пов'язаною з навчальною та професійною діяльністю студентів.

Наука повинна стати одним із системотвірних факторів культури, що спричиняється у свою чергу до суттєвих зрушень у "культурній" зумовленості способу життя, цінностей, мотивів поведінки і характеру самосвідомості особистості молоді, яка навчається. Наука стає не просто соціальним інструментом культивування знання, а свого роду "способом життя", "формою життя".

Висновки і перспективи подальшого вивчення проблеми. Отже, науково-дослідницька культура студентів - це важливий феномен у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації навчання. У процесі підготовки вчителів перед педагогічними вищими навчальними закладами виникають такі завдання: розвивати потребу в систематизованому ознайомленні і вивченні наукової психолого-педагогічної і методичної літератури; виховувати в студентів здатність до творчого мислення; прищеплювати навички з виконання науково-дослідницької роботи; навчати мистецтву приймати рішення з урахуванням тенденцій розвитку науки.

Обраний нами напрям дослідження, з нашого погляду, має своє продовження у вивченні проблеми формування науково-дослідницької культури студентів педагогічних ВНЗ залежно від їх спеціалізації.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів. - К: Публіш, 1998. - 560с
2. Келле В.Ж. Наука как компонент социальной системы. - М: Наука, 1988. - 200 с.
3. Ладенко И.С., Волкова Т.П. Методологические проблемы исследований и культивирование рефлексии. - М.: Мысль, 1995. - 164 с.
4. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: Учебное пособие для высш. пед. уч. заведений. - М.: Изд. центр "Академия", 2000 — 232 с.
5. Слемнев М.А. Свобода научного творчества. - Мн.: Наука и техника, 1980. - 240с.

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті розглядаються питання формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови, визначається роль і місце світогляду у структурі особистості майбутнього вчителя іноземної мови, а також досліджуються психологічні умови формування світогляду майбутнього фахівця.

Ключові слова: світогляд, світогляд майбутнього вчителя іноземної мови, психологічні умови формування світогляду особистості.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о формировании мировоззрения будущего учителя иностранного языка, определяется роль и место мировоззрения в структуре личности будущего учителя иностранного языка, а также исследуются психологические условия формирования мировоззрения будущего специалиста.

Ключевые слова: мировоззрение, мировоззрение будущего учителя иностранного языка, психологические условия формирования мировоззрения личности.

Annotation: The article deals with the formation of world outlook of the future foreign language teacher. The author examines the role and place of world outlook in the structure of personality of the future foreign language teacher and its psychological conditions of specialist's world outlook formation.

Key words: world outlook, world outlook of future foreign language teacher, psychological conditions of the formation of personality's world outlook.

Актуальність дослідження. Необхідність підготовки дедалі більшого числа майбутніх професійних вчителів іноземної мови виникла порівняно недавно. Обумовлено це «інформаційний вибухом», що відбувся у світі в другій половині XX сторіччя, у результаті різкого збільшення обсягу інформації, яким стали обмінюватися люди й народи внаслідок значного зростання міжнародних контактів, листування, розширення культурних зв'язків, обсягів міжнародної торгівлі й дипломатичної діяльності, пов'язаних з появою нових держав, виникненням численних міжнародних організацій і всесвітніх рухів.

Істотним є те, що в сучасному суспільстві майбутньому вчителю іноземної мови вже недостатньо бути лише знавцем іноземної мови, а і посередником, який здатний задовольнити зовнішню потребу іншомовного спілкування між людьми, розділеними лінгвоетнічними бар'єрами. У даний час фахівець має бути як висококваліфікованим менеджером у сфері ділової і професійної комунікації, так і мовним консультантом, що добре знає не тільки іноземну, а і рідну мови, всі сторони буття, культури, політики і свідомості народів, що розмовляють цими мовами, здатним зайняти гуманістичну позицію стосовно клієнтів - представників різних культур, реалізувати свої професійні функції через створену систему спілкування і компетентне регулювання інформаційного потоку всіх видів іншомовних джерел, що надходять на основі адекватного збагнення їхнього предметно-логічного змісту. А це припускає наявність у майбутнього вчителя іноземної мови високої загальної і світоглядної культури (розвиненого світогляду), професійної компетентності, широкої ерудиції і переконаності, комунікабельності, такту, постійного прагнення до поповнення знань, різноманіття інтересів, орієнтації на соціокультурні цінності й ідеали.

Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови сьогодні не може обмежуватися тільки його навчанням вільного володіння іноземними мовами, оскільки її модернізація має сприяти формуванню в нього певних особистісних якостей, обумовлених сучасними вимогами, що ставляться до його професійної діяльності в нових соціокультурних умовах. Дані вимоги висувають у розряд найбільш актуальних проблему формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови, що значною мірою визначає успіх його професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що проблема формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови дотепер не ставала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження, хоча побічно, у плані вдосконалення їх професійної підготовки, вона вивчалася в аспектах:

- підвищення якості навчання студентів - майбутніх вчителів іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування (М. Байрам, І. Зимня, М. Карло, Г. Китайгородська, У. Літлвуд, Е. Пассов, С. Тер-Мінасова, В. Фурманова, Е. Шубін та ін.) та іншомовного читання з метою вилучення інформації (І. Бім, Н. Вейзе, Н. Гез, Л. Добровольська, Л. Ермолаєва, Г. Іванова, І. Колеснікова, А. Леонтьєв, Т. Полякова, Г. Рогова, І. Рубо, Т. Серова, З. Станевичене, С. Фоломкіна та ін.);

- формування комунікативної (Ю. Емельянов, В. Жеребкіна, В. Кашницький, Т. Ліпатова, А. Панфілова, Г. Трофімова та ін.), синонімічної (Н. Новосельцева), лінгвокомунікативної (Л. Демчук, Т. Ломтева), соціокультурної (М. Боліна, С. Колова, О. Костіна, В. Сафонова та ін.), міжкультурної (Е. Бистрай, Н. Гальскова та ін.), професійної (Е. Бреус, В. Вілс, А. Гребенщикова, В. Золотухина, Н. Комісаров, І. Халєєва, М. Хольц-Мянттарі, К. Шапошников, А. Швейцер та ін.), перекладацької (І. Алексеева, В. Комісаров, Л. Латишев, Р. Мін'яр-Белоручев, М. Цвілінг та ін.) компетентностей;

- підготовки до здійснення функцій викладацької діяльності й розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього вчителя іноземної мови (І. Анікеєва, С. Будак, Н. Гавриленко, Л. Голубенко, Л. Єгорова, С. Зелепукіна, К. Касаткіна, М. Князян, Н. Костіна, Л. Леготкіна, Ж. Лихачева, С. Скидан, Л. Тархова та ін.).

Однак, незважаючи на значущість отриманих результатів, дотепер не визначені сутність і структура світогляду майбутнього вчителя іноземної мови, не розроблена ефективна система його формування у майбутніх вчителів іноземної мови упродовж їхньої професійної підготовки у вищих закладах освіти. Основними причинами цього є:

- відсутність у існуючих дослідженнях розуміння світогляду вчителя іноземної мови як складно структурованого феномена, що потребує спеціально організованих заходів для його формування;

- недостатня розробленість теоретико-методологічних засад, а також відповідного предметно-змістового, методико-технологічного й психолого-педагогічного аспектів

організації процесу формування світогляду майбутніх вчителів іноземної мови;

- перевага й активне використання в традиційній професійній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови застарілих методик, розрахованих на засвоєння ними переважно формальних аспектів іноземної мови тощо.

Таким чином, актуальність дослідження визначається:

- необхідністю підготовки кваліфікованих вчителів іноземної мови, здатних компетентно здійснювати професійну діяльність у сучасних соціальних, економічних, політичних і культурних умовах;

- нереалізованим потенціалом вищих навчальних закладів у підготовці висококваліфікованих фахівців у сфері міжкультурної, міжмовної і міжособистісної професійної комунікації;

- підвищенням вимог до рівня професійної компетентності та якості поліфункціональної діяльності вчителів іноземної мови;

- недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення процесу цілеспрямованого формування світогляду майбутніх вчителів іноземної мови під час їхньої фахової підготовки у вищих закладах освіти.

На підставі аналізу існуючих досліджень і власного досвіду викладацької діяльності була сформульована проблема даної статті, що полягає в необхідності розв'язання суперечності між новою роллю майбутнього вчителя іноземної мови як активного учасника, організатора й мовного консультанта в міжкультурному спілкуванні, що має високий рівень професійного світогляду, і недостатньою теоретичною і практичною розробленістю питань щодо шляхів і педагогічних умов формування такого типу фахівця впродовж здобуття ним вищої освіти, що динамічно розвивається та інтегрує в європейський освітній простір. Важливість і актуальність розглянутої проблеми зумовили вибір теми даної статті:

«Формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови. Актуальність проблеми».

Вивчення проблеми формування світогляду, становлення духовного світу особистості має сьогодні не лише теоретичний інтерес. Саме реальна свідомість людей, їх світобачення та світовідношення задають дійсний вектор суспільного розвитку. У зв'язку з цим світоглядні аспекти буття людини, особливості її духовного світу, фактори соціалізації - ці та інші проблеми викликають сьогодні підвищений інтерес не тільки філософів, психологів, соціологів, соціальних психологів, але й педагогів та працівників соціальних сфер. Тому аналіз світогляду доцільно почати із розгляду його відношення до реального суб'єкта всіх суспільних змін, із з'ясування шляхів його формування, ролі та значення в життєдіяльності людини і суспільства, визначення компонентів, рівнів сформованості та їх критеріїв.

Світогляд - це відображення всього суспільно-культурного досвіду, атрибутивна властивість людини, яка утворює серцевину її духовного світу, спосіб її внутрішньої організації. Як організуюче, інтегративне начало, світогляд задає горизонти та основні принципи бачення і переживання світу, орієнтири і критерії для світовідношення. Це означає, що світогляд функціонує в духовному світі та в реальній життєдіяльності людей як спосіб духовно-практичного освоєння світу, як форма самосвідомості суб'єкта. Наявність певного світогляду дає можливість особистості самовиховуватися, цілеспрямовано формуватися й розвивати ті якості, які б відповідали певному ідеалу.

Світогляд включає в себе три важливі аспекти: ідейно-теоретичний (знання і переконання, світорозуміння та ідеали), соціально-психологічний (почуття, настрої, інтереси) і поведінковий (стиль життя, культура, норми поведінки). Найбільш важливим компонентом світогляду постає універсальна картина світу, яка ґрунтується на всіх існуючих формах пізнавального досвіду, на всіх галузях знань і дає цілісне розуміння світу, включаючи природу, суспільство, людину та існуючі між ними взаємозв'язки. Головне завдання універсальної картини - зобразити й пояснити світ і людину такими, якими вони є, незалежно від людських пристрастей та бажань. Інколи її ототожнюють зі світоглядом, але вона є лише його пізнавальною основою.

У самому світогляді реалізується не тільки пізнавальна, але й інші функції людської свідомості. Однією з них є ідеалізуюча функція. У світогляді ідеалізація людини та світу здійснюється через призму основних людських інтересів і найбільш актуальних потреб. Внаслідок цього формуються певні світоглядні ідеали, тобто такі ідеальні образи або моделі людини і світу, які втілюють в собі людські прагнення, мрії, надії, розкривають світ і людину не такими, якими вони є, а такими, якими вони, на думку суб'єкта світогляду, повинні бути.

Формування світогляду людини відбувається в системі ціннісних суспільних відношень, де важливу стимулюючу функцію виконують потреби, які зумовлюють певне ставлення особистості до довкілля, спонукають її до цілеспрямованої діяльності. Ціннісні орієнтації особистості зумовлені потребами, інтересами, мотивами, матеріальними та духовними цінностями. Їх система визначає загальну спрямованість духовного світу особистості, її ставлення до об'єктивної діяльності, тобто соціальну роль, яка досягається поєднанням соціального та індивідуального.

Важлива роль у вихованні, розвитку і функціонуванні ціннісних орієнтацій належить сім'ї, навчанню, громадськості. Формування світогляду можливе за умови значної переваги значущих ціннісних орієнтацій.

Світогляд особистості визначається такими основними ознаками, як науковість, цілісність, логічна послідовність, доказовість, узагальненість знань та їх зв'язок з практикою.

У процесі формування світогляду доцільним постає поєднання двох шляхів набуття знань - чуттєвого сприймання і розумової діяльності студентів. Сприймання покладено в основу світовідчуження людини. Усвідомлення студентами цілісної картини світу визначає їх світорозуміння. Цілісний світогляд формується завдяки правильно організованому світовідчуженню і світорозумінню, виробленню системи поглядів, переконань, що визначає їх ставлення до навколишньої дійсності.

Формуючи в студентів світогляд, учитель має враховувати два взаємопов'язані та взаємозумовлені об'єктивні (соціальні умови - матеріальні, духовні цінності, суспільні відносини, морально-етичні норми і принципи) і суб'єктивні (ставлення студентів до набуття знань, їх здібності, вікові та психологічні особливості) фактори.

Формування світогляду - це процес поєднання навчальної та виховної роботи. Він включає в себе засвоєння кожним майбутнім вчителем передбаченого навчальними програмами матеріалу і виховання всебічно розвиненої особистості, в основі якого покладено принципи гуманізму, природовідповідності, зв'язку виховання з життям, виховання в праці, врахування вікових та індивідуальних особливостей, систематичності і послідовності, єдності вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи студента.

Шляхи, форми і методи формування в майбутніх вчителів світогляду передбачають водночас творчу діяльність учителя та інтелектуальну, емоційну і вольову діяльність вихованців у процесі засвоєння та практичного застосування матеріалу світоглядного спрямування.

Надзвичайно важливим у формуванні світогляду є утворення світоглядних понять, яке тісно пов'язане з формуванням в учнів системи ставлення до навколишнього середовища й до себе і сприяє формуванню світогляду й поведінки, активної життєвої позиції.

Ефективними засобами формування в майбутніх вчителів понять постає застосування ними певних світоглядних питань " в контексті близьких, споріднених за змістом або протилежних понять, вичленення їх специфічних ознак, створення пізнавальних ситуацій, при розв'язанні яких поняття утворюються як результати самостійної мисленнєвої діяльності, творчого пошуку студентів, тощо".

Важлива умова формування світогляду майбутніх вчителів - поєднання глибокої ідейної переконаності з високим професіоналізмом, вміння реалізувати світоглядний потенціал свого предмета й організовувати діяльність для вияву студентами своїх світоглядних позицій.

У результаті тривалої діяльності здійснюється оволодіння світоглядними ідеями та переконаннями, узагальнення певної суми знань, життєвого досвіду. Вчинки, практична діяльність є основним критерієм визначення вихованості учнів, показником ступеня сформованості їх світоглядної зрілості.

До критеріїв визначення ступеня сформованості цілісного світогляду Ю.Д.Руденко відносить підвищений інтерес до пізнання дійсності, до науково-популярної літератури, уміння самостійно мислити, набувати знання світоглядного характеру, аргументувати наукові положення, відстоювати свою позицію, дотримуватись норм моралі, брати активну участь у громадському житті. Успішна реалізація названих критеріїв можлива за умови застосування різноманітної позакласної роботи.

Таким чином, світогляд - це "ядро", "серцевина" особистості, вища сфера її духовного життя, для якої характерний певний напрям мислення і почуттів вольових зусиль. Світогляд виконує пізнавальну, методологічну, аксеологічну, регулятивну функції. Йому властиві цілісність, науковість, логічність, системність і дієвість. Компонентами світогляду постають знання, погляди, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, почуття, настрої, інтереси. Світогляд може бути найповніше сформованим, правильно й емоційно сприйнятим за умов його тісного зв'язку з народним, національним світоглядом, який є базовим компонентом особистості і відображається в ідейній, морально-етичній спадщині, традиціях і звичаях української нації, її минулому та сучасному. До критеріїв визначення ступеня сформованості цілісного світогляду належить інтерес до пізнання дійсності, до науково-популярної літератури, уміння самостійно мислити, набувати знання світоглядного характеру, аргументувати наукові положення, відстоювати свою позицію, дотримуватись норм моралі, брати активну участь у громадському житті.

Ступінь сформованості одного структурного компонента світогляду впливає на інші і позначається на всій світоглядній системі особистості. Шляхи, форми і методи формування в майбутніх вчителів світогляду передбачають органічну єдність навчально-виховної та позаурочної роботи.

Отже, формування світогляду є цілісною системою, за допомогою якої особистість визначає основні орієнтири, цінності, критерії, напрямки своєї діяльності й оточення.

Вивчення наукової літератури показало, що світогляд - надзвичайно складне і багатаспектне явище, що здавна піддавалося осмисленню в різних наукових галузях знання у статусі одного з фундаментальних понять. При цьому його вивченню присвячена безліч досліджень, здійснюваних з позицій різних підходів. Зокрема, залежно від того, яка сторона світогляду у разі його конкретного дослідження висувається на перший план, виділяють такі підходи до його вивчення.

- філософський підхід, з позицій якого традиційно досліджується сутність, структура і зміст світогляду а також вичленяються й усвідомлюються провідні філософські ідеї, що лежать в основі світогляду того чи іншого типу;

- історичний підхід, що передбачає дослідження особливостей різних історично сформованих світоглядних систем;

- соціологічний підхід, пов'язаний з розумінням світогляду як особливого суспільного явища, з висуванням на перший план дослідження ставлення людини до оточуючого громадського середовища і взаємин індивідів між собою;

- аксіологічний підхід, що акцентує увагу на значущості ціннісного, оцінного компонента у структурі світогляду;

- культурологічний підхід, що припускає розуміння світогляду як результату всього попереднього розвитку культури. У цьому розумінні виділяють константну частину світогляду, яка виникає під впливом уже сформованого способу виробництва, духовної культури, що підростає покоління застаеть вже готовими, а іншу частину - динамічну, котра складається за час життя цього покоління, залежить цілком від його досвіду;

- психологічний підхід, що піддає аналізу психічні складові світогляду, такі, як спрямованість особистості, самосвідомість, саморегуляція та ін.;

- педагогічний підхід, що розглядає світогляд особистості як одну з основних цілей і найважливіший соціокультурний продукт процесів її освіти і виховання, тобто в контексті різних концепцій формування світогляду.

Перераховані вище підходи до вивчення феномену світогляду умовно належать до двох груп. У першу групу входять філософський, історичний, соціологічний, культурологічний і аксіологічний підходи, пов'язані з теоретичним осмисленням світогляду як особливого феномена. У другу групу включено психологічний і педагогічний підходи, що мають переважно практичну спрямованість, оскільки пов'язані з вивченням проблем формування світогляду.

Зрозуміло, що даний розподіл є умовним, бо знання, отримані в результаті вивчення світогляду з методологічних позицій тієї чи іншої конкретної науки, можуть плідно використовуватися при його дослідженні. Поділяючи в цілому дану точку зору, ми дотримувалися у своєму теоретичному пошуку методологічної позиції, що жоден приватнонауковий підхід не дає адекватного уявлення про світогляд як про цілісне явище. Лише знання історії, соціології, аксіології, культурології, психології і педагогіки на основі найбільш загального - філософського - підходу дозволяють наблизитися до найбільш достовірного розуміння діалектики понять «світогляд» та «світогляд майбутнього вчителя іноземної мови».

Світогляд майбутнього вчителя іноземної мови - це одночасно оперування загальнонауковими і професійними поняттями, сталими лінгвістичними конструкціями, семантичними структурами і граматичними схемами, а також їх підкріплення художніми (літературними) і емоційно забарвленими образами.

Конкретизуючи загальнофілософське визначення світогляду крізь призму опозиції «людина - професія», правомірно дійти висновку, що світогляд майбутнього вчителя іноземної мови - це система узагальнених поглядів на світ професійної дійсності, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають його ставлення до сфери міжкультурної, міжмовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної - викладацької діяльності, а також обумовлена цими поглядами сукупність професійних переконань, ідеалів, принципів пізнання і діяльності, заснованих на наукових знаннях, що визначають як розуміння тонкості мистецтва викладання, так й емоційну оцінку рівня своєї майстерності, а також спрямованість його самостійної особистісної позиції, що обумовлюють соціальну зрілість кваліфікованого фахівця.

Отже, світогляд становить собою найскладніше явище, адекватне розуміння якого можливо на основі інтеграції історичного, культурологічного, соціологічного, аксіологічного, психологічного, педагогічного підходів у межах філософської теорії.

Світогляд і професія вчителя іноземної мови перебувають у діалектичному взаємозв'язку: світогляд безпосередньо виявляється в професійній діяльності, а професія впливає на становлення індивідуально-конкретного світогляду, надає йому певного ракурсу.

Професійний світогляд фахівця - це система. Елементи професійного світогляду, що складають його структуру (знання, погляди, переконання, ідеали, вчинки, дії) перебувають у тісному нерозривному зв'язку. Сутність професійного світогляду фахівця, незалежно від його змістового наповнення, складає інтегративність, прагнення до цілісного «бачення», розуміння й оцінки оточуючої дійсності, тощо.

Світогляд майбутнього вчителя іноземної мови передбачає наявність інтелектуального, емоційно-ціннісного та дієво-практичного компонентів, актуалізація яких зумовлюється відповідно дією механізмів світорозуміння, світоставлення й світоперетворення, а також просвітницької, прогностичної, культурологічної, розвивальної, організаційної та виховної функцій, що, тісно взаємодіючи між собою, утворюють у сукупності його цілісність як одного з професійно важливих новоутворень особистості фахівця.

Так, формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови є актуальним завданням сучасної вузівської освіти, що потребує для свого ефективного впровадження відповідного організаційного і методичного забезпечення, чому і будуть присвячені наші подальші публікації.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. 2 изд. - М.: Изд-во МГИ, 1988. - 429 с.
2. Арцишевский Р.А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие. - Львов: Вища школа, 1986. - 197 с.
3. Борисовский А.М., Сухомлинский В. А. Книга для учащихся. - М. : Просвещение, 1985. - 728 с.
4. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. - К.: Наук. думка, 1991. - 195 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
6. Научное мировоззрение и социалистическая культура. - К.: Наукова думка, 1988. - С. 3 -292.
7. Руденко Ю.Д. Формування в учнів науково-матеріалістичного світогляду. - К.: Рад. школа. - 1977. - 126 с.
8. Фицула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - К.: Видавничий центр "Академія", 2001. - 528 с.
9. Человек и мир человека: Категории "человек и мир в системе научного мировоззрения. - К.: Наукова думка, 1977. - 342 с.

УДК 37.01 3.42:343.811

С.О. ЧЕБОНЕНКО

*начальник циклу педагогіки та психології
Чернігівського юридичного коледжу
Державного департаменту України
з питань виконання покарань, к.пед.н.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті розглянуто особливості діяльності персоналу органів та установ

виконання покарань, а також функції безпосереднього керівника практики, виконання яких сприятиме успішній адаптації курсантів до майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: професійна діяльність, адаптація, практика.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности деятельности персонала органов и учреждений исполнения наказаний, а также функции непосредственного руководителя практики, выполнение которых будет способствовать успешной адаптации курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, адаптация, практика.

Annotation. The article is dedicated to peculiarities of penitentiary personnel activity and functions of direct practice supervisor aimed at improving cadets' adaptation to future professional activity.

Key words: professional activity, adaptation, practice.

Актуальність теми. Кожного року майбутні співробітники органів та установ виконання покарань проходять практику. Трапляється так, що їх адаптація до умов службової діяльності проходить непросто, свідченням цього є невміння встановлювати стосунки як з персоналом, так і засудженими, помилки в роботі, порушення виконавчої дисципліни, розчарування у вибраній професії тощо. Тому

одним з важливих напрямків підготовки курсантів до майбутньої роботи під час проходження практики є забезпечення умов для їх успішної професійної адаптації. Успішна адаптація має сприяти пристосуванню майбутнього фахівця до професійної діяльності у відповідності з її вимогами та власними потребами, мотивами, схильностями та інтересами курсанта. Таким чином, аналіз компонентів професійної діяльності та розгляд умов для успішної адаптації курсантів до неї у процесі проходження практики, виступає актуальним питанням.

Останні дослідження і публікації. На те, що професійні функції виступають першоджерелом формування системи вимог підготовки спеціалістів у сфері професійної діяльності вказують дослідження, які проводили К. Альбуханова-Славська, А. Асмолов, М. Дяченко, В. Кагерманьян, Л. Кандилович, О. Леонтьев, С. Рубінштейн, Г. Суходольський.

Аналіз публікацій свідчить, що проблема професійної діяльності пенітенціарного персоналу органів та установ виконання покарань розглядається в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців: А. Галая, В. Генералова, Н. Гук, Р. Калужного, С. Лузгіна, В. Львовича, В. Медведєва, О. Пташинського, Г. Радова, С. Сергєєва, Н. Томіної, А. Ушатікова, С. Фаренюка, В. Фефєлова, Т. Якимчука і ін.

Їхні дослідження тісно переплітають із дослідженнями науковців, які вивчали різноманітні аспекти професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ, серед яких можна назвати таких як П. Аментєв та О. Бродченко, В. Андросюк, В. Барко, О. Губарева, В. Дяченко, Н. Ковальської, І. Михайличенко, В. Отрешко, В. Посметний, О. Тімченко, Л. Чевердюк, С. Яворський і ін.

Разом з тим, аналіз літератури свідчить, що проблеми професійної діяльності та адаптації молодих співробітників органів та установ виконання покарань до роботи потребують подальшого вивчення.

Мета даної публікації: розглянути особливості професійної діяльності персоналу установ виконання покарань та окреслити умови, які б сприяли успішній адаптації курсантів до виконання поставлених перед ними завдань під час проходження практики.

Виклад матеріалу. У загальному виді професійна адаптація визначається як «пристосування людини до нових для неї умов праці, оволодіння особистістю ціннісними орієнтаціями в межах професії, усвідомлення основних мотивів та головної мети в новій для індивіда діяльності, зближення внутрішніх, суб'єктивних норм людини та професійної групи, засвоєння основних компонентів професійної діяльності (завдань, способів, засобів, результатів та умов). При зміні однієї з цих умов відбувається перебудова адаптаційних механізмів з урахуванням більш високих вимог, які пред'являються до індивіда оточуючим середовищем...» [15].

Вивчення особливостей професійної діяльності дає можливість, на думку Н. Ковальської, «не тільки обґрунтувати шляхи, методи й засоби вдосконалення діяльності, але також досліджувати фундаментальні явища психіки (формування суб'єкта праці, розвиток здібностей, механізми регуляції функціональних станів, прояву особистісних особливостей у трудовому поведінні і ін.)» [9, с. 246].

В. Андросюк, Л. Казміренко, Я. Кондратьєв [12] зазначають, що діяльність характеризується спрямованістю; наявністю специфічних цілей; особливостями об'єктів діяльності; конкретними методами і засобами досягнення мети; наявністю специфічних умов діяльності

Беручи участь спочатку в навчально-професійній, а потім і в професійній діяльності, людина не тільки здобуває адекватні уявлення про свою професію і про власні можливості, але й активно розвиває їх. Формуючись як суб'єкт професійної діяльності і формуючи ставлення до себе як до діяча, вона розвивається як особистість.

Е. Зеєр [4] професійну діяльність трактує як соціально значущу діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. Він відмічає, що в залежності від змісту праці розрізняють різні види професійної діяльності. Співвідношення цих видів з вимогами, що пред'являються до людини, утворюють професії.

Серед різних видів правоохоронної діяльності - професійної діяльності співробітників органів внутрішніх справ В. Барко [1] виділяє діяльність, пов'язану з виконанням покарання і перевихованням засуджених, тобто пенітенціарну діяльність. Цією діяльністю займаються співробітники органів та установ виконання покарань.

Специфічний зміст зазначеної діяльності полягає в організації виховної роботи з різними категоріями засуджених, у вивченні особистості засудженого і здійсненні психолого-педагогічного впливу на них, регулюванні міжособистісних і міжгрупових стосунків; роботі по підготовці засуджених до життя на волі, допомозі у трудовому і побутовому влаштуванні; залученні засуджених до трудової діяльності, формуванні соціально корисних навичок, залученні до освітнього і професійного навчання; вивченні процесів формування груп з негативною спрямованістю; забезпеченні належного правопорядку в установі виконання покарань, безпеки персоналу та спецконтингенту; нагляді за поведінкою засуджених; проведенні обшуків, оглядів засуджених і застосування заходів примусу; проведенні службових розслідувань, дізнання і невідкладних слідчих дій; профілактичний роботи з метою недопущення надзвичайних подій та злочинів.

Зазначимо, що служба в органах та установах ДКВС України має свої специфічні соціально-психологічні особливості, до яких відносяться: велика соціальна та державна значущість пенітенціарної діяльності; висока фізична, інтелектуальна та емоційна напруженість, темп та динаміка її протікання; більш жорстка, в порівнянні з іншими професіями, регламентація та правове регулювання взаємостосунків між її учасниками; можливість виконання обов'язків в різних кліматичних, погодних умовах, часових інтервалах тощо; висока ступінь колективності діяльності; високий рівень організації взаємин по вертикалі і по горизонталі; часта зміна одних видів діяльності, дій на інші, що може бути зумовлено різною оперативною обстановкою тощо.

Слід також вказати, що праця персоналу місць позбавлення волі - це різновид служби у державних органах, де передбачається можливість володіння та використання інформації, що є державною (службовою) таємницею (конфіденційною інформацією). Підтвердженням цієї тези є висловлювання В. Медведєва щодо воєнізованого характеру пенітенціарної діяльності, де взаємовідносини співробітників між собою та об'єктами діяльності визначаються в основному відомими та внутрішньовідомими документами з високим ступенем регламентації. Одночасно це спеціальна інтелектуальна практична діяльність з підвищеною активністю та відповідальністю виконавців [8].

У контексті вивчення особливостей професійної діяльності персоналу ДКВС на увагу заслуговує дослідження, здійснене А. Галаєм. Автор, проаналізувавши організаційно-правові засади формування та функціонування персоналу УВП, акцентує увагу на необхідності розгляду класифікації пенітенціарного персоналу з метою висвітлення особливостей професійної діяльності та визначення функцій окремих категорій працівників УВП.

До основних функцій [2], які мають виконувати співробітники УВП виносяться: організація службової діяльності всіх підрозділів, забезпечення охорони, громадського порядку в установах, організація служби варт по охороні колонії та несення бойової служби вартами з конвоювання, розшуковими нарядами, охорона та оборона об'єктів

за умови надзвичайних обставин та ситуацій, організація дій у спеціальних операціях по затриманню небезпечних та особливо небезпечних злочинців та інші.

Ця діяльність характеризується також складними умовами протікання, які закономірно відображаються особистістю на психічному рівні у вигляді тривожності, страхів, стресів тощо. Фактори появи таких станів: раптовість, несподіваність виникнення та прояву різних ситуацій службової діяльності; загроза нормальній життєдіяльності і здоров'ю індивіда (діяльність службовців пов'язана із застосуванням фізичної сили, спеціальних засобів, зброї тощо); небезпека життя і здоров'ю (особливо у випадках супроводу, затримки небезпечних злочинців, порушників правопорядку); незвичність та новизна ситуацій; невизначеність (повна або ж часткова відсутність інформації, її нестача); надлишок інформації (при перевищенні інформації про певні події явища виникає загроза щодо проведення глибокого і точного їх аналізу і формулювання адекватних висновків); дефіцит часу (на аналіз, оцінку обстановки, прийняття рішення і виконання конкретних дій, у порівнянні зі звичними умовами діяльності, службовцям відводиться дуже мало часу); відповідальність (за виконання наказів і розпоряджень, згідно із наказами, інструкціями, співробітники несуть юридичну відповідальність; окрім цього, на них покладається висока соціальна, моральна відповідальність за власні дії та вчинки); усвідомлення співробітниками особливого характеру та результатів службової діяльності; рядовий та начальницький склад КВУ переносить тривалі труднощі, дискомфорт, а іноді навіть поневір'яння, що пов'язані з відсутністю належних для успішної життєдіяльності умов (під час варті, наряду, патрулювання, оперативно-розшукової діяльності тощо) [6; 7; 14].

У період проходження практики в установі повністю змінюється соціальне оточення курсанта, значно обмежується коло спілкування. Це вимагає від нього вміння правильно будувати свої службові взаєностосунки із колегами, засудженими, виробляти адекватні емоційні та поведінкові реакції. В правовому відношенні також існують суттєві обмеження. Більш жорсткого і нормативного регулювання зазнають діяльність і взаєностосунки між співробітниками. Чіткий розпорядок дня, який забороняється порушити, регламентує діяльність в часі та діях, обмежує свободу курсантів у прийнятті власних рішень, у розподілі свого часу за бажанням. Просторові обмеження у службі полягають в тому, що кожний вид діяльності передбачає точне знаходження курсанта у конкретному визначеному службовому місці, яке детермінується інструкціями та приписами.

Всі вищезазначені особливості служби можуть призвести до появи у практикантів певних психологічних зрушень, зривів, конфліктів, складностей у професійній діяльності, особливо в період адаптації.

Виділення специфічних особливостей діяльності потребує чіткого визначення основних функцій, завдань, обов'язків та вимог до діяльності практиканта.

До них можна віднести дії, які за визначенням О. Столяренка [10] спрямовані на вирішення психологічних завдань і здійснюються психологічними засобами та прийомами: психологічний вибір ліній поведінки, вивчення психології різних категорій засуджених та прогнозування їх поведінки, встановлення психологічного контакту, психологічна тактика, психологічна оцінка ситуації і ін.

Виходячи із аналізу посадових інструкцій, службової документації серед особливостей професійної діяльності курсантів можна виділити:

- 1) велику соціальну та державну значущість діяльності;

- 2) публічний характер професійної діяльності та більш жорстку, в порівнянні з іншими професіями, правову регламентацію професійної поведінки, порушення якої передбачає відповідну юридичну відповідальність;

3) специфіку завдань та наявність владних повноважень щодо питань життєдіяльності засуджених (наприклад: вимагати від засуджених дотримання правил поведінки і ін.);

4) процесуальну самостійність (тобто самостійність у визначенні протиправності в поведінці засуджених; самостійність у прийнятті рішення);

5) можливість застосування до спецконтингенту, за передбачених національним законодавством правових підстав та в установленому порядку, заходів фізичного впливу, спеціальних засобів;

6) субординацію у взаємостосунках з молодшим, середнім, старшим та вищим начальницьким складом органів та установ ДКВС (високий рівень організації взаємин по вертикалі і по горизонталі);

7) специфіку спілкування із засудженими (комунікативний аспект характеризується значним впливом кримінальної субкультури на психіку та поведінку персоналу; процедура спілкування із засудженими часто носить конфліктогенний характер);

8) екстремальний характер діяльності (постійна небезпека життя та здоров'ю; ризик, очікування ризику; напруженість і стресогенність і ін.);

9) потенційну можливість певних психічних зрушень, зривів, конфліктів, професійної деформації та складностей у професійній діяльності;

10) постійну готовність до участі у заходах щодо ліквідації надзвичайних ситуацій;

11) несприятливі соціально-гігієнічні умови (ненормований робочий день, велика кількість обов'язків, значна кількість контактів з людьми, ізольованість установи);

12) потребу внутрішньої активності (напруги пам'яті, уваги, мислення, волі і ін.);

13) чіткий розпорядок дня та несення служби згідно з графіком;

14) часту зміну одних видів діяльності, дій на інші;

15) високу ступінь колективності діяльності.

Таким чином, професійна діяльність практикантів належить до складних видів людської діяльності, що обумовлює складнощі у пристосуванні до неї. Питання успішної адаптації курсантів може бути успішно вирішене лише за умови чіткого розуміння того, чому їх навчати, що конкретно формувати, удосконалювати і підтримувати. Навчати слід тому, що необхідно для службової діяльності, при цьому мають формуватися необхідні знання, вміння, навички та якості особистості, які відповідають її вимогам.

Зокрема Л. Завацька, говорячи про конкретизацію діяльності соціального педагога зазначає, що вона «впливає із його основних функцій: діагностичної, прогностичної, комунікативної, реабілітаційної, корекції. Для реалізації цих функцій соціальний педагог повинен мати фундаментальну професійну підготовку, знання в різних галузях психології, педагогіки, фізіології, економіки, законодавства, статистики; володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні й економічні процеси в суспільстві й критично їх оцінювати; вміло контактувати й взаємодіяти з різними типами клієнтів; мати професійний такт, який може допомагати викликати симпатію і довіру у клієнта, зберігати професійну таємницю, проявляти делікатність у всіх питаннях, що стосуються сторонньої людини; вміти оперативно приймати потрібне рішення навіть в екстремальних ситуаціях» [3, с. 14].

На основі вище перерахованих основних функцій соціального педагога науковець виділяє такі загальні якості спеціаліста:

1. Високий професіоналізм, компетентність у різноманітних проблемах, високий рівень загальної освіти і культури (в тому числі і духовної), володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.

2. Доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, відчуття співпереживання і емпатія.

3. Комунікабельність, вміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати іншого і стимулювати його на розвиток особистих сил, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [3, с.16].

Професійна адаптація молодого працівника виявляється у його пристосуванні та звиканні до характеру, режиму та умов праці, у певному рівні оволодінні фаховими знаннями, вміннями та навичками, у формуванні необхідних професійних якостей особистості, які потрібні для успішного оволодіння даною спеціальністю і включає в себе такі компоненти:

- адаптація до змісту діяльності;
- адаптація до умов діяльності;
- адаптація до службового колективу;
- адаптація до стосунків з керівництвом;
- включення в первинну (малу) групу колег;
- включення у процеси саморозвитку (розвиток мотивації, оволодіння професійними знаннями, становлення професійних вмінь, навичок і ін.) [5].

Сприяти професійній адаптації курсантів та визначати її результативність покликані керівники органів та установ виконання покарань, безпосередні керівники практики, представники навчального закладу.

Таким чином, головною метою наставника є забезпечення поступальної передачі підшефному професійного досвіду і майстерності, підтримка професійного становлення молодого працівника, формування у нього належних особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективної службової діяльності [15].

Наставник має міцно володіти сам тими знаннями і навичками, яким збирається вчити підшефного, слідувати тим ідеалам і установкам, до яких його закликатиме. Беззаперечним залишається правило: найкращий приклад для підлеглого є особистий приклад керівника, а для підшефного - наставника. Наставник повинен відчувати щирю особисту зацікавленість у підготовці підшефного, сприймаючи його як свого спадкоємця в професійній діяльності [15].

Входження практиканта у сферу професійної діяльності можна умовно поділити на декілька етапів. На першому ознайомчому етапі, безпосередній керівник практики має здійснити попереднє соціально-психологічне вивчення особистості закріпленого курсанта, з'ясувати ті важливі фактори, які можуть впливати на успішність його адаптації як позитивно, так і негативно. До таких факторів можна віднести найбільш виражені риси і якості характеру, переважаючи психоемоційні стани, рівень знань та досвіду тощо.

Під час проходження основного етапу практики, головне завдання безпосереднього керівника полягає у спільному плануванні діяльності, концентрації уваги практиканта на дотриманні службової дисципліни, умовах служби і поведінки в побуті, наданні порад та рекомендацій для упередження можливих помилок курсанта, що пов'язані з неадекватною самооцінкою своїх можливостей. Безпосередній керівник практики повинен ввести курсанта у стан справ, ознайомити з характером і особливостями запланованих заходів. Інформація повинна бути точною і зрозумілою для практиканта. Відсутність або дефіцит подібної інформації, як правило, супроводжуються непевністю практиканта та виникненням негативних психічних станів.

Для підтримання у курсанта психологічної впевненості, встановлення довірчих неформальних стосунків та доброзичливої атмосфери співробітництва з представниками різних служб установи, безпосередній керівник практики має супроводжувати підшефного, надавати йому допомогу, встановити контроль за служ-

бовим навантаженням та веденням документації практики (планів та щоденника), вносити корективи і уточнення в діловій, доброзичливій формі.

Разом з тим наставник не має надмірно опікати підшефного і виконувати його завдання. Потрібно з першого дня формувати у підшефного здатність до творчої, самостійної роботи, поєднуючи це з докладним і чітким його інструктуванням зі змісту кожного завдання, що доручається. Однак, наставнику не слід впадати і в іншу крайність, залишаючи підшефного наодинці з завданням, забезпечуючи тільки періодичний контроль [13].

Наприкінці практики, безпосередній керівник має допомогти курсанту своєчасно оформити звітну документацію, скласти на нього відгук або характеристику, виставити оцінку за результатами виконання ним завдань практики.

Висновок. Аналіз змісту діяльності персоналу установ виконання покарань показав, що вона пов'язана з виконанням різноманітних функцій, взаємодією з структурними підрозділами перед якими поставлені завдання побутового, медичного, виробничого, режимного характеру тощо. Виконання завдань практики курсантами та напрацювання професійних умінь та навичок під час проходження практики неможлива без успішної адаптації до різних видів діяльності. Участь безпосереднього керівника практики в адаптаційному процесі курсанта має носити безперервний характер, а сам він повинен мати набір таких важливих педагогічних якостей як вміння пояснювати та планувати спільну роботу, контролювати та виправляти помилки курсанта, робити критичні зауваження та висновки, що має сприяти входженню молодого співробітника в сферу професійних стосунків як з персоналом колонії так і з засудженими.

Перспективи подальших досліджень. Практична підготовка персоналу органів та установ виконання покарань до виконання своїх функцій посідає важливе місце в системі професійного навчання, однак потребує подальшого вивчення питання щодо рівнів адаптованості практикантів до подальшої роботи з урахуванням їх індивідуальних психологічних особливостей та вироблення критеріїв оцінки ефективності їх діяльності.

Література

1. Барко В. І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): [монографія] / Барко В. І. - К: Ніка-Центр, 2002. - 296 с.
2. Галай А. О. Організаційно-правові засади формування та функціонування персоналу установ виконання покарання: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.07/Галай Андрій Олександрович. - К., 2003. - 229 с.
3. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. - К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. - 240 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: [учебное пособие для студентов вузов] / Зеер Э. Ф. - [2-е изд., перераб., доп.]. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.
5. Казак Б. Б. Профессиональная психологическая подготовка персонала исправительных учреждений: [учеб., пособие]. / Б. Б. Казак, А. И. Ушатиков. - [2-е изд., испр.] - Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. - 147 с.
6. Киселев А. М. Профессиональная подготовка курсантов (слушателей) образовательных учреждений УИС Минюста России и пути ее совершенствования при изучении специальной тактики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киселев Александр Михайлович. - Рязань, 2001. - 285 с.
7. Лузгин С. А. Профессиональное самовоспитание сотрудников органов, исполняющих наказания / Лузгин С. А. - Рязань РВШ МВД РФ, 1993. - 123 с. - С. 3-12.
8. Медведев В. С. Проблемы професійної деформації працівників ОВС / Медведев В. С. - К.: РВВ КІВС, 1998. - 244 с.

9. Психологічні особливості професійної діяльності в ОВС України: тези доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф. [Актуальні проблеми юридичної психології, (Київ, 29-30 вересня 2006 р.) / Ред. кол.: Є. М. Мойсеев, В. М. Дзюба, О. М. Джужа та ін. - К.: Київський нац. ун-т. внутр. справ, 2006. — 360 с.

10. Столяренко А. М. - М.: Юрайт, 2000. - 288 с.

11. Томина Н. М. Компетентностная модель подготовки специалиста для УИС: [науч.-метод. разработка] / Томина Н. М. - Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. - 4.1. - 60 с.

12. Юридична психологія: підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак. /В. Г Андросюк, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьев та ін.]. - К: Видавничий Дім "Ін Юре", 1999. - 352 с.

13. Якимчук Т. В. Шляхи удосконалення системи підбору та навчання кадрів для служби в підрозділах Державної кримінально-виконавчої служби / Якимчук Т. В. // Реалізація кадрової політики в умовах реформування Державної кримінально-виконавчої служби: Збірник матеріалів навчально-методичного семінару - К.: ДДУ ПВП, 2006. - С. 46-52.

14. Якимчук Т.В. Негативні психічні стани особистості в установах виконання покарань та їх психокорекція: дис... канд. психол. наук: 19.00.09 /Якимчук Тимофій Володимирович. -Хмельницький, 2003. - 172 с.

15. Етапи професійної адаптації до служби в органах внутрішніх справ - Професійна адаптація співробітників органів внутрішніх справ. http://Yurotdel.com/ucbeba/profesiina-adaptaciya-spirovitnikiv-organiv-vnutrishnih-sprav_3.html

УДК 378.14.014.13

А.М.ЯСІНСЬКИЙ

доцент кафедри математичного моделювання,
Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.

СОЛОВЕЙ Л.Ч.,

старший викладач кафедри прикладної математики
Міжнародного економіко-гуманітарного університету

імені академіка Степана Дем'янчука

Л.Я.СОЛОВЕЙ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МОДЕЛЮВАННЯ У ШКОЛІ

Анотація. Теоретичне дослідження проблем розробки педагогічних програмних засобів вказує на необхідність включити в систему підготовки викладачів основи інфологічного проектування, з цілю підготувати їх до розробки навчальних моделей.

Ключові слова: моделювання, педагогічне моделювання, відкритий інформаційний простір.

Аннотация. Теоретическое исследование проблем разработки педагогических программных средств указывает на необходимость включить в систему подготовки преподавателей основы инфологического проектирования, с целью подготовить их к разработке учебных моделей.

Ключевые слова: моделирование, педагогическое моделирование, открытое информационное пространство.

Annotation. A theoretical study of the development problems of pedagogical software points to the need to include in the training of teachers basics info of projecting, with aim to prepare them for the development of educational models.

Keywords: modeling, pedagogical design, open information space.

Актуальність теми. Тенденції реформування освіти в Україні вказують на зростання потреб інформатизації освіти. Уже сьогодні педагогічна освіта виділила декілька напрямками використання інформаційних технологій: побудова відкритої системи освіти; створення ефективної системи керівництва; діяльнісний підхід до процесу навчання; індивідуалізація і диференціація навчального процесу. В статті висвітлена система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до використання нових інформаційних технологій в школі.

Аналіз останніх досліджень. Досліджуючи соціальну необхідність комп'ютеризації освіти Д.Е.Швець вказує на сформовані тенденції у використанні нових інформаційних технологій: застосування їх за традиційною технологією навчання та орієнтація на дистанційне навчання [1].

Л.Ф.Панченко розуміє під технологією навчального процесу «сукупністю методів і засобів, що використовуються викладачем для реалізації дидактичних принципів з метою підвищення ефективності навчального процесу» [2].

Повне визначення технології навчання дає М.М.Левина, стверджуючи, що це є «дидактична конструкція інформаційного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів» [3].

В процесі наукових дефініцій із поняття «технології навчання» виділяють поняття «педагогічна технологія». За О.С.Максимовим поняття «педагогічна технологія» впливає з уявлення про технологію на основі використання ТЗН із запровадженням заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу [4].

Грунтовне дослідження сучасних освітніх технологій проведене Г.К.Селевко дозволило виділити характеристиками сучасних педагогічних технологій: «цілепокладання, спільність цілепокладаючої, конструкторської, організаційної і виконавчої функцій, високий ступінь її варіативності залежно від індивідуальних особливостей педагога, ситуації, взаємодії, особливості окремих учнів і колективу в цілому, змісту і характеру діяльності» [5].

Згідно такого підходу педагогічна технологія це дидактична система, в основу якої покладено модель, що дозволяє оптимізувати навчальний матеріал, раціонально дозувати знання і вміння, які повинні закріпитися, економити час учнів і учителів.

Педагогічна наука передбачає динамічне об'єднання чотирьох рівнів педагогічних технологій: концептуальний (на рівні теорії), технологічний (на рівні принципів організації навчального процесу), процедурний (на рівні конкретних операцій) і технічний (на рівні використання засобів навчання, включаючи ТЗН). Відповідно до цієї концепції значно розширюється і сфера діяльності вчителя, який додатково змушений оволодіти програмним забезпеченням, що супроводжує навчальний процес та методиками навчання що включають використання інформаційних технологій.

Узагальнюючи досвід використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі педагогічна наука згрупувала їх у декілька видів: «опрацювання даних; автоматизацію роботи працівників; керування навчальним процесом; підтримку прийнятих рішень; експертні системи». [6]

Мета статті: теоретично обґрунтувати систему підготовки майбутніх учителів до використання методів моделювання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження сучасних педагогічних технологій вказує на те, що інфологічне моделювання використовується за звичай для вивчення фізики, хімії, біології, математики. [7]

Т.А.Сергеева вказує, що при відображенні об'єкта в «навчальній програмі показується тільки та модель, яка сприяє реалізації дидактичних цілей програми, у тій формі, яка найбільш чітко розкриває суттєві зв'язки об'єкта».

Аналіз дисертаційних досліджень вказує на те, що практично відсутні роботи із підготовки майбутніх учителів до впровадження інфологічного моделювання у школі. Практика показує, що такі дослідження доцільні, оскільки підготовка моделей і їх використання сприяють підвищенню ефективності навчального процесу. Більшість педагогічних моделей, реалізованих у конкретних навчальних середовищах, надають перевагу графічним способам подання матеріалу. З його використанням ефективніше відбувається виділення в предметі дослідження певних ознак, які становлять його сукупність. Такий підхід дозволяє одержувати знання про досліджуваний об'єкт шляхом вивчення аналогічних явищ за моделлю.

В основу сучасного інфологічного моделювання навчального процесу можна покласти - принцип комунікації. Особливістю даного принципу є те, що він опирається на дидактичне поняття - відкритий навчальний інформаційний простір. Навчальний процес у такому просторі характеризується обміном інформацією між обчислювальною системою та користувачем. Інформація може складатися з певних повідомлень, підказок, довідок, уточнень що розташовані на різних інформаційних ресурсах. Особливе місце займають комунікаційні відносини між викладачем і учнем, які здійснюються засобами комп'ютерних технологій

В основу сучасних інноваційних технологій навчання сучасна наука ставить самостійне творче навчання зорієнтоване на досягнення заданого рівня якості знань. Інфологічне моделювання, як метод наукового дослідження, використовується у зв'язку з необхідністю розв'язання таких завдань.

Чітке визначення методу моделювання дає І.Б.Новік [8], який вважає, що «метод моделювання - це вивчення реальних об'єктів за допомогою моделей з наступним перенесенням знань, отриманих під час вивчення моделей, на об'єкт».

Для вчителя процес моделювання - це інтерактивний процес побудови абстракцій, спрощень та пошуку рішень. Термін "модель" відповідає латинському "modulus" (міра, образ) або італійському "modello" (взірець, прообраз). Виникнувши з потреб архітектури, цей термін поширився на інші навчальні дисципліни. У словнику В.Даля є визначення, що модель - зразок у малому вигляді.

Сучасний стан комп'ютерного моделювання у навчальному процесі допомагає «виділити й відобразити найважливіші для пізнання зв'язки в явищах, які недоступні для безпосереднього спостереження, показати можливості та значення методів дослідження явищ та процесів, озброїти студентів та школярів системою знань» [9].

Педагогічна цінність методу моделювання визначається тим, що вдається зробити предмет доступним для ретельного і всебічного вивчення. Шляхом моделювання можна пізнати цілісність об'єкта вивчення. Про те інфологічне моделювання у навчально-виховному процесі відіграє більш важливу інтегративну функцію, виступаючи як фактор візуалізації міжпредметних зв'язків, впливаючи на формування цілісного підходу до навчального процесу.

Сучасні педагогічні програмні засоби зосереджуються на графічних можливостях персонального комп'ютера, що є на нашу думку надто спрощеною технологією моделювання.

Технологію процесу моделювання можна представити такою послідовністю дій: постановка завдання - створення або вибір моделі - вивчення або дослідження моделі - перенесення знань з моделі на об'єкт. Китайгородська Г.А., вивчаючи технології вивчення іноземних мов описує універсальну схему моделювання знань: "синтез I - аналіз - синтез II" [10]. Стадник О.Д. в основу побудови навчальної моделі вносить так званий «інтегровано-диференційно-інтегральний підхід». За цією схемою спочатку будують цілісну модель, а потім - детально

розглядають окремі функціональні та структурні частини. Отримані результати об'єднують в моделі проміжного, диференційного рівня на основі яких створюють нову інтегровану модель зі вставленими взаємозв'язками. [11]

Більшість педагогічних моделей реалізованих у сучасних комп'ютерних програмах відповідають вимогам імітаційного моделювання. Р.Шеннон визначає поняття " імітаційне моделювання " як процес розробки моделі деякої реальної системи і проведення експериментів над цією моделлю для розуміння поведінки певної системи [12]. Ряд педагогічних досліджень відзначають, що навчально-комп'ютерні імітаційні моделі - найпотужніший з педагогічних програмних засобів, доступність яких створює для учителя широкі можливості для удосконалення методик проведення уроків.

Розглядаючи навчання як інформаційний процес ми виділяємо дві складові інфологічної моделі навчального процесу - сценарій навчання та учасники навчання. Повна інфологічна модель розкриває систему взаємодії цих складових. «Викладання кожного предмета має внутрішню логіку передачі знань закладену автором» [13]. Саме педагогічну логіку викладання та систему взаємодії учасників навчального процесу необхідно закласти учителеві у інфологічну модель. Педагогічними об'єктами для створення моделі сценарію можуть бути як матеріальні структури, так і процеси, що відбуваються в них або між ними.

Формуючи сценарій необхідно знати, що методи подання знань поділяються на декларативні та процедурні. Найпоширенішими варіантами декларативного подання є семантичні мережі і фрейми. За ступенем формалізації розрізняють логічні і евристичні методи подання знань. Будь-яку навчальну дисципліну учитель розділяє на ряд інфологічних моделей, що виконують декларативні чи процедурні функції. Логічні методи можуть бути описані у вигляді формальної теорії. Евристичні методи є більш високорівневими методами подання знань і можуть бути описані за допомогою будь якого логічного методу.

Розробляючи модель вчитель орієнтується на те, що ті хто навчається не мають достатнього рівня абстрактного мислення, необхідного для розуміння моделі через рівняння, а тому для засвоєння моделі їм необхідне її конкретне, візуальне відображення.

Запропонована нами технологія створення інформаційної моделі базується на ідеї відкритої архітектури освітньої діяльності. Компонентами такої моделі виступають: - критерії оцінки якості знань із даної дисципліни, - відкритий інформаційний простір, - множина технологій опрацювання інформаційних ресурсів. Досліджувана нами технологія моделювання опирається на використання комп'ютерно-орієнтованих завдань, що є заключним компонентом, який об'єднує три попередні в єдину технологічну послідовність і забезпечує безперервний технологічний навчальний цикл.

Другий компонент нашої моделі-відкритий інформаційний простір є найбільш не визначеною структурою і найбільш сильним фактором впливу на кінцевий результат. Контрольованою і передбачуваною в системі навчання ця компонента може бути тільки за умови її чіткого впорядкування та структурування. Сучасні технологічні засоби не дають можливості створити єдиний структурований інформаційний масив. Спроби провести хронологічне, логічне та ідейне та інше структурування інформації не завершені і мало придатні до системного виключно комп'ютерного використання. В основу розробки комп'ютерно-орієнтованих завдань ми поклали ідейне структурування інформації. Ідея, або логічно завершена думка, закладена в основу побудови завдання об'єднує навколо себе розрізнені

інформаційні матеріали створюючи проблему яку необхідно вирішити опираючись на запропоновані інформаційні технології. Обмеження на застосування тих чи інших інформаційних технологій умовне, оскільки будь - яка проблема поставлена у завданні може мати декілька розв'язків і технологій реалізації.

Уміння будувати інфологічну модель навчальної дисципліни чи її складових це одна із компонент професійної підготовки сучасного учителя. Перелік професійно-педагогічних умінь учителя повинен узгоджуватись з вимогами до спеціалістів.

Складний період переходу на ринкові відносини суспільству необхідні спеціалісти нового покоління, які: уміють самостійно аналізувати і розв'язувати різноманітні проблеми; творчо мислять; можуть самостійно отримувати нові знання; здатні користуватися сучасними технологіями навчання; реалізувати одержані знання у практичній діяльності; професійно організовують передачу знань; здатні самостійно інтегрувати знання у нові технології.

Висновки.

1. Інфологічне проектування є одним із шляхів підвищення якості навчання в школі, оскільки суттєво розширює фактографічну базу формування первинних знань.

2. В систему вимог підготовки сучасного педагога необхідно ввести змістовні лінії вивчення інфологічного проектування, як системоутворюючої та узагальнюючої компонент педагогічних технологій.

3. Комп'ютерно-орієнтовані завдання, як елементи навчального сценарію, є завершеним методичним засобом сучасного вчителя і вимагають посиленої уваги в системі його підготовки.

Література

1. Швець Д. Е. Соціальна необхідність комп'ютеризації освіти / 36.наук.праць "Інформаційні технології в освіті". - Бердянськ, 2001. - С.343-347
2. Панченко Л. Ф. Професійно-педагогічна підготовка студентів педвузів до використання нових інформаційних технологій: Автореф.дис...кан.пед.наук: 13.00.01 - Харків, 1994 - 22 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. - М.: АСАДЕМА, 2001. - 270 с.
4. Максимов О. С. Педагогічна технологія: історико-методологічний аналіз //Біологія і хімія в школі. - 2001. - №1. - С.7-12.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи. - М.: Народное образование. - 1998. - 256с
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. - М.: АСАДЕМА, 2000. - С.3-17.
7. Сергеева Т.А. Об использовании персональных ЭВМ в обучении химии // Химия в школе. - 1985. - №5. - С.64-67.
8. Новик Й.Б. О методологическом статусе моделирования. - М.: Наука, 1973. - Т. 7. - 225с.
9. Калапуша Л.Р., Муляр В.П. Вивчення будови та принципу дії циклотрона на основі комп'ютерної моделі // Збірник наукових праць "Комп'ютерне моделювання та інформаційні технології в природничих науках". - Кривий Ріг: КДПУ, 2000. - С. 166-169.
10. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. - М.: Из-во МГУ, 1986. - 175 с.
11. Стадник О.Д. Методологічні основи побудови демонстраційних комп'ютерних моделей //Матеріали І Укр. науковометодична конференції - Донецьк: ДонДУ, 1995. - С.84-86.
12. Шенном Г.Р. Имитационное моделирование систем - искусство и наука / Пер. с англ, под ред. Е.К.Масловского. - М.: Мир, 1978. -418 с.
13. Герасимов Б.М., Оксіюк О.Г., Шворов С.А. Проектування та застосування експертно-навчальних систем: Монографія. -К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2008. -263с.

**ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ
ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
НА ІДЕЯХ МИРУ**

Potrzeba edukacji ekonomicznej w globalizującym się społeczeństwie

Streszczenie. Współczesny świat charakteryzuje się bardzo dużą zmiennością, dotyczy to wszystkich dziedzin życia człowieka. Jedyną pewnością co do rzeczywistości jest jej zmienność. W tych warunkach należy społeczeństwo przygotowywać do życia w zmieniającym się ciągle świecie. Jednym z ważniejszych elementów, na które należy zwrócić uwagę jest edukacja ekonomiczna, której brak na odpowiednim poziomie może powodować i powoduje duże zakłócenia w funkcjonowaniu osób i rodzin. Zakłócenia te wpływają na kondycję gospodarki całego państwa. W tych okolicznościach konieczne są działania na najwyższym szczeblu polegające na wprowadzaniu zabezpieczeń dla nie w pełni wyedukowanych ekonomicznie osób, by nie wpadły w problemy natury finansowej. Z drugiej strony niezwykle istotne jest również stworzenie odpowiednich ram dla edukacji, by w sposób ciągły jak największa część społeczeństwa uczestniczyła w procesie edukacji ustawicznej.

Słowa kluczowe: Edukacja ekonomiczna, edukacja ustawiczna, program etyczny, świadomość ekonomiczna.

Summary. The world of today is characterized by constant change touching all aspects of human life. The only constant thing about the present reality is its variable nature. Therefore, the society should be prepared and taught how to live in the ever changing world. One of the key elements that require our attention is economic education whose insufficient level may and does cause disorders in the functioning of individuals or families. Such disorders have negative impact on the economic condition of the entire country. In this context, it is necessary to take top level actions consisting in the introduction of security measures for individuals who received insufficient economic education, in order to prevent them from falling into financial problems. On the other hand, it is also very important to create an appropriate educational framework in order to ensure that as many people as possible take part in the process of continuous education.

Key words: Economic education, continuous education, ethical programme, economic awareness.

1. Społeczne i gospodarcze zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie

Zmiany jakie zachodziły w Polsce po 1989 roku objęły wszystkie dziedziny życia. Dotyczyły one nie tylko polityki, ale również gospodarki, nauki i sztuki. Przekształcenia stały się udziałem również sfery społecznej. Duża część społeczeństwa do dzisiaj nie może odnaleźć się wzmienionej rzeczywistości. Następuje dynamiczny rozwój przesyłu informacji (Internet), rozwój komunikacji lotniczej. Widoczne jest także nasilenie dysproporcji pomiędzy bogatymi a biednymi państwami. Wystąpiła również zmiana dotycząca wzrostu roli korporacji międzynarodowych, które niekiedy są większe i silniejsze nie tylko od małych państw, ale i średnich gospodarek światowych. Można również mówić o nasileniu się kryzysu wartości. Czasy, w których żyjemy charakteryzują się dużą zmiennością, jest to okres ciągłych przemian i transformacji.

Nauka nowoczesna, z którą do tej pory spotykaliśmy się to nauka kartezjańska - newtonowska, oparta na pewności. Jej podstawowym założeniem było to, że istnieją uniwersalne prawa rządzące wszystkimi zjawiskami naturalnymi. Sądzono, że pr

te mogą być ustalane przez badania naukowe, a po poznaniu tych praw będziemy mogli przewidzieć przyszłość i odtworzyć przeszłość.¹

Współczesna nauka dotarła do fundamentalnych praw leżących u podstaw wielu dyscyplin: kwantowej teorii materii, Einsteińskiego Wielkiego Wybuchu, darwinowskiej teorii ewolucji oraz dotyczącej molekularnych podstaw DNA. Większość wielkich zagadek została w zasadzie rozwiązana.² Pomimo tych odkryć naukowych nastąpiło zachwianie wiary w pewność nauki, również na gruncie nauk empirycznych. W ponowoczesności, w której żyjemy zmiana jest cechą charakterystyczną życia codziennego. Jedynym stałym elementem w obecnych czasach są ciągle i gwałtowne zmiany, a za wartość uznaje się umiejętność przystosowania się do nich.

Kolejną obserwowaną zmianą, która następuje w obrębie kultury europejskiej jest jej amerykanizacja. Pojawiają się głosy, wskazujące na to, że ma miejsce kolonizacja kulturowa Europy przez Amerykę. Wspomina się również o wypieraniu wartości kultury antycznej. Zjawisko to można obserwować w wielu krajach Europy.

Cechą charakterystyczną współczesności jest również wzrost roli mediów. Media zajmują się przekazywaniem informacji, ale nie tylko, bo często stają się elementem kultury postmodernistycznej. Zewnętrzными elementami tej kultury są ekrany telewizyjne, komputerowe, bilbordy, reklama jako zjawisko w życiu społecznym (światła, telewizyjna, radiowa). Media z jednej strony na bieżąco pokazują nam rzeczywistość, ale coraz częściej jesteśmy ich zakładnikami, bo poprzez przedstawianie argumentów wpływają na nasze decyzje. Media posiadają informację, którą rozpowszechniają w formie najczęściej przetworzonej, która dominuje w życiu codziennym. W tym chaosie informacyjnym chcąc być świadomymi odbiorcami musimy nauczyć się szukać prawdziwych informacji.

Elementem współczesności jest również to, że wiedza jest wysoko wyspecjalizowana, co powoduje często uzależnienie jednych ludzi od drugih. Dzisiaj nie ma takich możliwości, aby każda osoba miała pełną wiedzę w każdej dziedzinie. Obecnie mówi się także o społeczeństwie informacyjnym. Informacja jako taka ma charakter bezosobowy i aby mogła ona spowodować zmiany musi być przez człowieka przyswojona. Dopiero wtedy może służyć danej jednostce, może być dla niej przydatna. Aby dane społeczeństwo mogło rozwijać swoją wiedzę, żeby mogło być społeczeństwem wykorzystującym informację, musi zostać do tego przygotowane. Obserwowany bardzo szybko przesył dużej ilości informacji powoduje chaos informacyjny. Dlatego też należy przygotować społeczeństwo, aby w globalizującym się świecie było zdolne do odbierania, segregowania, przetwarzania informacji i pogłębiania ciągle rozwijającej się wiedzy.

2. Etyka w biznesie

Analizując postępowanie ludzi widzimy często wiele niekonsekwencji. W szczególności dotyczy to sfery finansowej. Zastanawiające jest na przykład to, że podejmując decyzję o zakupie używanego samochodu wcześniej dokonujemy jego kompleksowego sprawdzenia. Udajemy się do warsztatów samochodowych w celu ustalenia jego stanu technicznego, sprawdzamy czy nie był kradziony, targujemy się przy ustaleniu ostatecznej ceny. Niestety, jeśli ubiegamy się w banku o kredyt, często długoterminowy i na dużą kwotę nie przykładamy do tego już tak dużej wagi. Można zadać sobie pytanie - z czego to wynika. Czy u podstaw takiej postawy leży brak podstawowej wiedzy ekonomicznej społeczeństwa, czy może bezgraniczna wiara w to, że osoba /pracownik banku/ sprzedająca nam produkt finansowy jest rzetelna i uczciwa, a przez to zostaje obdarowywana przez nas tak dużym zaufaniem. Być może

¹ Por. I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*. Warszawa 2004, s. 28.

² Por. M. Kaku, *Wizje czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 26.

takim powodem jest zwykle lenistwo, gdyż umowa kredytowa z załącznikami ma często 20 czy 30 stron. Tylko samo podpisanie takiej umowy to spory wydatek czasu. Można powiedzieć, że problem nieczytania podpisywanych umów przez osoby fizyczne jest powszechny w całym obrocie gospodarczym. Szczególnie istotny jest na rynku finansowym, gdzie umowy są długie i skomplikowane, a konsekwencje ekonomiczne z nimi związane często bardzo poważne.

Prawdą jest to, że umowy kredytowe, tak w wyniku zachodzących zmian prawa, jak również doprecyzowania pewnych ustaleń, stały się o wiele bardziej obszerne aniżeli w przeszłości. Zdarzają się również sytuacje, gdy ustalenia w umowach celowo nie są jasne, bądź po prostu nie są zgodne z prawem. W takich sytuacjach są już na listach zakazanych klauzul, bądź tam trafiają - jest to funkcja Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumenta. W celu zabezpieczenia klienta przed podjęciem złych kroków w kwestiach finansowych należy z jednej strony podejmować ciągle działania na szczeblu państwowym. Muszą one być bardzo szybkie, bo rzeczywistość również finansowa, to obszar ciągłych zmian. Z drugiej strony trzeba podejmować przedsięwzięcia zmierzające do upowszechnienia wiedzy ekonomicznej. Działania te muszą być pomyślane w ten sposób, aby osoba posiadająca pełną zdolność do czynności prawnych, wchodząca w dorosłe życie wiedziała jak najwięcej na temat świata finansów. Musi ona też zostać przygotowana do ciągłego zdobywania tej wiedzy w trakcie trwania swojego życia. Podjętą próbą zmierzającą do upowszechnienia wiedzy ekonomicznej było wprowadzenie przedmiotu przedsiębiorczość. Okazało się jednak, że osoby uczące tego przedmiotu, często nie posiadały odpowiednich kompetencji i niewiele wносиły w upowszechnienie wiedzy ekonomicznej.

W Polsce funkcjonują podmioty, które powinny pomagać w zrozumieniu otaczającego nas świata finansowego. Za planowanie i realizowanie działań w obrębie polityki pieniężnej odpowiedzialny jest Narodowy Bank Polski³. Jednym z podstawowych jego zadań jest działanie na rzecz stabilności krajowego systemu finansowego, o którym mowa w art. 2 pkt 1 ustawy z dnia 7 listopada 2008 r. o Komitecie Stabilności Finansowej.⁴ Celem stworzenia Komitetu Stabiności Finansowej było zapewnienie efektywnej współpracy w zakresie wspierania i utrzymania stabilności krajowego systemu finansowego poprzez wymianę informacji, opinii i ocen sytuacji w systemie finansowym w kraju i za granicą oraz koordynację działań w tym zakresie. Bez zapewnienia stabilności cały system nie działałby prawidłowo. Skoordynowane działanie oparte na wiedzy jest tu wymogiem niezbędnym dla prawidłowo funkcjonującej gospodarki. Równie istotne jest także sprawowanie kontroli nad podmiotami finansowymi funkcjonującymi w gospodarce. Kolejnym podmiotem zaangażowanym w to, by prawidłowo rozwijał się obszar finansów jest Komisja Nadzoru Finansowego.⁵ Celem nadzoru nad rynkiem finansowym jest zapewnienie prawidłowego funkcjonowania tego rynku, jego stabilności, bezpieczeństwa oraz przejrzystości, rozwijanie zaufania do rynku finansowego, a także zadbanie o ochronę interesów uczestników tego rynku. Wśród wielu zadań, realizowanych przez Komisję Nadzoru Finansowego znajduje się podejmowanie działań edukacyjnych i informacyjnych w zakresie funkcjonowania rynku finansowego. Działania KNF polegające na przykład na wprowadzaniu Rekomendacji S (II)⁶ ⁷, czy Rekomendacji T⁸ mają za zadanie_wpływanie na rynek, by przeciwdziałać negatywnym praktykom i chrońić klienta.

³ Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o Narodowym Banku Polskim, Dz. U. Nr 1, poz. 2 z późn. zmianami

⁴ Ustawa z dnia 7 listopada 2008 r. o Komitecie Stabilności Finansowej Dz. U. Nr 209, poz. 131F

⁵ Ustawa z dnia 21 Hpa2006r. o nadzorze nad rynkiem finansowym, Dz. U. Nr 157, poz. 1119z późn. zmianami.

⁶ Uchwała Nr 391/2008 Komisji Nadzoru Finansowego z dnia 17 grudnia 2008 r. w sprawie Rekomendacji S (II) dotyczącej dobrych praktyk w zakresie ekspozycji kredytowych zabezpieczonych hipotecznie (Dz. Urz. KNF z dnia 31 grudnia 2008r)

⁷ Rekomendacja T- dotycząca dobrych praktyk w zarządzaniu ryzykiem detalicznych ekspozycji kredytowych z dnia 23 lutego 2010r.

Wiele firm działających na rynku finansowym wykorzystuje brak wiedzy klientów. Często pewne informacje na temat umów nie są przedstawiane przez pracownika. Zdarza się, że nawet sami pracownicy nie mają pełnej wiedzy o sprzedawanych produktach. Pokazywane są tylko pozytywne cechy sprzedawanych produktów. Klient musi umieć odróżnić w tym względzie medialną reklamę dotyczącą produktu od rzeczywistości zawartej w umowie. Wysokie plany sprzedażowe instytucji finansowych sprzyjają nadużyciom, a wyspecjalizowany język umów często powoduje brak ich zrozumienia przez klienta.

Należy podkreślić, iż świadomość ekonomiczna w Polsce jest ciągle niska, pomimo tego że okres gospodarki wolnorynkowej trwa już ponad 20 lat. Z tego powodu dobrym rozwiązaniem tej kwestii jest promowanie w firmach, szczególnie o profilu finansowym wprowadzania programów etycznych. Programy etyczne skierowane są na uczynienie z etyki biznesu najwyższego standardu o randze strategicznej. Początki powstawania tych programów miały miejsce w firmach amerykańskich. Przełomem było wydanie w 1991 roku Federal Sentencing Guidelines, tj. wytycznych orzekania w sprawach przeciw korporacjom. Zgodnie z tymi wytycznymi w sprawach przeciw firmom, w których są programy etyczne postępowania są łagodniejsze niż przeciw korporacjom, które tych programów nie posiadają. W Stanach Zjednoczonych większość firm posiada takie plany, albo prowadzi szkolenia z zakresu etyki. Programy te wywierają znaczący wpływ na zachowania w organizacjach i zachowania organizacji.⁸ W dłuższym okresie czasu dobra etyka nadaje biznesowi dobre znaczenie.

Programy etyczne obejmują część lub wszystkie z poniższych elementów:

- ustalenie misji korporacji;
- określenie standardów etycznych i zawodowych;
- opracowanie kodeksu etycznego;
- opracowanie programu kształcenia etycznego;
- utworzenie stanowiska (komórki) ds. etyki;
- promowanie zachowania etycznego (wyróżnienia, wydawnictwa, seminaria);
- stałe monitorowanie przestrzegania norm etycznych i standardów zawodowych;
- utworzenie etycznej infolinii (doradztwo, whistleblowing);
- systematyczne przeprowadzanie audytu etycznego;
- okresowe korekty kodeksu etycznego i podręcznika standardów zawodowych.

Najistotniejszymi elementami programu etycznego są: misja korporacji, kodeks etyczny oraz standardy zawodowe. Misja firmy jest to ostateczny cel korporacji pożądaný z etycznego punktu widzenia. Jest to Leitmotive, albo rei son d'etre, lub the entent firmy. Jest to wizja tego, co stanowi centralną i wiodącą koncepcję, na której uformowana jest działalność korporacji.⁹ Cel w odróżnieniu od misji, jest ograniczony. Cel jest wartościowy dopóty, dopóki nie został osiągnięty. Natomiast gdy się go osiągnie traci swą wartość motywującą. Osiągnięcie celu nie dezaktualizuje misji, wręcz przeciwnie, to misja odpowiedzialna jest za poszukiwanie kolejnych celów po osiągnięciu wcześniejszych.

Misja ma do spełnienia dwie ważne funkcje:

- określenie kierunku w jakim firma ma podążać;
- dostarczenie wzorca, zgodnie z którym ocenia się to, co już zostało osiągnięte.

Z tego punktu widzenia misją nie jest ciągłość funkcjonowania, zysk, rozwój, czy własny interes. Nie jest misją wytwarzanie produktów i usług, ani maksymalizacja

⁸ Por D. Bollier, *Aiming Higher: 25 Stories of how companies prosper by combining sound management and social vision*, American Management Association, New York 1996, s. 32

⁹ Por. M. Kaptein, *Ethics Management*, Kluwer, Dordrecht 1998, s. 16.

korzyści udziałowca. Firma musi odpowiedzieć na pytanie nie co robi, tylko po co to robi. Nie można oczywiście idealizować działalności firmy. Nawet jeśli firma dąży do osiągnięcia ideału to ograniczana jest realiami w jakich przychodzi jej działać.

Każdego roku zwiększa się liczba firm posiadających kodeksy etyczne. Na początku lat dziewięćdziesiątych szacowano, że 22% spośród największych firm holenderskich dysponowało kodeksem etycznym, podczas gdy we Francji, Niemczech i Wielkiej Brytanii kodeksy takie miało od 30 do 35% firm, natomiast w Stanach Zjednoczonych aż 85% firm. Coraz częściej również firmy w Polsce zainteresowane są posiadaniem kodeksu etycznego.

Kodeks zwykle poprzedza pismo prezesa korporacji, które jest adresowane do czytelników — najczęściej są nimi pracownicy.

Treść kodeksu powinna oprócz tego obejmować następujące kwestie:

- bezpieczeństwo wyrobów i usług;
- bezpieczeństwo w miejscu pracy;
- informowanie o nieprzestrzeganiu norm;
- inwestycje negatywne;
- jakość;
- konflikt interesów;
- likwidacja działalności i redukcje;
- molestowanie seksualne;
- nagradzanie i karanie;
- normy prawne, jakich należy przestrzegać;
- ochrona środowiska;
- poufność;
- praca a rodzina;
- przechowywanie dokumentów finansowych;
- przechowywanie i udostępnianie informacji;
- prywatność w miejscu pracy i poza nim;
- różnorodność (niedyskryminowanie, tolerancja);
- stosunki ze światem polityki;
- świadczenia na rzecz społeczności lokalnych;
- upominki i udział w przyjęciach;
- zdrowie pracowników - badania okresowe;
- zwrot poniesionych kosztów.

Dobrze zaprojektowany kodeks etyczny przyczynia się do zmniejszenia kosztów oraz do zwiększenia zysków, ponieważ:

- zmniejsza przypadki korupcji, defraudacji i innych złych praktyk;
- zmniejsza liczbę sytuacji, w których występuje konflikt interesów;
- zwiększa zaufanie klientów, kontrahentów i partnerów;
- zwiększa wiarygodność personelu;
- zwiększa lojalność pracowników i reputację korporacji.

Za najlepsze kodeksy etyczne uważa się kodeksy będące połączeniem kodeksu wartości, kodeksu postępowania oraz kodeksu norm jakich należy przestrzegać (np. norm prawnych dotyczących uczciwej konkurencji).¹⁰

W dużych korporacjach o dużej złożoności wykonywanych operacji przygotowywane są oprócz kodeksu etycznego podręczniki standardów zawodowych. Są w nich przedstawiane charakterystyczne operacje wykonywane w korporacji oraz procedury podejmowania decyzji. Przedstawia się w nich także typowe dylematy etyczne oraz analizę pro-

Por. D-M. Driscoll, W M. Hoffmann, E. S. Petry, The Ethical Edge, MasterMedia Ltd., New York 1995, s. 80.

wadzącą do ich przezwyciężania. Są to zwykle dokumenty niepublikowane, stanowiące tajemnicę firmy. Jest to spowodowane tym, że firmy chcą być lepsze od innych.

Na taki zwrot firm w kierunku etyki oprócz dużej roli państwa wpływ miały też inne czynniki. Na zachodzące zmiany oddziaływały m.in. naciski konsumentów i znaczne niezadowolenie pracowników (wynikające z wysokiej świadomości osób). W wyniku tych działań firmy uznały etykę jako inwestycję długoterminową.

Aby instytucje finansowe wprowadzały i respektowały programy etyczne niezbędny jest nacisk społeczny w tym kierunku. Może tego dokonać tylko społeczeństwo posiadające wysoką świadomość ekonomiczną.

3. Potrzeba edukacji permanentnej

We współczesnym świecie wymaga się od człowieka zrozumienia bardzo złożonych a do tego niezwykle szybko zmieniających się sytuacji. Szansę na przystosowanie się do zmieniających się warunków społecznych i gospodarczych mają osoby posiadające wiedzę szerokoprofilową. Tylko takie osoby mają szansę na przekwalifikowanie się i utrzymanie zatrudnienia w przyszłości. Autorzy raportu edukacyjnego - Biała Księga podkreślają, że bezwzględnie należy skupić się "na przywróceniu dobroczynnych skutków szerokich podstaw wiedzy".¹ Kultura ogólna powinna być traktowana jako "instrument zrozumienia świata", co należy definiować jako konieczność posiadania solidnej i szerokiej wiedzy literackiej, filozoficznej, technicznej i praktycznej. Posiadając taką wiedzę będzie można efektywnie wejść w dorosłe życie. Autorzy Białej Księgi postulują również, że należy dążyć do tego, aby człowiek współczesny posiadał wiedzę i zdolności pozwalające mu odnaleźć się w czasach "globalizacji ekonomii i pojawiania się nowych technologii". Definiują oni wiedzę jako "akumulację wiedzy podstawowej, wiedzy technicznej i umiejętności społecznych".² ³ ¹² W drugiej części raportu mówi się o dążeniu do powstania społeczeństwa uczącego się, które jest "społeczeństwem postępu, zdolnym jednocześnie modyfikować naturę rzeczy na szczeblu planetarnym i zachować pełną świadomość samego siebie".¹³

Do priorytetowych celów Komisji Europejskiej (przedstawionych w Białej Księdze), mających doprowadzić do powstania społeczeństwa uczącego się należy:

- zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy;
- zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa;
- walka ze zjawiskami marginalizacji;
- opanowanie trzech języków Wspólnoty;
- równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych.

Pierwszy cel ma być osiągnięty poprzez zachęty do kształcenia się i doskonalenia młodzieży i osób dorosłych. Każdy powinien mieć dostęp do form edukacji odpowiadających jego potrzebom. System zdobywania wiedzy ma być różnorodny i elastyczny.

Drugi cel to zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa. Szkoła i przedsiębiorstwo to miejsca, gdzie zdobywa się wiedzę. Uważa się, że proces kształcenia powinien być powiązany z rozwojem systemu praktyk. Autorzy Białej Księgi twierdzą, że "dzięki praktyce młodzi mogą zdobyć równocześnie umiejętności i wiedzę. Dając im kontakt ze światem produkcji, daje im się zarazem ważne atuty udanego wejścia na rynek pracy".¹⁴

Kolejny cel to walka ze zjawiskiem marginalizacji. Zmiany zachodzące na rynku pracy powodują odrzucanie niektórych grup społecznych tj. ludzi starszych, ludzi długotrwale bezrobotnych, kobiet powracających po przerwie na rynek pracy. Państwa

¹ Por. Biała Księga Komisji Europejskiej: *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997. s. 6.

² Por. Tamże. s. 30.

³ Por. Tamże, s. 78

¹⁴ Por. Tamże, s. 62.

europejskie próbują zahamować te zjawiska poprzez np. zwiększanie staży, czy organizowanie akcji zatrudnienia miejscowego. Autorzy Białej Księgi w tym względzie proponują promowanie szkół drugiej szansy. Celem tych działań ma być "zapewnienie młodzieży odrzuconej z systemu edukacyjnego lub zagrożonej taką sytuacją kształcenia najwyższej jakości oraz maksymalnego wsparcia, aby wzbudzić w niej wiarę w samych siebie".¹⁵

Następny cel to opanowanie trzech języków Wspólnoty. Nauka języków obcych jest w obecnych czasach koniecznym wymogiem dobrego uczenia się. Znajomość języka poszerza horyzonty i przyczynia się do poszerzenia "tożsamości europejskiej. Unia Europejska podjęła w tym kierunku działania, czego wyrazem są programy LINGUA, SOCRATES czy LEONARDO. Autorzy Białej Księgi proponują dodatkowo wprowadzenie "Europejskiego znaku jakości", który gwarantowałby utrzymanie wysokiej jakości kształcenia w obszarze nauczania języków Wspólnoty.

Piątym celem jest równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych. Społeczeństwo informacyjne wymaga inwestowania dużych środków w system edukacyjny. Eksperci Unii Europejskiej uważają, że należy skonsolidować poziomy finansowania, co pozwoli oszczędzać wydatki. Autorzy raportu postulują następujące cele promowania inwestowania w zasoby ludzkie:

- promowanie postrzegania kształcenia jako inwestycji, a nie jako bieżącego wydatku;
- zachęcanie do inwestowania w kształcenie;
- zachęcanie do współpracy pomiędzy systemami podatkowymi i finansowymi poszczególnych krajów w dziedzinie wydatków na kształcenie.

Zmiany jakie nastąpiły końcem XX wieku wymagają od społeczeństwa europejskiego podjęcia wysiłku edukacyjnego. Upowszechnianie wiedzy spowoduje w konsekwencji lepsze zorientowanie się społeczeństwa w kwestiach ekonomicznych. Przełoży się to na bardziej zrównoważony rozwój gospodarczy w dłuższej perspektywie.

Właściwy poziom edukacji nie jest możliwy do osiągnięcia bez poniesienia wysokich kosztów. Kraje OECD na szeroko rozumianą edukację od poziomu podstawowego do wyższego wydają średnio 6,1% ich całkowitego PKB, w Polsce jest to 5,7%. Po przeliczeniu tych procentów na pieniądze okazuje się jednak, że wydatki te są bardzo skromne.¹⁶

Rzeczywistość społeczno - gospodarcza świata jest bardzo zmienna i tylko proces edukacji permanentnej umożliwia posiadanie wiedzy ekonomicznej na dostatecznym poziomie. Uzyskanie stanu pozytywnego w tym względzie jest możliwe tylko przy dwukierunkowym działaniu:

- państwa, które przeciwdziałają nieprawidłowym praktykom na rynku finansowym oraz umożliwiają takie kierunki przemian, by społeczeństwo w szerszym zakresie posiadało wiedzę ekonomiczną (przeznaczając na to odpowiednie środki finansowe);

- indywidualnym każdego z nas, by najpierw zdobyć wiedzę, a następnie utrzymywać ją na odpowiednim poziomie poprzez ciągłe doszkalanie się i zdobywanie wiedzy najaktualniejszej.

Działania organów państwowych odpowiedzialnych za prawidłowe funkcjonowanie rynku finansowego muszą być bardziej zdecydowane i szybsze. Należy również w ramach tych działań odblokować szeroki dostęp do prawników, aby osoby podejmujące decyzje związane z zobowiązaniami finansowymi mogły w szybki i niedrogi sposób ustalić czy działania te nie są dla nich szkodliwe. Potrzebnym również elementem jest stworzenie klimatu sprzyjającego tworzeniu przez instytucje finansowe kodeksów

¹⁵ Por. Tamże, s. 62.

¹⁶ Education AT a Glance, Report 2009.

etycznych, bo jest to niezbędny element zrównoważonego rozwoju. W sferze indywidualnej istotna jest świadomość potrzeby posiadania wiedzy ekonomicznej na jak najwyższym poziomie. Wiedza i umiejętności staną się kapitałem przyszłości i orężem w dążeniu do przewagi tak na poziomie poszczególnych ludzi, jak i z perspektywy różnych krajów.¹⁷

Literatura:

Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.

Bollier D., 1996, Aiming Higher: 25 Stories of how companies prosper by combining sound management and social vision, American Management Association, New York.

Driscoll D-M, W. M. Hoffmann, Petry E S, 1995, The Ethical Edge, MasterMedia Ltd., New York.

Handy Ch., Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości. Warszawa 1996.

Kaku M., Wzjęcie czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku, Warszawa 2000.

Kaptein, M. 1998, Ethics Management, Kluwer, Dordrecht.

Wallerstein J., Koniec świata jaki znamy, Warszawa 2004.

Education at a Glance, Report 2009.

Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o Narodowym Banku Polskim, Dz. U. Nr 1, poz. 2 z późn. zmianami.

Ustawa z dnia 7 listopada 2008 r. o Komitecie Stabilności Finansowej Dz. U. Nr 209, poz. 1317.

Ustawa z dnia 21 lipca 2006 r. o nadzorze nad rynkiem finansowym, Dz. U. Nr 157, poz. 1119 z późn. zmianami.

Dr Zofia Frączek

Adiunkt

Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Realizacja humanistycznych perspektyw procesu samokształtowania w dobie powszechności idei edukacji ustawicznej

Streszczenie. Współcześnie edukację ustawiczną ujmuje się w kontekście koncepcji społeczeństwa uczącego się. Realizacja idei edukacji ustawicznej wymaga zmian w celach, treściach i metodach kształcenia. W zakresie przeobrażeń dotyczących metod kształcenia postuluje się przede wszystkim zachęcanie do samokształtowania, które jako proces przyjmuje wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowanie) i kształcącej (samokształcenie). W humanistycznym podejściu do procesy samokształtowania zwraca się szczególną uwagę na potrzebę realizacji procesu samowychowania i rozwijania takich cech osobowości człowieka jak: wartości, postawy, ideały.

Słowa kluczowe: Edukacja ustawiczna; proces samokształtowania; samowychowanie; samokształcenie.

Summary. Continuous education is currently being considered in the context of the concept of tearing society. In order to implement the idea of continuous education, a change in educational aims, contents and methods is needed. One of the major changes in educational methods consists in promoting self-shaping processes that take on the form of self-upbringing and self-educational activities. In the humanistic approach to self-shaping processes, special attention is given to the need for implementing self-upbringing processes and developing such features of human personality as values, attitudes and ideals.

Key words: Continious education; self-shaping process; self-upbringing; self-education.

¹⁷ Por. Ch. Handy, Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości. Warszawa 1996, s. 47.

1. Edukacja ustawiczna - pojęcie, rozwój oraz efekty realizacyjne

Wraz z rozwojem produkcji, nauki i techniki, a także postępującymi procesami demokratyzacji życia społecznego nieustannie wzrasta potrzeba doskonalenia się i dokształcania. Przemiany te zmuszają do wnikliwej analizy, refleksji oraz działań przeobrażających systemy oświaty funkcjonujące w poszczególnych krajach, a przykładem takich działań są raporty edukacyjne. Istotne miejsce wśród licznych propozycji doskonalenia oświaty zajmuje idea edukacji ustawicznej. Edukacja ustawiczna jest zarówno ideą jak i zasadą kształcenia wprowadzaną do systemu edukacyjnego i obejmującego szkołę, rodzinę, edukację pozaszkolną oraz dorosłych. Początków kształcenia ustawicznego można doszukiwać się już w odległych epokach historycznych, a do propagatorów tej idei zaliczyć starożytnych filozofów greckich - Solona, Sokratesa, Platona, albo też chińskich - Konfucjusza. Postulaty kształcenia ustawicznego były podejmowane i przytaczane przez pedagogów i filozofów wieków, jednakże dopiero w XX wieku znalazły dla siebie odpowiedni grunt realizacyjny. Pojęcie edukacji ustawicznej zostało użyte w sposób spójny i całościowy na początku XX wieku w Wielkiej Brytanii. Do popularyzowania się tej koncepcji edukacyjnej na arenie międzynarodowej przyczyniły się międzynarodowe konferencje oświaty dorosłych (np. Montreal 1960r), a także raporty edukacyjne (np. Raport Faure'a z 1972r). W realizację tych przedsięwzięć angażowały się międzynarodowe organizacje (np. UNESCO), które wspierały działania na rzecz rozwoju koncepcji kształcenia ustawicznego. Do wybitnych twórców i osób zaangażowanych w rozwój edukacji ustawicznej zalicza się

P. Lengranda, R. H. Dave'a i E. Gelpiego. Badacze ci wnieśli znaczący wkład w rozwój teoretycznych założeń kształcenia ustawicznego, pozwalających na dalsze ewoluowanie i rozwój tej koncepcji. Uzasadniali konieczność uczenia się przez całe życie, a także wyposażenia uczniów w umiejętności uczenia się oraz potrzebę kształtowania nawyku uczenia się. Opowiadali się za koniecznością tworzenia obiektywnych możliwości uczenia się dla wszystkich. W związku z procesem edukacji ustawicznej dostrzegli też potrzebę dokonywania przemian w systemie kształcenia nauczycieli. Eksponowali myśl, że koncepcja kształcenia ustawicznego w równym stopniu odnosi się do krajów rozwiniętych, jak i rozwijających się. Kładli nacisk na globalistyczną naturę edukacji ustawicznej oraz konieczność włączenia w jej realizację ludzi ze wszystkich środowisk, kultur i religii, na wszystkich szczeblach edukacyjnych.¹ O istotnym wpływie edukacji na kształt społeczeństwa europejskiego oraz świadomość tego, że społeczny model Europy staje się coraz bardziej oparty na wiedzy świadczy ustanowienie przez Parlament Europejski roku 1996 Rokiem Edukacji Ustawicznej. Początkowo kształcenie ustawiczne utożsamiano z kursami wieczorowymi oraz doskonaleniem zawodowym pracujących. Ważną propozycją było wiązanie kształcenia ustawicznego z drożnym systemem szkolnym, a następnie z kształceniem całościowym, które nie kończy się wraz z zakończeniem nauki w szkole podstawowej, średniej, czy wyższej i służy realizacji nowego modelu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury. Idzie o człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać rzeczywistość i ulepszać warunki życia.²

Obecnie edukację ustawiczną ujmuje się najczęściej w kontekście koncepcji społeczeństwa uczącego się, w którym edukacja jest dostępna dla wszystkich i odnosi się do zainteresowań i wartości kulturowych uczniów. Odbyna się ona zarówno w instytucjach kształcenia formalnego, jak i poprzez edukację nieformalną i pozaformalną. Odpowiada na potrzeby uczniów na aktualnym poziomie ich wiedzy i świadomości. Począwszy od kształcenia analfabetów, aż po zdobywanie wysokich profesjonalnych

¹ Por. Z. P. Krużewski, J. Półturzycki, E. A. Wesółowska, *Kształcenie ustawiczne - idee i doświadczenia*, Płock 2003, s. 17-21.

² Por. J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994, s. 27.

kwalifikacji.³ Realizacja idei edukacji ustawicznej wymaga zmian w celach, treściach oraz metodach kształcenia. Przeobrażenia w zakresie celów kształcenia dotyczą konieczności uświadomienia uczniom wartości i potrzeby uczenia się, przygotowania ich do samodzielności i aktywności, kształtowania zainteresowań sprzyjających poznawaniu rzeczywistości pozaszkolnej. Natomiast zmiany w zakresie treści kształcenia wiąże się najczęściej z poszerzaniem liczby przedmiotów eksperymentalnych i artystycznych, a także związanych z przyszłą pracą, działalnością rodzinną i obywatelską. W zakresie metod kształcenia postuluje się poznawanie różnych metod i środków dydaktycznych, rozwijanie indywidualnych strategii uczenia się, a przede wszystkim zachęcanie do samokształtowania.⁴ W realizacji idei edukacji ustawicznej szczególna rola przypada nauczycielowi, który powinien być organizatorem pracy, współuczucym się oraz przykładem aktywności intelektualnej. Winien on znać i stosować różne metody uczenia się i nauczania, twórczo wypracowywać na tym gruncie nowe rozwiązania, a nade wszystko inspirować do realizacji procesu samokształtowania.⁵

2. Humanistyczne perspektywy procesu samokształtowania

Działania człowieka nastawione na rozwój samego siebie bywają w literaturze określane za pomocą takich pojęć jak: samouctwo, samokształcenie, samowychowanie, samodoskonalenie, praca nad sobą, autokreacja, samorealizacja, kierowanie samym sobą, autoedukacja, czy w też samokształtowanie. Poszukując definicyjnych ujęć tych pojęć i zależności pomiędzy nimi można dokonać wglądu w funkcjonujące w literaturze interpretacje oraz wskazać, iż:

- samouctwo - to samodzielne uczenie się, zdobywanie wiedzy i umiejętności, utrwalanie wiadomości;

- samokształcenie - w ujęciu szerokim oznacza zdobywanie wiedzy i sprawności, a także samodzielne kształtowanie dyspozycji psychicznych i cech charakteru. Natomiast w rozumieniu wąskim bywa interpretowane jako rozwój dyspozycji instrumentalnych, doskonalenie sprawności intelektualnych, świadomie prowadzone uczenie się ze znajomością zasad, celów i metod;

- samowychowanie - w ujęciu szerokim oznacza proces rozwoju osobowości traktowanej jako całość, proces nabywania wiedzy i realizacji świadomie wybranego ideału. Z kolei wąska interpretacja tegoż pojęcia wiąże je z rozwojem dyspozycji kierunkowych i świadomie prowadzonym kształceniem cech charakteru, postaw, realizowaniem wartości i ideałów, procesem zmian w sferze uczuciowej, moralnej, estetycznej;

- samodoskonalenie - to forma pracy nad sobą kształcenie woli, rozumu, naturalny rozwój struktury duchowej, dążenie do wewnętrznej harmonii, kształtowanie umysłu i charakteru;

- autokreacja - oznacza urzeczywistnianie się "osoby" w człowieku, samodzielne planowanie i urzeczywistnianie własnego rozwoju według wybranej jakości życia. Wiaże się z rozwojem sfery duchowości i twórczego, moralnego działania zewnętrznego;

- praca nad sobą - łączy się z kształtowaniem charakteru i świadomości siebie, poprawianiem zachowań, panowaniem nad sobą;

- samorealizacja - dotyczy potwierdzania własnej wartości, rozszerzania "ja" w procesie rozwoju osobowości poprzez odkrywanie i aktualizowanie potencjalnych możliwości;

- kierowanie własnym rozwojem - to świadome podejmowanie decyzji z uwzględnieniem wartości moralnych i wybranych ideałów;

- autoedukacja - oznacza proces rozwoju samego siebie zgodny z własną motywacją, odnoszący się do rozwoju całości osobowości;

³ Por. . Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. A. Wesolowska, *Kształcenie ustawiczne - idee i doświadczenia*, poz. cyt., s. 31.

⁴ Por. B. Suchodolski, *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 55.

⁵ Por. J. Półturzycki, *Akademicka edukacja dorosłych*, poz cyt., s. 28.

- samokształtowanie - obejmuje całościową aktywność zewnętrzną i wewnętrzną człowieka ukierunkowaną na pełny rozwój osobowości. Jest to proces twórczy, proces poznawania i realizowania wartości osobowych i moralnych. Stanowi on świadomą pracę obejmującą samoobserwację, samoanalizę, samopoznanie, samodoskonalenie w modyfikacji własnych zachowań.⁶ Warto także w tym miejscu podkreślić, iż jest to proces przyjmujący wymiar samodzielnej aktywności wychowawczej (samowychowanie) i kształcącej (samokształcenie) skierowanej na rozwój siebie dla osiągnięcia pełnego rozwoju własnej osobowości.⁷

Do cech charakteryzujących proces samokształtowania zalicza się:

- autonomiczność (wobec edukacji z zewnątrz);
- ciągłość (idzie o trwanie przez całe życie);
- integralność (powiązanie procesów samokształcenia i samowychowania);
- dynamizm (przemiany struktur wewnętrznych);
- holizm (obejmuje wszystkie wymiary istnienia człowieka: biologiczny, psychiczny, społeczny, duchowy);
- sensowność (urzeczywistnianie wartości);
- twórczość (jedność intelektu i intuicji);
- etapowość (strukturalność);
- heterogenia celów.⁸

Humanistyczne podejście do procesów samo kształtowania (samokształcenia i samowychowania), wyraża się w przekonaniu, że człowiek powinien jednakowo troszczyć się o rozwój sfery intelektualnej - sprawnościowej osobowości związanej z instrumentalnymi cechami takimi jak wiedza, umiejętności, sprawności i nawyki oraz sfery emocjonalno - wolicjonalnej osobowości i kierunkowych cech, do których należą wartości i ideały. Należy zauważyć, iż mimo że człowiek jest istotą społeczną to nie znaczy, że jest elementem niesamodzielnym i skazanym na rzeczywistość społeczną.⁹ Bowiem on sam pod wpływem wewnętrznych jakości (wrażliwości, otwartości, sumienia) może wybierać najskuteczniejsze dla siebie drogi rozwoju wskazanych dwóch sfer własnej osobowości. Dla efektywnej realizacji procesu samokształtowania szczególną uwagę należy zwrócić na uświadomienie jednostce potrzeby rozwijania sfery emocjonalno - wolicjonalnej osobowości i jej cech kierunkowych - wartości i ideałów. Bowiem współczesny człowiek koncentruje się bardzo na rozwijaniu swej wiedzy i wyrabianiu sprawności, a przecież od dojrzałości aksjologicznej człowieka zależy to w jaki sposób będzie on wykorzystywał rozwinięte cechy instrumentalne - wiedzę, umiejętności, sprawności, nawyki. Chodzi o to, aby z jednakową starannością zadbać o rozwój jednej i drugiej sfery, bo jest to istotnym warunkiem ludzkiego współżycia i współdziałania w duchu wzajemnego poszanowania i bezpieczeństwa. Do świadomej i dojrzałej, wewnętrznej realizacji procesów samokształcenia i samowychowania jednostka ludzka przygotowuje się w procesie kształcenia i wychowania. Podejmując samokształcenie człowiek musi posiadać wiedzę o różnych sposobach, strategiach, metodach i technikach uczenia się. Istotna jest też znajomość prawidłowości powstawania nawyków, a także rozwój postawy badawczej, rozbudzanie zamiłowania do wiedzy i pracy intelektualnej oraz zainspirowanie do realizacji procesu samokształcenia poprzez przybliżenie jego cech i możliwości realizacyjnych, do których należy:

- aktywność i samodzielność jednostki w zdobywaniu wiedzy (świadomość celu pracy nad sobą);
- możliwość wykorzystywania w procesie samokształcenia różnych form pomocy innych osób lub instytucji;

* Por. B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994, s. 113-114.

⁷ Por. S. Palka, *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*, (w:) *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Zimny, Kielce 1999, s. 57-61.

⁸ Por. B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, poz. cyt., s. 115.

⁹ Por. B. Suchodolski, *Kim jest człowiek*, Warszawa 1980, s. 19.

- systematyczny i dynamiczny rozwój w trakcie realizacji samokształcenia;
- wszechstronny rozwój osobowości wynikający z rozwijających się potrzeb oświatowych;
- oparcie procesu samokształcenia na naukowej organizacji procesu kształcenia wzbogaconej technicznymi środkami dydaktycznymi;
- powiązanie procesu samokształcenia z innymi procesami oświatowymi (kształcenie programowe, kształcenie nieinstytucjonalne);

- powiązanie celów samokształcenia z ogólnymi celami danego systemu oświaty.¹⁰

Z kolei, aby wychowanie mogło stanowić inspirację dla procesu samowychowania powinny charakteryzować go następujące cechy:

- nie powinno służyć podporządkowaniu i manipulacji;
- nie powinno ograniczać prywatnej sfery życia człowieka;
- nie powinno być wymierzone przeciwko jego indywidualności;
- nie powinno być wykorzystywane do celów politycznych i komercyjnych;
- nie powinno naruszać poczucia bezpieczeństwa człowieka, godzić w jego godność i wolność;
- powinno dążyć do wyjaśniania człowiekowi przemian zachodzących w świecie;
- powinno zapewnić każdemu możliwość aktywnego kształtowania siebie oraz swego otoczenia.¹¹

S. Górski rozwijając ten wątek dodaje, że proces wychowania wspomagający samowychowanie winno charakteryzować:

- zastępowanie kontroli zewnętrznej kontrolą wewnętrzną;
- rezygnowanie z systemu nagród i kar jako stymulatorów rozwoju;
- odchodzenie od bezpośredniego, autorytatywnego oceniania zachowań w kategoriach dobra i zła;
- stosowanie zasady partnerstwa w stosunkach interpersonalnych.¹²

Proces samowychowania różni się od wychowania tym, że człowiek sam dla siebie jest wychowawcą i wychowankiem. Kierując się świadomością celu i korzystając z wolności wyznacza sobie zadania, określa reguły działania, tworzy program i realizuje go, a na koniec ocenia efekty własnej pracy. Proces samowychowania wiąże się z koncentrowaniem uwagi na samym sobie, określaniem sensu własnego życia, z odkrywaniem siebie. Należy podkreślić, iż nie ma samowychowania bez wychowania. Chodzi o to, że do odpowiedzialnego kierowania własnym życiem człowiek dorasta uczestnicząc w procesie wychowania i ucząc się odróżniania dobra od zła. Nie powinno też być wychowania bez samowychowania. Procesy te muszą się wzajemnie przenikać. Na początek wychowanie zdecydowanie dominuje nad samowychowaniem, ale wraz z rozwojem człowieka zaczyna tę dominację wytracać tak, że na koniec wychowanie jedynie dopełnia proces samowychowania.

3. Praca nad aksjologią człowieka w procesie wdrażania do aktywności samowychowawczej

Samowychowanie interpretuje się jako proces świadomego i dobrowolnego dokonywania zmian kierunkowych cech własnej osobowości w celu przybliżenia się do ideału określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrznienia własnego "ja" w otaczającym świecie.¹³ Definicja ta akcentuje istotne cechy samowychowania. Podkreśla, iż jest to aktywność świadoma, dobrowolna, charakteryzująca stosunek człowieka do świata i własnej osoby, zgodna z funkcjonującym w środowisku społecznym systemem norm i wartości, a także podejmowana dla przybliżenia się do ideału nakreślonego przez plan osobistego rozwoju.

¹⁰ Por. B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, poz. cyt., s. 65

¹¹ Por. S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 17.

¹² Por. S. Górski, *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 30.

¹³ Por. S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, poz. cyt., s. 32.

Analizując strukturę procesu samowychowania M. Dudzikowa wskazuje na występowanie w nim pewnych wzajemnie powiązanych ze sobą elementów:

- uświadomienie sobie celu, tego czego pragnie się w życiu osiągnąć;
- ocena siebie oraz swoich możliwości;
- poszukiwanie i przewidywanie wizji samego siebie, tj. "ja" idealnego;
- poszukiwanie wzorców w sobie, a także w otaczającym świecie zewnętrznym;
- podjęcie działania, realizacja przyjętego planu;
- ocena skuteczności prowadzonych działań.¹⁴

Wnikliwej analizie struktury procesu samowychowania dokonał także S. Pacek. Badacz ten również podjął próbę zobrazowania struktury procesu wdrażania jednostki do aktywności samowychowawczej opisując charakterystyczne, konieczne dla zaistnienia rodzaju interwencji wychowawczych. Porównanie przebiegu procesu samowychowania i procesu wdrażania do aktywności samowychowawczej obrazuje poniższa tabela.

Rodzaj fazy	Numer fazy	Proces samowychowania - treść fazy	Kierowanie samowychowaniem (wdrażanie do aktywności samowychowawczej - treść fazy
Faza analityczna	I	Ustalenie celu, określenie ideału lub wzoru osobowego.	Przybliżenie wychowankowi ideałów, wartości i celów pracy na sobą, rozbudzenie motywacji do ich urzeczywistniania.
	II	Rozpoznanie i określenie własnych dyspozycji, a także cech otoczenia i możliwości działania.	Wdrożenie wychowanka do samoobserwacji, samoanalizy i samokontroli, a także do analizy środowiska i możliwości działań. Uzmysłowanie sobie przez wychowanka rozbieżności pomiędzy cechami pożądanymi a posiadanymi oraz budzenie motywacji do doskonalenia siebie.
	III	Prognozowanie własnego rozwoju.	Pomoc wychowawcy w prognozowaniu przez wychowanka własnego rozwoju, a także w prognozowaniu reakcji samowychowującego się w zależności od działania różnorodnych bodźców.
Faza realizacyjna	IV	Ustalenie programu działania, metod oraz środków jego realizacji.	Pomoc wychowawcy w sformułowaniu programu, w określeniu jego treści i kierunku, a także w doborze metod i środków służących jego realizacji. Pomoc w określeniu zadań i wymagań w stosunku do samego siebie na dany okres.
	V	Realizacja programu działania.	Stworzenie przez wychowawcę warunków niezbędnych do podjęcia przez wychowanka odpowiednich ćwiczeń oraz wdrożenie do systematyczności i samokontroli w ich wykonywaniu.
Samoocena etapowa lub końcowa		Pomoc wychowawcy w ocenie przez wychowanka wyników własnej pracy, a także ustaleniu dalszych aspiracji i zamierzeń samowychowawczych.	

Źródło: S. Pacek, *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984, s. 49-50.

* Por. M. Budzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, s. 241.

Wdrażanie wychowanka do procesu samowychowania wymaga rozwinięcia jego kompetencji w zakresie samokontroli i samooceny. Szczególna rola w tym zakresie przypada wychowawcy, który w każdej z wyróżnionych faz inspirowuje i koordynuje działania wychowanka.

W fazie analitycznej wskazuje wychowankowi i wyjaśnia ideały, wartości oraz cele pracy nad sobą, uświadamiając związki pomiędzy celami wychowania i wartościami, a w szczególności to, iż cele powinny zawsze służyć realizacji określonych wartości. To bardzo ważna w procesie wdrażania do aktywności samowychowawczej faza, gdyż rozpoznanie przez młodego człowieka wartości oraz zrozumienie ich sensu i znaczenia w ludzkim życiu decyduje o odpowiedzialnym jego funkcjonowaniu w społeczeństwie demokratycznym, pluralistycznym i wielokulturowym. Idzie w szczególności o uznanie rangi, a także odróżnienie wartości priorytetowych, ogólnoludzkich (takich jak prawda, dobro, odpowiedzialność, sprawiedliwość, wolność i godność, życie i zdrowie) od wartości materialnych, rynkowych, partykularnych. Oczywiście nie sposób dziś nie doceniać tak zwanych wartości rynkowych, które niesie ze sobą postęp, gdyż one również mają sens w ludzkim życiu. Pierwszeństwo należy jednak dawać wartościom ogólnoludzkim, bo dzięki nim człowiek jest w stanie przedkładać "być" nad mieć. Ich szczególne znaczenie wynika z tego, że wyzwalają one pragnienie bycia użytecznym dla innych oraz ułatwiają przeciwstawianie się modnemu, konsumpcyjnemu stylowi życia, a nadto chronią przed nihilizmem i chaosem moralnym.¹⁵ W fazie analitycznej wychowawca wdraża także wychowanka do samoobserwacji, samoanalizy i samokontroli oraz rozbudza jego motywację do samodoskonalenia. Wspiera go także w prognozowaniu własnego rozwoju rozwijając umiejętności wychowanka w tym zakresie. W kolejnej fazie zwanej realizacyjną wychowawca wspomaga działania wychowanka zmierzające do sformułowania programu samowychowania, inspirowuje go w wyborze metod oraz środków pozwalających na realizację programu, a także pomaga w wyznaczeniu etapów realizacyjnych poszczególnych zadań. W ostatniej fazie wdrażania wychowanka do aktywności samowychowawczej wychowawca wspiera wychowanka w rozwijaniu umiejętności dokonywania rzetelnej oceny wyników własnej pracy, a także w ustalaniu dalszych zamierzeń samowychowawczych, doskonalących rozwój sfery emocjonalno - wolicjonalnej.

Jak widać w procesie wdrażania wychowanka do aktywności samowychowawczej na wychowawcy spoczywa niezwykle trudne zadanie, które wiąże się ze złożonymi obowiązkami. Bowiem pełnić on musi rolę dobrego obserwatora, doradcy, partnera i facylitatora. Wszystko to ma się odbywać w duchu szacunku wobec wychowanka i jego autonomii, indywidualności, wzmacniania jego aktywności oraz twórczości, a także wspierania niezależności. Działania te zmierzają do realizacji celu nadrzędnego - osiągnięcia przez wychowanka dojrzałości aksjologicznej, wyrażającej się w umiejętności nadawania własnemu życiu sensu poprzez urzeczywistnianie treści zawartych w ogólnoludzkich wartościach. Kwestie te spotkały się wielokrotnie z zainteresowaniem w kręgach osób zaangażowanych w popularyzację idei edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie. Wyrazem tego są treści międzynarodowych raportów edukacyjnych eksponujących potrzebę rozwijania edukacji ustawicznej zorientowanej na realizację humanistycznych perspektyw samokształtowania.¹⁶

Bibliografia:

1. Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985.
2. Górski S., *Psychoterapia w wychowaniu*, Warszawa 1986.
3. Kruszewski Z. P., Półturzycki J., Wesolowska E. A., *Kształcenie ustawiczne - idee i doświadczenia*, Płock 2003.
4. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.

¹⁵ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 106-107.

¹⁶ Por. Raport dla UNESCO J. Delors. *Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 81

5. Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994.
6. Pacek S., *Jak kierować samowychowaniem uczniów*, Warszawa 1984.
7. Palka S., *Samodzielność poznawcza uczniów jako składnik nowoczesnego procesu kształcenia*, (w:) *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Zimny, Kielce 1999.
8. Pólturzycki J., *Akademicka edukacja dorosłych*, Warszawa 1994.
9. *Raport dla UNESCO J. Delorsa, Edukacja jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
10. Suchodolski B., *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
11. Suchodolski B., *Kim jest człowiek*, Warszawa 1980.

37.015.3

T.M. БІЛОУС

*доцент кафедри англійської філології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янука, к.пед.н.*

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГА В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Стаття висвітлює питання ролі психологічного тренінгу як важливого засобу виховання студентів вищих педагогічних закладів освіти на ідеях толерантності в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: толерантність, психологічний тренінг, вища освіта.

Аннотация. Статья раскрывает роль психологического тренинга как важного средства воспитания студентов высших педагогических заведений образования на идеях толерантности в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: толерантность, психологический тренинг, высшее образование.

Annotation. This article deals with the problem of the psychological training methods role in the upbringing of tolerance of the higher educational establishments students.

Key words: tolerancy, psychological training, higher education.

В умовах обмеженої кількості годин, відведених програмою на вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей, та відсутності іншомовного середовища особливого значення набуває позааудиторна робота, яка дає змогу наблизити іншомовне спілкування до природного, задовольнити потребу в практичному застосуванні іноземної мови і таким чином забезпечити основні психолінгвістичні передумови опанування мови. Як цінний резерв навчального часу, засіб створення навчально-мовного режиму в інституті, позанавчальна робота сприяє активізації мовленнєвої діяльності, поглибленню знань з іноземної мови, підвищенню мотивації вивчення предмета, стимулюванню самостійної роботи з мови. Позакласна робота має також велике загальноосвітнє та виховне значення.

Позакласну роботу з іноземної мови можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм [1].

Наші спостереження в ході проведення експериментальної роботи показали, що дуже часто викладачі недооцінюють важливість позааудиторної роботи, вважаючи її зайвим навантаженням. Якщо ж позакласна робота і проводиться, то в ряді випадків її зміст зводиться до разових заходів, а не до цілісної діяльності, до якої слід залучати якомога більше студентів.

Ще одним недоліком, зафіксованим нами в ході опитування викладачів та студентів вищих закладів освіти, є формальність проведення заходів з позакласної роботи, недостатня їх розробка та проведення. Це часто призводить до зниження мотивації, скованості студентів, порушення процесу взаємодії. За таких умов виховання толерантності не може бути реалізоване певною мірою.

Таким чином, у результаті дослідження ми з'ясували, що існуюча методика проведення позакласних заходів з іноземної мови подекуди не відповідає вимогам часу, а також реалізації виховної мети.

Результати експериментальної роботи переконують, що у цій діяльності важливого значення набуває реалізація педагогічного керівництва спілкуванням студентів у позааудиторний час, оскільки цей процес є активним стосовно впливу на духовний розвиток молоді. Специфічний зміст такої діяльності розглядається як реалізація системи виховних функцій: вивчення початкового рівня виховання (діагностична); вибору завдань керівництва спілкуванням (цільової організації); планування процесу спілкування; психологічне і комунікативне забезпечення виховуючого спілкування (мобілізаційно-спонукальна); організаційної забезпеченості (організаторська); формування здатності до саморегулювання свого спілкування (формуюча); контрольно-аналітичної та оціночної.

Матеріали дослідження переконують, що форми організації позакласного спілкування залежать від методики організації діяльності молоді, від інтересів групи, стосунків, які склалися у ній, особистості викладача.

Позакласна робота з іноземної мови при вмілій організації та керівництві вирішує такі завдання:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на заняттях з іноземної мови;
- розширення світогляду студентів;
- розвиток їх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;
- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається [там само].

Як справедливо зауважує методист С. Ю. Ніколаєва, у процесі організації позакласної роботи з іноземної мови необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і психологічні особливості колективу: рівень його розвитку, ступінь організаційної, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності, спрямованість діяльності колективу на стосунки між його членами, емоційний стан групи під час виконання завдань з позанавчальної роботи [там само].

У зв'язку з цим ми використали методику психологічного тренінга, спрямованого на виховання молоді в дусі терпимості та культури миру.

Запропонований варіант тренінга складається із трьох проблемних блоків.

1. Поняття "толерантність".

Метою занять цього блоку є ознайомлення студентів з поняттями "толерантність", "толерантна особистість", "межі толерантності", а також обговорення проявів толерантності та нетерпимості у суспільстві.

2. Толерантність по відношенню до себе та учасників групи.

Цілі:

- розвиток почуття власної гідності та вміння поважати гідність інших;
- усвідомлення багатоманітності проявів особистості кожного учасника у групах взаємодії;
- розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе;
- формування позитивного ставлення до свого народу;
- підвищення самооцінки через отримання позитивного зворотнього зв'язку та підтримки від групи.

3. Толерантність по відношенню до інших.

Цілі:

- навчання конструктивним способам виходу із конфліктних ситуацій, рояву своїх почуттів та переживань без конфліктів та насильства;
- розвиток соціального сприйняття, соціальної уяви, довіри, вміння вислуховувати іншу людину, здатності до емпатії, співчуття, співпереживання;
- розвиток комунікативних навиків, що зміцнюють соціальні зв'язки;
- навчання міжкультурного розуміння та толерантної поведінки у міжетнічних стосунках.

Важливою темою тренінга є виховання у студентів здатності активно захищати права людини, висловлювати протест проти будь-яких форм дискримінації.

Отже, нашим завданням у ході дослідження стало не просто навчити студентів толерантної поведінки та виробити загальну установку на прийняття іншого, а виховати таку якість особистості, яку можна визначити як активну толерантність, формула якої:

розуміння + співробітництво + дух партнерства.

Для вирішення поставлених цілей використовувались різноманітні методи: соціально-перцептивні, ситуаційні, імпровізаційні, моделюючі та рольові ігри, психодраматичні, когнітивні методи; вправи, що передбачають зворотній зв'язок, обмін почуттями; техніки, котрі формують навик ведення позитивного діалога, вміння вислухати співрозмовника, а також техніки, що фіксують стан "тут і тепер".

Ми деякою мірою адаптували та пристосували методику проведення тренінга до умов виховного процесу засобами іноземної мови.

На початку проведення тренінга ведучий ознайомлює учасників із основними правилами подальшої групової роботи. За бажанням студенти можуть запропонувати свої додаткові правила.

Хочемо підкреслити, що вимоги до ведучого є досить сильними, тому при застосуванні цієї методики проведення тренінга викладач повинен добре попрацювати над собою.

Ведучий тренінга має орієнтуватися не тільки на конкретний зміст (повідомлення інформації, розвиток певних навичок), але й на процес (динаміку стосунків між учасниками групи).

Ведучий також повинен знати етичні правила групової роботи та дотримуватися їх, тому що участь у групі здійснює значний вплив на виховання особистості молоді. Ведучий несе відповідальність за підбір студентів у групу та приймає рішення стосовно включення кожного учасника на основі його особистісних особливостей.

З відомих причин ми не можемо описати процедуру проведення тренінга від початку до кінця, тому наведемо приклади найбільш характерних занять та вправ.

Кожне заняття починається із розминки, метою якої є створення невимушеної, доброзичливої атмосфери у групі та підвищення внутрішньогрупової довіри та згуртованості.

Наведемо приклади таких розминок.

Вправа "Чим ми схожі?"

Процедура проведення: Учасники групи сидять у колі. Ведучий запрошує в коло одного із студентів на основі якої-небудь реальної або уявної схожості із собою. Наприклад, "Ольго, вийди, будь ласка, до мене, тому що у нас з тобою однаковий колір волосся (або: ми схожі тим, що ми жителі Землі і т. д.)». Ольга виходить у коло та запрошує вийти будь-кого з учасників аналогічним чином. Гра продовжується до тих пір, поки усі члени групи не опиняться у колі.

Вправа «Компліменти».

Процедура проведення: Ведучий пропонує учасникам придумати компліменти один одному. Він кидає м'яч одному із учасників і каже йому комплімент. Наприклад, «Миколо, ти дуже справедлива людина», або «Тетяно, у тебе гарна зачіска». Учасник, який отримав м'яч, кидає його тому, кому хоче сказати свій комплімент і т.д. Важливо прослідкувати, щоб комплімент був сказаний кожному учаснику.

Після розминки можна проводити вправи, спрямовані на осмислення поняття толерантності.

Вправа «Що таке толерантність?»

(метою є формулювання поняття та показ його багатоаспектності).

Матеріали: визначення толерантності, написані на великих листках паперу, які повинні бути прикріплені на дошку або стіну зворотнім боком до аудиторії.

Процедура проведення: Ведучий ділить учасників на групи по 3-4 студенти та пропонує виробити у процесі «мозкового штурму» своє визначення толерантності. Визначення має бути коротким і містким та включати те, що, на думку учасників, є його сутністю. Після обговорення представник від кожної групи знайомить всіх учасників із своїм визначенням.

Після закінчення обговорення в групах кожне визначення записується на дошці або на листку ватмана.

Після того, як усі групи представлять свої формулювання, ведучий повертає попередньо підготовлені визначення лицьовим боком до аудиторії. Учасники мають можливість ознайомитись з існуючими визначеннями та висловити своє ставлення до них.

Обговорення: Ведучий ставить такі запитання:

- Що відрізняє кожне визначення?
- Чи є що-небудь, що об'єднує якісь із запропонованих визначень?
- Яке визначення є найбільш вдалим?
- Чи можна дати лише одне визначення поняттю «толерантність»?

У процесі обговорення ведучий звертає увагу студентів на те, що поняття «толерантність» має багато сторін та що кожне із формулювань виявило одну із граней толерантності.

Вправа «Емблема толерантності».

Матеріали: папір, кольорові олівці чи фломастери, ножиці, скотч.

Процедура проведення: На попередньому занятті учасники виробили власні визначення толерантності та ознайомились із уже існуючими. Ведучий відзначає, що обговорення відбувалося на інтелектуальному, абстрактному рівні. Наступна вправа дає можливість підійти до цього поняття з іншого боку - учасники мають створити емблему толерантності.

Кожен студент самостійно малює таку емблему, яка могла б бути надрукована на суперобкладинках, політичних документах, національних прапорах. Після завершення роботи учасники розглядають малюнки один одного. Заключний етап вправи - презентація емблем.

Вправа «Пантоміма толерантності».

(відображає психодраматичний метод виховання толерантності).

Матеріали: написані для попередніх занять визначення толерантності; все, що може згодитися для пантоміми - мотузка, стрічка, кольоровий папір, фломастери і т.п.

Процедура проведення. Усі учасники розбиваються на підгрупи по 3-5 студентів. Кожна підгрупа отримує одне із визначень толерантності, вивішених на дошці. Завдання полягає у тому, щоб пантомімічне зобразити це формулювання

таким чином, щоб решта учасників здогадались, про яке конкретно визначення йдеться. Час на підготовку пантоміми - 7-10 хвилин.

Обговорення. Ведучий ставить такі запитання:

- Яка пантоміма була найбільш точною та не викликала труднощів під час відгадування?

- З якими проблемами зіткнулись групи у процесі придумування пантоміми?

Метою наступної групи вправ тренінга є виховання у студентів самотолерантності, почуття власної гідності і позитивної самооцінки та розвиток здатності до самоаналізу.

На наш погляд, найбільш характерною в цьому плані є **вправа "Хто похвалить себе краще за всіх**, або пам'ятка на "чорний день".

Матеріали: бланки з таблицями для кожного учасника.

Підготовка: намалювати на дошці велику таблицю, що зображена на бланках.

Процедура проведення. Учасники сидять у колі. Ведучий заводить розмову про те, що у кожної людини бувають приступи хандри, поганого настрою, коли здається, що ти нічого не вартий у цьому житті, у тебе нічого не виходить. У такі моменти забуваються всі особисті досягнення, отримані перемоги, здібності, радісні події. А проте кожному із нас є чим пишатися. У психологічному консультуванні існує такий прийом. Психолог разом із людиною, яка до нього звернулася, складає пам'ятку, до котрої заносяться переваги, досягнення, здібності цієї людини. Під час приступів поганого настрою читання пам'ятки надає бадьорості та дозволяє оцінити себе більш адекватно. Ведучий пропонує учасникам виконати такий вид роботи.

Учасникам роздаються бланки з таблицями, у яких вони повинні самостійно заповнити колонки.

Промова кожного "лауреата" нагороджується оплесками. Після виступу учасники задають свої запитання "лауреату".

Наступна група вправ присвячена навчанню конструктивних способів виходу із конфліктних ситуацій.

Вправа "Як бути толерантним у спілкуванні".

Процедура проведення. Кожен із нас час від часу потрапляє у конфліктні ситуації: з кимсь свариться, отримує незаслужені звинувачення. Кожен по-своєму виходить із таких ситуацій: хтось ображається, хтось "дає відсіч", інший намагається знайти конструктивне рішення. Чи можна вийти із конфліктної ситуації за допомогою толерантної поведінки, зберігаючи при цьому власну гідність та не принижуючи іншого? Ведучий пропонує комусь із учасників пригадати та розповісти ситуацію, коли його або когось із його знайомих образили. Цей учасник виступає в ролі ображеного, а інший у ролі того, хто образив. Учасники розігрують цю ситуацію. Використовуючи запропоновану нижче схему, "образений" намагається гідно вийти із ситуації. Наприклад, викладач відчитав студента за те, що той не справився із певним завданням, у присутності товаришів. Той, хто образив, виступає в ролі викладача.

Схема гідного виходу із ситуації:

1. Почни з конкретного і точного опису ситуації, яка тебе не влаштовує ("Ви у грубій формі накричали на мене при товаришах"),

2. Вислови почуття, які виникли в тебе у зв'язку із цією ситуацією та поведінкою людини щодо тебе ("Я почувався незручно").

3. Скажи, як би тобі хотілося, щоб ця людина вчинила. Запропонуй їй інший варіант поведінки, що влаштовує тебе ("Наступного разу я попрошу вас висловлювати свої зауваження не в присутності моїх друзів").

4. Скажи, як ти поведеш себе у випадку, якщо людина змінить свою поведінку ("Тоді я буду прислухатися до ваших зауважень"). Ведучий пропонує виконати цю вправу кільком парам учасників. Важливою у справі виховання міжетнічної толерантності є вправа "Групова картинка", метою якої є усвідомлення стереотипів поведінки різноманітних груп.

Процедура проведення. Група поділяється на підгрупи із 3-4 чоловік. Кожна група обирає яку-небудь національність, народ, етнічну групу та придумує, як її зобразити так, щоб решта учасників змогли відгадати, що це за національність. При зображенні можна використовувати міміку, жести, вигуки, але не можна використовувати слова. Після підготовки підгрупи показують свою пантоміму усій групі. Група відгадує, який народ зображує ця підгрупа.

Важливим етапом тренінга є знайомство студентів із Загальною Декларацією прав людини та обговорення питань, пов'язаних із порушенням цих прав та людської гідності. Ведучий підкреслює, що порушення прав людини є однією із форм нетерпимості.

Матеріали: копії Декларації прав людини.

Процедура проведення. З метою обговорення Загальної Декларації прав людини ведучий ставить такі запитання:

- Які права людини найчастіше порушуються?
- Які інтолерантні дії найчастіше призводять до порушення прав людини?
- Як наслідки порушення прав людини ви можете назвати?
- Які права людини порушуються у випадку етнічних конфліктів?
- Які заходи, на вашу думку, можуть вживатися у випадку порушення прав людини?
- Чи може конкретна особа впливати на дотримання прав людини? Яким чином?

Після обговорення ведучий проводить наступну **вправу** - **"Кодекс толерантності"**.

Процедура проведення. Ведучий пропонує учасникам групи на основі Загальної Декларації прав людини створити "Кодекс толерантності". Кожен учасник відзначає в Декларації 10 статей, які, на його думку, є найбільш важливими для "Кодексу толерантності". Потім ведучий називає номери статей та шляхом загального голосування вибирає 10 статей, що набрали більшість голосів. Номери цих статей записуються на дошці і ведучий зачитує їх зміст.

Ще однією вправою, яку ми використовували в ході експериментальної роботи, є **рольова гра "Суд присяжних"**.

Процедура проведення. Ведучий пропонує учасникам групи уявити, що вони - громадяни деякої країни, у якій всі судові рішення з громадських та карних справ приймаються на основі "Кодексу толерантності". З числа учасників обирається суддя, прокурор, адвокат та присяжні засідателі. Адвокат виступає в ролі захисника підсудного, прокурор - обвинувача, присяжні засідателі після обговорення між собою виносять своє рішення, а суддя зачитує вирок.

Після завершення вправи учасники групи обговорюють важливість дотримання в житті законів толерантності.

На заключному етапі психологічного тренінга доцільним є спільне із студентами обговорення результатів. Викладач пропонує учасникам висловити свої думки з приводу таких моментів:

- Що найбільше запам'яталось, сподобалось у тренінгу?
- Яка тема була особливо актуальною та цікавою?
- Чи потрібні, на ваш погляд, такі тренінги для студентів - майбутніх учителів?
- Які питання, що стосуються теми "Толерантність" (з тих, що не були порушені), було б цікаво та корисно обговорити під час такого тренінга?

- Як ви збираєтесь використати те, чому навчилися у групі? Завершальною вправою тренінга стала **“Поема про толерантність”**, метою якої стало узагальнення набутого досвіду.

Процедура проведення. Учасник пише на листку паперу коротке незакінчене речення, з якого буде починатися поема (наприклад, “толерантність - це повага та впевненість у тому, що тебе зрозуміють», або “толерантність - це можливість знайти друзів» і т.п.), потім передає листок сусіду, а той дописує своє речення, що продовжує поему і т.д. Після того, як кожен напише по одному реченню на листку, поема повертається ведучому, який зачитує її. Поему можна розмножити та роздати усім учасникам.

Наведений вище тренінг є ефективним способом виховання толерантності у студентів вищих педагогічних закладів освіти, про що свідчать результати анкетування.

Проведення тренінга іноземною мовою сприяло активізації словникового запасу з даної теми (студентам дозволялось користуватися своїми словниками ключових термінів), виробленню навичок іншомовного діалогічного та монологічного спілкування, закріпленню граматичних навичок.

Література:

1. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник I за ред. С.Ю.Николаєвої.* - К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.
2. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour.* - Harmondsworth: Penguin. 1967. - 163 p.
3. Brown G. *Principles of Language Learning & Teaching.* - San Francisco: S. Fr. State University: 1987. - 277 p.

УДК 372.461

Н.В. ГОРБУНОВА

директор Інституту педагогіки, психології та інклюзивної освіти Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), к.пед.н., проф.

РОЗУМІННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті визначено специфіку розуміння дітьми дошкільного віку лексики. Автор зазначає, що розуміння мовлення відбувається на лінгвістичному та психологічному рівнях. Дитина проходить шлях від сприймання мовлення оточуючих як інтонаційної єдності без розуміння смислу, до словотворчості. На першому етапі відбувається нівелювання змісту мовлення оточуючих; на другому етапі - емпіричних мовних узагальнень - дитина робить спроби усвідомлення, після цього переходить до інтенсивної словесної творчості через практичне засвоєння норм рідної мови.

Аннотация. В статье определена специфика понимания детьми дошкольного возраста лексики. Автор подчеркивает, что понимание речи происходит на лингвистическом и психологическом уровне. Ребенок проходит путь от восприятия речи окружающих как интонационного единства без понимания смысла, к словотворчеству. На первом этапе происходит нивелирование содержания речи окружающих; на втором этапе - эмпирических речевых обобщений - ребенок делает попытки осознания, после этого переходит к интенсивному словесному творчеству через практическое усвоение норм родного языка.

Annotation. The specific of understanding of preschool age of vocabulary children is certain in the article. An author underlines that understanding of speech takes place at linguistic and psychological level. A child passes a way from perception of speech circumferential as intonation unity without understanding of sense, to word creation. There is leveling of maintenance of speech of circumferential on the first stage; on the second stage - empiric vocal generalizations - a child does the attempts of awareness, after it passes to intensive verbal creation through the practical mastering of norms of the mother tongue.

Актуальність дослідження зумовлена, процесами розвитку української державності, що пов'язується передусім з найактивнішим, всеохоплюючим впровадженням рідної мови. А це визначається в якості стратегічного завдання - виховання мовної особистості з властивими їй національно-культурними і світоглядними пріоритетами.

Ступінь вивченості проблеми. Проблема формування словника дітей, починаючи з раннього віку, досліджувалась ученими в різних аспектах: етапність формування слова як сигналу в контексті взаємодії сигнальних систем дійсності (Н. Данилова, І. Горелов, М. Кольцова, І. Павлов, К. Седов); фонетичні, лексичні та граматичні особливості дитячого мовлення на початкових етапах розвитку (О. Гвоздев, Н. Рибніков, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Швачкін, Н. Юрьєва); збагачення словника дітей раннього віку (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна, Г. Розенгарт-Пупко); особливості становлення й розвитку словника дітей (М. Коніна, В. Конік); залежність розвитку мовлення від спільної з дорослим діяльності (М. Єлагіна, Н. Лепська, М. Лісіна); закономірності, принципи та методи навчання дітей раннього віку (А. Богуш, К. Крутій, Г. Ляміна, Т. Науменко, Л. Олійник, Л. Павлова, Г. Розенгарт-Пупко, Л. Федоренко, Т. Юртайкіна).

Мета статті: визначити специфіку розуміння дітьми дошкільного віку лексики.

Основний зміст статті. Процес сприйняття мовлення починається з акустичного сприйняття мовлення, що звучить, т. т. сенсо-моторної обробки звуків, слів. "Підсумком" нормативно протікаючого процесу сприйняття на цьому рівні є виділення слухачем зі звукового потоку, що сприймається, окремих стійких звукокомплексів - слів (О. Леонтьєв) [3].

Розуміння мовлення відбувається на лінгвістичному та психологічному рівнях. Зокрема лінгвістичний (лексико-граматичний) рівень забезпечує розуміння предметного змісту на рівні значення; містить: ланку фонемного аналізу виділених зі звукового потоку слів; ланку оперативної слухомовленнєвої пам'яті; ланку, що забезпечує перешифровку лексико-граматичної організації мовлення, т. т. граматики, в значення. Цей рівень сприйняття мовлення реалізується на основі здійснення комплексу взаємопов'язаних "мовних" і "семантичних" операцій. На основі багатоканального фонематичного аналізу кожного виділеного слова відбувається його пізнання; виділений звукокомплекс співвідноситься зі збереженим у пам'яті еталоном і встановлюється його значення. При цьому крім звукового складу слова, аналізується і його ритміко-складова структура, здійснюється морфемний аналіз. При ідентифікації слова як знака використовуються операції диференціації слів за їх значенням, актуалізації всіх основних значень слова.

Психологічний рівень забезпечує розуміння його "глибинного" смислу, прихованого смислового підтексту, встановлення мотиву мовлення того, хто говорить; містить сприйняття й аналіз інтонаційної та стилістичної побудови висловлювання, порівняння його з жестами й мімічними реакціями мовця, аналіз смислового значення висловлювання в "контексті" попереднього мовлення. Не менш важливе значення для розуміння істинного значення мови, що сприймається, має й оцінка особистості мовця (О. Леонтьєв) [3].

За словами Г. Костюка, основою виникнення й розвитку процесу об'єктивної дійсності, розвитку мовлення є суспільна практика та сенсорний досвід дитини. Зрозуміти новий об'єкт чи предмет означає для дитини розв'язати якусь, бодай маленьку, пізнавальне завдання, яке ставить перед дитиною кожний новий предмет (нове прислів'я, загадка, метафора, художній твір, описовий чи розповідний текст).

Розуміння нерозривно пов'язане з мовою та мовленням. Словами іншим передається не тільки те, що розуміємо, зауважує Г. Костюк, у словах воно існує

для нас самих. Так, на думку Г. Костюка, мовленнєві акти, які відображають певні предмети та явища дійсності, є водночас діями, що включають низку операцій, навичок, з-поміж них і навичок мовленнєворухового апарату. В мовленнєвих актах існують мисленнєві Дії (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), тобто в мовленні ці мисленнєві процеси отримують матеріальну форму існування.

Водночас існує складна взаємодія процесів розуміння, мовлення й мислення. Щоб мовленнєві засоби стали засобами розуміння, ними треба оволодіти; оволодіти ними - це насамперед зрозуміти їх зміст; тільки зрозуміле може стати знаряддям подальшого розуміння (Г. Костюк).

Здатність зрозуміти та інтерпретувати символи свідчить про наявність абстрактного мислення. В основі глибинних структур мови може лежати абстрактна модель соціальної поведінки (М. Максимов). Її подальший розвиток у повноцінній мовній здібності може відбуватися тільки тоді, коли мозок стає здатним оперувати великою кількістю абстрактних символів.

Кожна дитина, яка вступає в життя й поступово освоює його, відчуває вплив і предметів, і слів, що їх означають і вже відомих старшим. Як результат виробляються міцні умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням предмету й відповідним йому фізичним виглядом слів. Кожного разу, коли мозок дитини сприймає вплив предмета (або згадує цей предмет), у ньому виникає відповідний словесний образ. Кожного разу, коли дитина чує, бачить або згадує фізичний вигляд слова, у мозку виникає образ, відображення відповідного предмету (І. Павлов). Так у дитини "чуттєві образи набувають нової якості, а саме свою означеність. У значеннях представлено перетворену та згорнуту в матерії мови ідеальну форму існування предметного світу, його властивостей, зв'язків і відносин, розкритих сукупною суспільною практикою" (Ф. Березин).

Засвоєння й розуміння різноманіття значень мовних знаків, а також їх уведення в активне мовлення відбувається в дитини не відразу, а розвивається та збагачується протягом усього життя, причому певна пропорційність зберігається. На рис. 1 представлено склад словника.

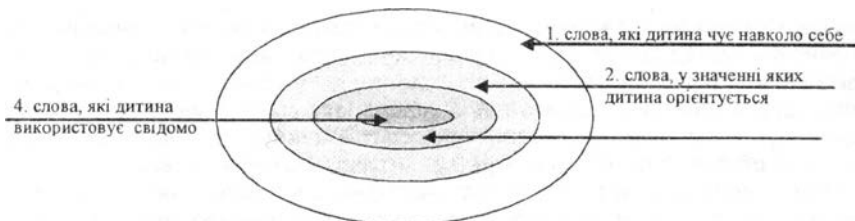


Рис. 1. Склад словника щодо представлення різних груп слів у контексті їх розуміння та вживання слів (за С. Макаренко)

Розуміння значення слова дитиною змінюється впродовж початкового етапу її розвитку: від попередньої реакції лише на звуковий бік слова, інтонацію, з якою воно вимовляється, а не на його зміст, дитина проходить шлях орієнтування у значенні окремих слів-назв одиничних знайомих предметів, до розуміння значення слів різного ступеню узагальнення.

Обов'язковою умовою розуміння дитиною значення конкретного слова є усвідомлення реального предмета (дії, ознаки) або реально існуючої ситуації, явища ("дощ", "жива", "поведінка"), з яким воно міцно зв'язалося. Якщо ж за словом, що

промовляється, дитина не уявляє конкретний образ, то це означає, що вона не розуміє значення цього слова.

Розвиток розуміння мови не розвивається паралельно й синхронно зі свідомим використанням слів, тобто активною, розмовною мовою. Розвиток розуміння мови випереджає активне мовлення. Слово потрапляє в активний лексикон, дитина може почати свідомо вживати його в спонтанній мові тільки після короткої, а іноді й досить тривалої стадії перебування цього слова в пасивному лексиконі (від слів, у значенні яких дитина орієнтується -- до слів, значення яких вона розуміє). Проте лексичний зліт не є періодом, коли в пасивний словник входить багато слів, - це період і уточнення семантики кожного слова, актуалізації слів, перекладу їх із пасиву в актив.

Отже, процес оволодіння новими словами дитиною на початковому етапі розвитку - є рух ззовні (від слів, які дитина чує навколо себе до слів, у значенні яких вона орієнтується і, нарешті, значення яких розуміє) всередину (до слів, що свідомо використовуються). Так само відбувається процес оволодіння новими словами й у дорослої людини.

Найближче за змістом до поняття розуміння - смисл. Розуміння і є по суті процесом осмислення - виявлення й реконструкції смислу, а також смислоутворення. Смислу немає поза розумінням. За словами В. Франкла, "розуміння є виявлення смислу, який знаходиться за межами предмету розуміння".

Осмислення й розуміння мають місце в будь-якій доцільній діяльності. Значення слова (одне або декілька) належить мові, а смисл - тому, хто це слово використовує (В. Франкл).

Як ми вже зазначали, у слові разом зі значенням, тобто узагальненням, віднесенням предмету до відомих категорій, є завжди й індивідуальний смисл, в основі якого лежить перетворення значень, виділення з числа всіх зв'язків, що стоять за словом, найбільш актуального в певний момент. Смисл слова більш "рухомий, ніж значення, він динамічний і, кінець кінцем, невичерпний" (О. Леонтьєв) [3]. Оволодіння значенням слова в онтогенезі також здійснюється через смисл, оскільки дитина, зустрічаючись із різними смислами слів у різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, засвоює, таким чином, і багатозначність, різноманітність значення слова. Під смислом розуміється його (слова) індивідуальне, суб'єктивне значення - значення, якого набуває слово для людини в кожній конкретній ситуації здійснення мовної діяльності. З іншого боку, смисли передають розуміння дитиною значень слів, навколишнього світу в цілому, оскільки кожного разу вибирає необхідне для кожної конкретної ситуації значення слова.

Смисл слова залежить від усієї сукупності знань людини, її життєвого, у тому числі емоційного, ДОСВІДУ, ВІД її особистих якостей. А оскільки життєвий досвід дитини-дошкільника невеликий, то іноді її словник збагачується за рахунок придуманих слів-інновацій (на основі усвідомлення смислу слова). Розрізняють словотвірні, формотвірні (морфологічні), лексико-семантичні, синтаксичні типи інновацій, а також різноманітні види модифікацій одиниць дорослого мовлення, у т. ч. - дитячу етимологію. Провідним механізмом утворення таких дитячих інновацій є аналогія (С. Цейтлін).

Так, засвоюючи слова, почуті від дорослих, дитина може не завжди чітко усвідомлювати їх зміст. Звідси розуміння предметної внесеності слова, і не розуміння системи абстракцій і узагальнень, що стоять за ним. У такому випадку основою засвоєння значення слів стають функціональна ознака предмета, вказівка щодо його призначення: водій - "рульовник", ножиці - "ріжиди", гаманець - "грошник"

Або, не розуміючи значення почутого від дорослих слова, дитина може проводити значеннєві аналогії за звучанням: на нозі - нігті, на руці - рукті; плавники (у значенні плавки), пластилін - це ліпин, ворон - чоловік ворони, командировочний - той, хто в командирській шапці. Тобто, значеннєве тлумачення йде слідом за звуковим зіставленням. Звуковий комплекс нібито звільняється від значення й виступає для дитини з матеріальної точки зору (О. Нурєєва, З. Шейнфельд).

Такими словами діти послуговуються недовго. Цілеспрямована робота з розвитку мовлення переважно зумовлює поступову заміну "дитячих" слів на соціально прийнятні. Водночас учені одностайні щодо визнання провідної ролі таких слів у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки він неможливий без дій зі словом як із матеріальною одиницею мови (О. Нурєєва, З. Шейнфельд). Активний процес словотворення є необхідною школою в опануванні рідною мовою, адже він сприяє розвитку мовної здібності, яку визначають як чуття мови (Л. Айдарова, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Ф. Сохін) [6]. З іншого боку, дитячі інновації є проявом, показником особистого розуміння ними смислу слів.

Дитина оволодіває мовленням під впливом мовлення оточуючих. При мовленнєвому спілкуванні дитина відстежує й вибирає переважно продуктивні моделі мовних одиниць будь-якого рівня, у т. ч. лексичного (О. Гвоздев, Д. Слобін, С. Цейтлін) [2]. Проте нерідко засвоєння мовлення може починатися з периферійних моделей. Так, у лексичному запасі дитини нерідко зустрічаються контаміновані утворення. Контамінація, як і інші "власне дитячі помилки", дають можливість привідкрити "замислуваті закономірності дитячого мислення". Будь-який елементарний роздум передбачає грандіозну для дитини низку знань. При знайомстві з об'єктами зовнішнього світу, сприймаючи їх тактильно, акустично, візуально та через мовлення оточуючих, встановлює зв'язки й відмінності між об'єктами та їх ознаками. На основі порівнянь, узагальнень і розмежувань у дитини формуються елементарні уявлення й поняття, які їй необхідно назвати. Дитячі контамінації є результатом схрещування, взаємодії звичайних двох слів, що називають такі явища навколишнього, в яких дитина відзначила загальні риси, не побачивши відмінних ознак (Н. Саєнкова).

Процес аналізу й синтезу комплексних мовних подразників раніше ніж у мовнорухливому досягає такого рівня, коли для дитини стає можливим виділення окремих звуків із усіх сприйнятих мовних сигналів і пов'язування їх в окремі слова. Поступово дитина починає пов'язувати ці слова з певними предметами та явищами навколишнього. Цим пояснюється те, що дитина спочатку не вимовляє слів, але розуміє їх (А. Иванов-Смоленський, М. Красногорський).

У процесі оволодіння першими словами дорослий звертає увагу на предмет та голосно називає його. Унаслідок одночасного впливу обох подразників у корі великих півкуль проходить закріплення образу предмета та його назви. З усіх асоціацій, які лежать в основі становлення другої сигнальної системи, особливу роль відіграє зорово-слухова асоціація. Отже, засвоєння дитиною нового слова полягає в створенні зв'язку між словом і тим предметом або явищем, яке воно визначає. Чим більше буде використано при цьому аналізаторів, тим ефективніше проходитиме процес засвоєння слова. Розвиток словника дитини потребує врахування особливостей фонематичного слуху.

З другої половини раннього дошкільного віку значення слова поступово стає узагальненням, насичується смислом, абстрагується, відокремлюється від конкретного змісту. Перший із розглянутих етапів розвитку пов'язаний із наочно-дієвим мисленням, яке практично здійснюється незалежно від мовлення, другий являє собою початок формування та функціонування образного, наочно-образного мис-

лення, оскільки образ можна розглядати як абстрагування властивостей предметів. У образі знак пов'язаний зі значенням, але вже відокремлений від безпосереднього сприйняття предмета, що ним позначається. За значенням дитячого слова в дошкільному дитинстві криється узагальнене, образне сприйняття дійсності.

Користуючись мовленням та знаючи багато слів, дитина ще довгий час не усвідомлює слова як слова, які щось позначають, але існують окремо як системи символів. Наступний крок в усвідомленні та виділенні дітьми мовленнєвого потоку пов'язаний із виділенням у реченні суб'єкта та предиката з усіма словами, що до них належать.

У процесі розвитку уявлень про світ відбувається зміщення акцентів. Спочатку дитина знає свій світ завдяки звичним діям, за допомогою яких вона опановує його. З часом світ представляється дитині ще й у вільних від дій образах. Поступово формується додатково ще один новий шлях: перевод дп та образів у мовні засоби, що створює третю систему уявлення. Кожен із трьох способів уявлення - дієвий, образний та символічний - відображає події особливим чином, впливаючи на психічне життя дитини в різні вікові періоди. В інтелектуальному житті дорослої людини взаємодія всіх трьох ліній зберігається, залишаючи одну з головних її рис.

Науковці зазначають, що розвиток словника дошкільників може бути повноцінним тоді, коли лексичний запас, яким вони оволодівають, підкріплюється їх безпосередніми чуттєвими сприйманнями відповідних предметів і явищ об'єктивної дійсності. Слова, за якими дитина не бачить реального змісту, не можуть слугувати дошкільникам повноцінним засобом спілкування й обміну думками (Л. Калмикова, С. Цейтлін).

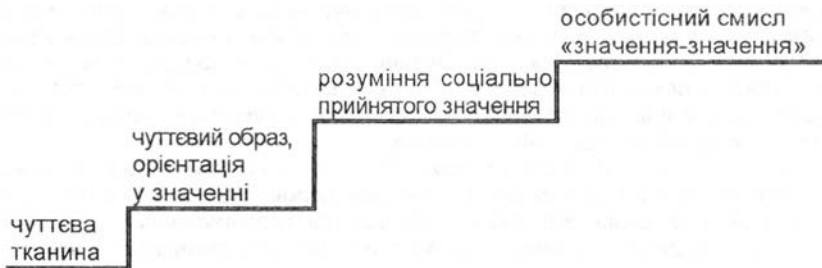


Рис. 2. Етапи поступового опанування значення слів (за О. Леонтьєвим)

З рис. 2 видно, що спочатку виникає відчуття слова, потім чуттєвий образ, тобто предметна співвіднесеність слова. За чуттєвим образом з'являється узагальнене значення. Кожне значення має особистісний смисл "значення-значення", тобто понятійна співвіднесеність слова.

Отже, "смисл... починає формуватися до мови й мовлення. Потрібно бачити речі, рухатися серед них, слухати, сприймати - словом, накопичувати в пам'яті всю сенсорну інформацію, що надходить до аналізаторів... Уже мова "няньки" предметно зрозуміла дитині та сприймається універсальним предметним кодом" за словами М. Жинкіна.

Психологічна структура значення, відбитого в мовленні, яка відображає особливості індивідуальної картини світу суб'єкта, завжди перебувала в полі зору психологів і психолінгвістів. За Л. Виготським, значення слова - "це єдність уза-

гальнення та спілкування, комунікації і мислення" [1, с. 318]. Значення визначається науковцями як психологічний феномен, що репрезентує динамічну ієрархію процесів, за допомогою яких визначається відповідність між системним значенням слова та продуктами когнітивного й афективного досвіду - індивідуальною картиною світу людини, яка актуалізується поточною ситуацією. Найвищою формою значення, на думку вчених, є поняття, які утворюються на основі істотних властивостей і характеристик предмета.

Засвоєння поняття, що вимагає розкриття загальної властивості (об'єднує цілу групу перцептивно різнорідних об'єктів), протікає важче при використанні образів. Так, у дослідженні К. Кульман доведено, що діти з більш розвинутою здібністю до створення образів краще виконували завдання, в яких необхідно було встановити зв'язки між умовними словесними найменуваннями та картинками. Водночас, діти з "низькою образністю" показали кращі результати при виконанні завдань, що вимагають формування поняття шляхом розпізнання загальної властивості низки різних зображень. Для дитини, яка шукає яскраву перцептивну ознаку при розв'язанні завдання на розкриття понятійного значення, це завдання стає більш складним. Проте, для дитини, яка застосовує щойно засвоєні понятійні категорії та мову, пов'язану з ними, мова стає найбільш переважним способом групування, протягом часу образи застосовуються нею все рідше.

Прогрес навіть символічних уявлень ґрунтується на базі розвинутої раніше "образності". Словник дитини звичайно розвивається в напрямку від невеликих, наглядно уявлюваних категорій до більш широких та витончених "не уявлюваних" категорій. С. Брунер, вивчаючи словник дітей дійшов висновку, що словник дошкільників США менш абстрактний, ніж словник дорослих. У працях, де зіставлялися найбільш вживані слова цих двох словників, встановлено, що у дорослих є більш розширений список узагальнюючих слів. У списках дитячих слів було більше наочно уявлюваних назв, тобто найменувань категорій із характерним зримим абрисом. Вимовляючи абстрактні терміни (тварина, квітка), маленька дитина має на увазі не цілісну категорію, а застосовує найменування тільки до одного обмеженого підкласу єдиного цілого.

Подальшого розвитку категорія значення набула в працях О. Леонтьєва. Розглядаючи значення як складову людської свідомості, він виокремлює такі поняття: чуттєва тканина, значення та особистісний смисл. Особлива функція чуттєвих образів полягає в тому, що вони надають відчуття реальності свідомій картині світу суб'єкта. Завдяки чуттєвим образам суб'єкт усвідомлює, що існує об'єктивний світ і поза межами людської свідомості- як об'єктивне поле й об'єкт його діяльності [3].

Водночас, на думку О. Леонтьєва [3], інтроспективно значення, як правило, відсутнє у свідомості, адже воно проходить крізь призму діяльності суб'єкта та відповідного мотиву цієї діяльності. Проходження значення крізь призму активного суб'єкта утворює особистісний смисл. Особистісний смисл - це "значення значення", функціонування значення, з одного боку, - в системі суспільних відносин, а, з іншого боку, - в індивідуальній свідомості окремого індивіда.

Л. Виготський справедливо зазначає, що значення слова не застигло утворення, дане раз і назавжди, а феномен рухливий, підвержений змінам протягом життя людини. Значення слів із моменту їх присвоєння свідомістю тільки починають довгий шлях розвитку в сфері ідеального. Динаміка дитячого мовлення з семантичного боку являє собою зміну "структури і природи зв'язків між словом і значенням". При цьому процеси розвитку вербального значення та мислительного простору ототожнюються. Якщо значення вважається відображувальною категорією, то тоді значення слова слід розглядати в межах поняття [1].

С. Рубінштейн, вважаючи основним у слові семантичний зміст, вказував, що значення слів, їх фіксована семантика не змінюється в результаті кожного акту мислення індивіда, а утворює стійку основу діяльності мислення. Якщо говорити про комунікативну функцію значень, стане зрозуміло, що спілкування дитини за допомогою мовлення перебуває в безпосередньому зв'язку з диференціацією словесних значень та їх усвідомленням. Дитина спочатку не диференціює словесне значення та предмет, значення і звукову форму слова. Надалі ця диференціація відбувається з розвитком узагальнення, після чого виникають складні семантичні відносини [4].

На окремих етапах розвитку дитини в неї розвивається та змінюється значення слова та ставлення до нього. Так, Л. Виготський наголошував на важливості виявлення всієї складності розвитку смислу дитячих слів. Було висунуто припущення про те, що всі основні системи психічних функцій перебувають у залежності від того, якого ступеня в розвитку значень своїх слів досягла дитина [1]. Особливо важливі для нашого дослідження його думки про те, що мовлення дошкільника суттєво відрізняється від мовлення дорослих у відношенні смислу, який дитина вкладає у слова.

У дошкільному віці на передньому плані перебуває той аспект мовлення, що безпосередньо пов'язаний зі спілкуванням - лексичне значення слів (Д. Ельконін) [6]. Дошкільники проявляють великий інтерес до мовних явищ, що широко охоплює фонетику й семантику слова (О. Гвоздев) [2]. Численні психологічні та психолінгвістичні дослідження (Р. Браун, С. Брунер, Л. Виготський, Дж. Грін, О. Леонтьєв, О. Шахнарович) [1; 3; 5] переконують, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку — від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу й далі - узагальненого лексичного значення словесного поняття. Дослідники справедливо підкреслюють, що "рушійною пружиною" розвитку мовлення дитини є семантика мови (О. Гвоздев, Д. Ельконін) [2; 6].

Висновки. Дитина проходить шлях від сприймання мовлення оточуючих як інтонаційної єдності без розуміння смислу, до словотворчості. На першому етапі відбувається нівелювання змісту мовлення оточуючих. На другому етапі - емпіричних мовних узагальнень - дитина робить спроби усвідомлення. І лише після цього переходить до інтенсивної словесної творчості через практичне засвоєння норм рідної мови. Тобто, дошкільник спочатку чує слово, сприймає та розуміє його, вимовляє сам, мостійно складає нові власні слова.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці та впровадженні технології збагачення словника дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. *Виготский Л. С. Мышление и речь /Л. С. Виготский. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 512 с.*
2. *Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - М. : Просвещение, 1961. - С. 44—47.*
3. *Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М. : Наука, 1969 - 211 с.*
4. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 1999. - 720 с.*
5. *Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза) /А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. - М., 1990. - 243 с.*
6. *Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте /Д. Б. Эльконин. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 115 с.*

*доцент кафедри охорони природи та екології
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, член-кореспондент МАНЕБ, к.т.н.*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ПРАЦІ

Анотація. У статті розглядаються суть, характер і особливості дитячої творчої праці, необхідні умови її розвитку в учнів, а також особливості дитячої праці та структура творчих здібностей учнів.

Ключові слова: творчі здібності, дитяча праця, розвиток творчих здібностей.

Аннотация. В статье рассматриваются суть, характер и особенности детского творческого труда, необходимые условия для его развития, структура творческих способностей учеников и формирование у них творческого отношения к труду.

Ключевые слова: творческие способности, детский труд, развитие творческих способностей.

Annotation. The article deals with the essence, the character and the peculiarities of children's creative work, with the necessary conditions of its development, and also with the peculiarities of children's work and the structure of pupils' creative abilities.

Key words: creative abilities, children's work, the development of creative abilities.

Постановка проблеми. Формування в учнів творчого ставлення до праці - одна з найбільш актуальних проблем виховання всебічно і гармонійно розвинутої особливості. Творча праця охоплює різні види трудової діяльності людини, вказує шлях у світ романтики, пошуків і фантазії. Це не тільки мрії і розумна зайнятість корисною справою, але й розвиток глибоких почуттів і здібностей, це велика і психологічна проблема, розв'язання якої має державне значення.

Формування в учнів творчого ставлення до розумової і фізичної праці можливе, по-перше, за тієї умови, коли заняття з трудового навчання з перших же днів включають творчі елементи, які виховують зацікавленість до пізнання нового в техніці і організації праці, і, по-друге, коли під час розв'язання творчих завдань і виготовлення виробів створюється об'єктивно чи суб'єктивно нове в техніці або технології праці.

Мета статті: розглянути суть, характер і особливості дитячої творчої праці, необхідні умови її розвитку в учнів, а також особливості дитячої праці та структуру творчих здібностей учнів.

Виклад основного матеріалу.

Суть, характер і особливості дитячої творчої праці. Праця - головний шлях формування особистості, основа суспільного процесу. В процесі праці люди вдосконалюють не лише засоби виробництва, а й розвивають свої фізичні та інтелектуальні можливості, виявляють справжню людську сутність, стверджують себе як суспільну істоту. Застосування у виробництві новітньої сучасної техніки й технологій вимагають від працівника творчого підходу, що є дуже важливим засобом підвищення продуктивності праці, подальшого зростання економічної могутності нашої держави, є джерелом духовного і морального збагачення особистості.

Цим і зумовлена актуальність проблеми підготовки учнів до творчої праці в народному господарстві.

Творча праця - якісно новий ступінь будь-якого виду діяльності людини, новий, вищий етап розвитку особистості. Прагнення створити щось нове, підпорядкувати своєму контролю, своїй владі ще не освоєні сили природи, перебороти опір,

який чинять ці сили в процесі їх освоєння, - ось ті стимули, що спонукають людину до творчої активності, до творчих пошуків. Чим повніше й більш цілеспрямовано будуть використовуватись у дитячій праці можливості, закладені в організації колективної праці, тим вищою буде творча ініціатива і трудова активність учнів.

Можливості для творчої діяльності дітей у всіх сферах матеріального виробництва і громадського життя зростають в міру оволодіння ними основами наук, трудовими навичками, ознайомлення з елементами технічних знань, основ виробництва.

Активна творча праця учнів значною мірою залежить від того середовища, яке оточує їх, і особливо від спілкування з виробничим колективом.

Розв'язуючи практичні завдання формування в учнів творчого ставлення до праці, важливо враховувати й аналізувати ті конкретні умови, в яких вони працюють. Підвищений рівень освіти в учнів створює сприятливі умови для більш широкого впровадження творчої праці.

Особливості дитячої творчої праці та структура творчих здібностей учнів.

Праця дітей досить своєрідна. Вона поступово стає більш самостійною і повинна завершуватись певним матеріальним результатом: бути суспільно корисною. З розвитком дітей ускладнюється і зміст їхньої праці. Це ускладнення висуває ряд вимог, без виконання яких не можна об'єктивно забезпечити розвиток творчих сил та здібностей.

1. Праця не заради праці, а підпорядкована виконанню педагогічних завдань, зокрема вихованню творчого ставлення і любові до неї, поваги до її виконавців, розкриття ролі знань про трудову діяльність людей, формування наукового світогляду, сприяння духовному та фізичному розвитку учнів.

2. У трудовій діяльності дітей повинен чітко виступати зв'язок між мотивом і продуктом праці, щоб результат трудової діяльності був близьким, а не віддаленим у часі. Дитина повинна розуміти, що робити і навіщо.

3. Трудові завдання дітей повинні включати в себе елементи творчості.

4. Творча діяльність має бути посиленою для учнів з кожного класу:

залучаючи його до праці, необхідно враховувати не тільки вік, а й фізичний та інтелектуальний розвиток, всі можливості, аби він свої доручення виконував обов'язково успішно. Успіх приносить учню радість, почуття задоволення, а справа, яку він виконує з радістю, позитивно впливає на розвиток зацікавленості до праці, на формування трудової та творчої спрямованості. При цьому слід обов'язково створювати учням відповідні умови, дотримуватись певних санітарно-гігієнічних вимог щодо освітлення, пози, відповідності праці і відпочинку.

5. Учні повинні привчатися працювати в міру своїх можливостей, не від випадку до випадку, а щодня, систематично й послідовно, причому не тільки на заняттях з трудового навчання. Лише так можна навчити їх виконувати свої обов'язки, удосконалювати трудові навички.

6. Працю учнів треба організовувати як працю колективу, в інтересах колективу, щоб вона викликала в них радість від спільних зусиль, бажання зробити що-небудь не тільки для себе, а й для інших.

Важливим моментом у праці учнів є пробудження самостійного мислення, розвиток кмітливості. Творча організація праці сприяє виявленню умінь в учнів використовувати раніше набуті знання, умінь, способи й прийоми роботи в конструюванні нових, створених за своєю уявою образів та моделей.

У формуванні творчих здібностей в учнів необхідно враховувати не лише різну швидкість виконуваних ними дій, але і відмінність мислення, різницю в силі й розмаху рухів, а звідси - і різний рівень досягнутої точності.

Для забезпечення творчого підходу до організації праці необхідно враховувати природні дані учня й розвивати їх під впливом оточення й правильно організованих навчання та праці.

Розвиток творчості у дітей забезпечується за умов, коли природні задатки й творчі можливості кожної дитини реалізуються максимально. **Найголовніші особливості дитячої творчості такі:**

1. Дитяча творчість має навчально-пізнавальний і виховний характер. Якщо с початку будуть висовуватися результативні, а не навчально-пізнавальні та виховні показники творчості, то тоді творча праця може втратити свої якості й буде підмінена звичайною, а це гальмує розвиток у дітей творчих здібностей.

2. Розвиток творчої праці в учнів потребує педагогічного втручання, щоб надати йому правильної цілеспрямованості й досягнення бажаного результату.

Висновки. Таким чином, при розвитку в учнів творчого ставлення до праці необхідно враховувати не лише склад психіки дитини як важливу умову правильного спрямування її творчої діяльності, а й створення відповідних умов, розробку способів та методів для успішної реалізації індивідуальних та колективних можливостей дітей у розвитку їх творчості.

Література

1. Цимбалюк І. М. Підвищення кваліфікації вчителя: Розвиток творчих здібностей молодших школярів / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. - К.: ВД «Професіонал», 2004. - 222 с.
2. Проколієнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку / Л. М. Проколієнко. - К.: Радянська школа, 1979. - 88 с.
3. Демиденко В. К. Виховання інтересу в учнів до навчання / В. К. Демиденко - К.: Знання, 1988 - 33 с.
4. Гринюк Т.Ю. Методичні вказівки з техніки безпеки на уроках трудового навчання учнів початкових класів / Т. Ю. Гоинюк, Д. В. Гоинюк. - Рівне: РВЦ «Тетіс», 2006. - 36 с.
5. Суценко Т. І. Виховання пізнавальних інтересів у підлітків в позашкільній роботі / Т. І. Суценко. - К.: Радянська школа. 1980. - 98 с.
6. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. - Тернопіль: Богдан, 1998. - 39 с.

УДК 37.013.4

Л.О.ДАНИЛЬЧУК

доцент кафедри загальної педагогіки та психології
Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту
ім Тараса Шевченка, к.психол.н.

ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО ПРОТИДІЇ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ. ЕКСПЛІКАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті розглядається торгівля людьми як одна з глобальних проблем людства. Визначено, що жертвами сучасних форм рабства стають молоді люди, які змушені шукати роботу за кордоном або в інших регіонах своєї країни, що впливає з економіко-політичних проблем України. Автором зазначено роль технологій публік рілейшнз щодо оголошеної проблеми.

Ключові слова: торгівля людьми, інформаційно-комунікаційні технології, публік рілейшнз.

Аннотация. В статье рассматривается торговля людьми как одна из глобальных проблем человечества. Определено, что жертвами современных форм рабства становятся молодые люди, которые вынуждены искать работу за границей или в других регионах своей страны, что вытекает из экономико-политических проблем Украины. Автором определено роль технологий публик рілейшнз касательно оглашенной проблемы.

Ключевые слова: торговля людьми, информационно-коммуникационные технологии, паблик рилейшнз.

Annotation. In the article is discussed one of the most typical problems of the modern society - trading people. Is determined that the victims of the modern forms of slavery become millions of young people which are to look for a job abroad or in the other regions of the country because of the economical problems of Ukraine. The author has exposed the principal reasons, consequences and principles which are directed to avoid the mentioned issue.

Key words: trading people, communicative technology, public relations.

Зміна конфігурації економіко-політичних пріоритетів суспільства призводить до з'ясування проблематики виховання-освіти-навчання сучасної молоді, її морально-духовної, творчо-пізнавальної і смислотворчої реалізації. Відсутність чітких життєвих орієнтирів, девальвація душевно-духовної структури людини призводить до невизначеності шляхів самореалізації особистості. У пошуках заробітку, як засобу існування, молодь часто потрапляє у кризові життєві ситуації, наслідки яких несуть відбиток на усе подальше життя.

Сьогодні людство переживає гострі глобальні проблеми, як результат нерівномірності розвитку світової цивілізації, до яких учені небезпідставно включають також проблему торгівлі людьми. Обґрунтовуючи критерії виокремлення необхідно підкреслити, що ця **проблема**:

- зачіпає інтереси всього людства, самі основи людської цивілізації;
- її несвоєчасне розв'язання створює загрозу для майбутнього людства;
- виявляє себе як об'єктивний фактор розвитку суспільства у всіх регіонах світу;
- вимагає для свого розв'язання співробітництва у всесвітньому масштабі.

Проблема торгівлі людьми не залишає байдужих сучасних дослідників, а саме: Алексеева А., Звереву І., Ковальчук Л., Трубавіну І., Тюріну В., Шваб І. та інші, які глибоко вивчають дане питання та намагаються знайти шляхи подолання.

Торгівля людьми означає здійснювані з метою експлуатації вербування, перевезення, передачу, приховування або одержання людей шляхом загрози силою чи її застосування або інших форм примусу, викрадення, шахрайства, обману, зловживання владою або уразливістю положення, або шляхом підкупу, у вигляді платежів чи вигод, для одержання згоди особи, яка контролює іншу особу. Експлуатація включає, як мінімум, експлуатацію проституції інших осіб або інші форми сексуальної експлуатації, примусову працю або послуги, рабство або звичаї, подібні з рабством, підневільний стан або вилучення органів [2, с. 27].

Серед основних причин поширення торгівлі людьми в Україні експерти називають такі: важке економічне становище громадян та безробіття, недостатня поінформованість про можливості працевлаштування за кордоном, попит на дешеву робочу силу в країнах призначення, активна діяльність злочинних угруповань і недостатнє переслідування торговців людьми, насильство в родині [2, с. 18].

Україна є переважно країною походження чоловіків, жінок та дітей, які вивозяться за кордон із метою сексуальної експлуатації та примусової праці. Основними країнами призначення є Туреччина, Росія та Польща. Українців також вивозять до Чехії, Італії, Ізраїлю, Греції, Сербії та Чорногорії, Великобританії, Литви, Португалії. Також зростають масштаби торгівлі людьми всередині України.

Криза 2009 року призвела до масового безробіття, жертвами якого, насамперед, стали жінки та молоді спеціалісти. Жалюгідні зарплати та багатомісячні затримки з їх виплатою - все це призвело до того, що переважна частина населення опинилась за межею бідності. Насправді катастрофічним є становище дітей в сім'ях, де всі дорослі - безробітні, або де жінки взагалі самостійно виховують

дітей. Дуже часто жінки потерпають від гендерного насильства як на роботі, так і вдома (дискримінація при працевлаштуванні та на робочому місці, занижена в порівнянні з чоловіками заробітна платня, сексуальні домагання та домашнє насильство). Щоб уникнути цього сумного поєднання бідності та насильства, багато жінок, особливо молодих, бачать панацею від своїх проблем у працевлаштуванні за кордоном, не усвідомлюючи небезпеку та можливі трагічні наслідки своїх дій.

На думку експертів, на сьогодні кожен 10-ий громадянин України зіткнувся з випадками торгівлі людьми у своєму найближчому оточенні. За останні п'ять років наших співвітчизників продавали до 52-ох країн світу, серед яких лідерами є Туреччина, Росія, Польща. Близько 4 мільйонів українців працюють за кордоном, але тільки 2% трудових мігрантів працевлаштовуються легально [3; 5; 6].

Будучи результатом попереднього суспільного розвитку людства, торгівля людьми виступає як специфічний феномен планетарного масштабу, як наслідок соціально-економічного, політичного, демографічного розвитку різних країн.

На наш погляд, позитивними **умовами протидії** торгівлі людьми є:

- визнання пріоритету загальнолюдських цінностей відносно інших часткових інтересів окремих груп, соціальних прошарків і країн;
- усвідомлення того факту, що протидія торгівлі людьми вимагає для свого вирішення широкої коаліції всіх соціальних сил і суспільних рухів, зацікавлених у соціальному прогресі.

Не випадково з боку урядів багатьох країн та міжнародної громадськості спостерігається стійка тенденція до зростання занепокоєння проявами та наслідками торгівлі людьми, а також рішучість у боротьбі з ними. За таких умов, велике значення має повне й відповідальне інформування суспільства про проблему торгівлі людьми як один із найнебезпечніших злочинів проти особистості. У межах вирішення цього завдання виникає об'єктивна необхідність у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, а саме, інноваційних для України піратехнологій - технологій зв'язків із громадськістю. Тобто особливої потреби набуває створення нової атмосфери відносин між державою і громадянами, у міжособистісних стосунках, між організаційними структурами і громадськістю з метою протидії торгівлі людьми.

Визначення ролі участі паблік рілейшнз у протидії торгівлі людьми засвідчують державні документи, що регулюють питання протидії торгівлі людьми в Україні та у світі загалом (Конвенція проти транснаціональної організованої злочинності та Протокол, що доповняє її "Про попередження і припинення торгівлі людьми, особливо жінками й дітьми, і покарання за неї"; Кримінальний Кодекс України: стаття 149 "Торгівля людьми або інша незаконна угода щодо передачі людини"; Державна програма протидії торгівлі людьми на 2006-2010 роки; Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.03.09 №255 "Про організацію інформаційно-просвітницької роботи в закладах освіти у 2009-2010 роках щодо запобігання торгівлі людьми"); офіційні документи міжнародних організацій (ООН, ОБСЄ, Ради Європи, Європейського Союзу); результати досліджень щодо питань та механізмів протидії торгівлі людьми.

Поява паблік рілейшнз як сфери діяльності стала наслідком розвитку демократії, ринкових механізмів господарювання і запитів соціально - економічної і політичної практики в цілому, а також необхідністю урахування різних інтересів в економіці, політиці та їх причинно-наслідковим взаємозв'язком. І нарешті, формування об'єктивних умов суспільних відносин підготувало суспільство до сприйняття ПР. Дослідження сутності паблік рілейшнз потрапило в поле діяльності небагатьох українських спеціалістів, серед яких треба відзначити: В. Бебика, В. Королька, Г. Почепцова, В. Бургима, Є. Ромата, В. Моїсєєва, О. Яновського та інших. Спе-

ціалісти до цього часу не дійшли згоди щодо визначення терміну ПР. З урахуванням уявлень щодо ПР, які склалися у світовій практиці вчені наводять цілий ряд визначень, що викликають інтерес у контексті протидії торгівлі людьми.

Ряд публікацій визначають паблік рілейшнз через суспільні процеси як систему дій щодо створення, підтримки і трансформації соціального образу; сукупність цілеспрямованих інформаційних контактів із зовнішнім світом (тобто суспільством) у межах загальної суспільної концепції. Ми погоджуємося з поданим тлумаченням, проте, на наш погляд, воно потребує наукового уточнення поняття "паблік рілейшнз".

Паблік рілейшнз - від англійського public relations (зв'язки з громадськістю). Загальноприйняте скорочення - PR чи ПР, вимова - піар. Можливим є також написання пі-ар, хоча із впровадженням поняття в суспільну практику зливе написання витісняє розділене. Багато джерел, які вивчають паблік рілейшнз, сходяться у тому, що вперше вислів "Public Relations" використав третій президент США Томас Джефферсон (автор Декларації незалежності) у своєму "Сьомому звертанні до Конгресу" в 1807 році.

Існує декілька сотень визначення піару як специфічного виду суспільної діяльності. Паблік рілейшнз - суспільні зв'язки, організація громадської думки, удосконалення контактів з метою підвищення репутації закладу, фірми, партії тощо; мистецтво налагодження зв'язків між суспільними структурами і громадянами в інтересах всього суспільства. Паблік рілейшнз - це функція менеджменту, тобто управління покликана оцінювати ставлення публіки, ідентифікувати політику і дії приватної особи або організації стосовно громадських інтересів і виконувати програму діяльності, спрямовану на досягнення розуміння і сприйняття її масами. Заходи ПР мають на меті формування керованого образу, репутації, особистості, ідеології на основі довготривалої і цілеспрямованої роботи зі спільнотою, громадською думкою.

В.А. Моисеев визначає паблік рілейшнз як різновид соціально-психологічного менеджменту, в якому на основі точної, вичерпної інформації, отриманої у результаті аналізу тенденцій політичного, соціально-економічного, психологічного розвитку країни (регіону, галузей економіки, сфер діяльності, фірм (організацій) та ін.), дотримання етичних норм і громадських інтересів планомірно реалізують соціально-технологічні та інформаційні заходи зі встановлення усвідомлених, гармонійних і взаємовигідних зв'язків між суб'єктами соціальної діяльності, між ними і громадськістю (її групами), владою задля впливу на громадську думку та прийняття рішень у процесі соціального управління й оцінки суспільної реакції.

Аналізуючи, відзначимо, що протидія торгівлі людьми має безсумнівний вихід на ПР крізь призму громадської думки. Громадська думка як самостійна сила, що має здатність серйозно впливати на довгостроковий успіх планованих дій. Звідси зрозуміло, що заходи, щодо протидії торгівлі людьми повинні враховувати наступні характеристики громадської думки: спрямованість, інтенсивність, стабільність, інформаційну насиченість. Щоб глибше зрозуміти процес впливу на громадську думку, необхідно окреслити соціально-психологічний механізм її формування, який технологічно забезпечуються послідовністю дій: заявити про себе, привернути та втримати увагу, викликати стійкий інтерес, зняти напругу і недовіру, спонукати суспільство до бажаної дії. Ефективність зв'язків із громадськістю будується на чіткому визначенні цільової аудиторії, що становить частину спільноти людей, конкретний сегмент теперішніх та потенційних прихильників протидії торгівлі людьми з виділенням специфічних ознак (демографічних, соціальних, культурних, психографічних та ін.).

В основі успішного функціонування паблік рілейшнз лежить зворотній зв'язок. Завдяки йому стає можливим для основних учасників комунікативних взаємодій отримувати комплексні відомості щодо реакції цільової аудиторії на сигнали, які поступають, враховуючи сукупність всіх факторів загального фону соціальної обстановки. Соціальне середовище має здатність до постійних змін, що примушує паблік рілейшнз адаптуватись до оточення, виконуючи роль своєрідної «соціальної мімікрії», щоб досягти стану динамічної рівноваги з навколишнім середовищем. Однак, на нашу думку, зв'язки з громадськістю не просто пасивно реагують на оточення, але й здійснюють в міру своїх можливостей цілеспрямований вплив на формування громадської думки, висвітлюючи та стратегічно прогнозуючи перебіг подій у необхідному напрямку.

Оскільки паблік рілейшнз функціонують у сфері масової комунікації, то необхідно враховувати особливості психології масової свідомості. Вона реагує найбільш відчутно на емоційну ніж на раціональну інформацію і характеризується консервативністю, тобто в неї надто складно ввести нову інформацію. Основним структурним елементом моделі комунікації з масовою свідомістю є образ - символічний замінник, який представляє в концентрованій формі сутність людини, ідеї, послуги тощо. У світі, що перенасичений інформацією, соціальний образ є природним продуктом переробки великих інформаційних масивів. Також відзначається, що переклад комунікативних взаємодій на потреби аудиторії здійснюється за допомогою технології позиціонування, сутність якої становить процес створення та управління позитивним образом.

Важливу роль у поглибленні процесів глобалізації паблік рілейшнз грають міжнародні професійні організації піарменів - Міжнародна Асоціація Паблік Рілейшнз (IPRA), Міжнародна Асоціація Бізнес-комунікаторів (IABC), Міжнародна організація консультантів зі зв'язків з громадськістю (ICCO), Європейська Конфедерація Паблік Рілейшнз (CEPR) тощо. Як і всі інші міжнародні організації, вони виконують подвійні інформаційні функції: збирання, аналіз, систематизація, інтеграція, узагальнення та поширення інформації щодо предмета своєї діяльності та збирання, аналіз, систематизація, інтеграція, узагальнення та поширення інформації щодо самої організації та її діяльності (останнє і є власне ПР). Перший аспект - основний, заради нього створюються та існують окремі організації, проте і перший, і другий у випадку даних організацій має безпосередню відношення до паблік рілейшнз і носить глобальний характер, оскільки зорієнтований на світові громадськість, представлену, перш за все, ПР-фахівцями різних країн та регіонів світу.

Узагальнюючи сутність **паблік рілейшнз** визначимо їх як науку і мистецтво управління процесом комунікації між організацією та її цільовими групами громадськості з метою формування громадської думки в бажаному для організації напрямку за підтримки засобів масової комунікації. Зауважимо, що сучасна діяльність паблік рілейшнз переросла рамки маркетингу і оформилась у самостійну крупномасштабну функцію управління, яка сприяє всім інститутам суспільства - державним, громадським, політичним, господарським, благодійним, комерційним зрозуміти свою соціальну місію і відповідальність перед суспільством.

Сьогодні дослідники звертають увагу на актуальність застосування ПР-технологій практично у всіх сферах життя і діяльності суспільства, що сприяє виробленню високих наукових стандартів, освоєнню ефективних практичних методів та впровадженню моральних принципів здійснення комунікацій з громадськістю. На основі американського досвіду в сфері теорії та практики ПР як своєрідного банку даних, з якого можна вибирати той чи інший набір прийомів, засобів

та методів, що мають, перш за все загальнолюдське значення з урахуванням адекватності процесам системної трансформації сучасного українського суспільства. Тільки в суспільстві, де особистості гарантована повна система громадянських прав і свобод і людина сприймається як індивідуальність, на дії якої можна впливати тільки шляхом переконання, а не примусу, виникає об'єктивна історична потреба у створенні нової атмосфери відносин між державою і громадянами, в міжособистісних стосунках, між організаційними структурами і громадськістю, тобто виникає об'єктивна необхідність у розвитку інституту публіч релійшнз.

Засобами ПР-технологій є:

- вплив на громадську думку (створення і формування громадської думки в бажаному напрямку);
- суспільні відносини, тобто впровадження ПР-технологій в урядові структури для зв'язків з громадськістю по вертикалі і горизонталі;
- політичні відносини (створення партій, рухів та громадських об'єднань а також пропаганда політичних ідей у суспільстві);
- міжнародні відносини (створення іміджу держави, створення лідера держави і підтримання його позитивного іміджу);
- використання засобів масової інформації (функція ЗМІ полягає в розповсюдженні та забезпеченні інформаційної стратегії ПР-кампанії);
- фінансові та економічні відносини (створення, пропонування та розгортання діяльності підприємств, організацій і установ, а також реклама товарів і послуг на різних рівнях: національному, регіональному і міжнародному).

Для планування ПР-компанії застосовують достовірну і повну інформацію, яка використовується для аналізу, дослідження і постановки задачі, для розробки програми і фінансування, для комунікації із необхідними суб'єктами, а також для оцінки результатів і корегування дій.

Отже, проблема торгівлі людьми світовою спільнотою визнана як глобальна проблема людства. В Україні вона є надзвичайно актуальною та потребує розробки системи освітньо-виховних заходів, спрямованих на протидію цьому злочину.

Беручи до уваги вище зазначене, можемо пропонувати наступні кроки роботи з молоддю щодо протидії торгівлі людьми:

1. Введення у ВНЗ спецкурсів (обов'язкових тем для вивчення) по протидії торгівлі людьми.
2. Робота із загальноосвітніми закладами (творчі конкурси, проекти за зазначеною тематикою).
3. Створення соціальних програм та передач превентивного характеру.
4. Створення стабільного інформаційного простору - системна робота зі ЗМІ (діяльність на основі бекграундерів, медіа-кітів, соціальної реклами; домовленість з Інтернет-провайдером щодо співпраці (незалежна розсіпка для користувачів)).

Література

1. Алексеева А.В., Галустян Ю.М., Шваб І.А. та ін.. *Соціальний аналіз основних чинників торгівлі людьми: реальна ситуація та шляхи запобігання*. - Київ. - 2003.
2. *Висвітлення в засобах масової організації проблеми торгівлі людьми: Посібник для журналістів*. - Київ. - 2007. - 157 с.
3. Куц В.М., Левченко КБ., Соболев В. О. та ін. *Діяльність органів внутрішніх справ по боротьбі з торгівлею людьми: Навчально-методичний посібник* - Харків. - 2001. - 168 с.
4. *Незаконна міграція та торгівля жінками у міжнародно-правовому контексті/За заг. ред. Ю.С. Шемшученка*. - Київ. - 2001. - 136 с.
5. *Торгівля людьми в Україні: оцінка заходів, спрямованих на протидію*. ЮНІСЕФ, ОБСЄ, АМР США, Британська Рада. - Київ. 2004. - 248 с.
6. <http://www.info& lastrada.org.ua>

*випускник історико-філологічного факультету
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янука*

Т.В.ОПАНАСЮК

*завідувач кафедри історії України
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янука, к.і.н., доц.*

ШТРИХИ ДО БІОГРАФІЇ СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

Анотація. У статті розглядається життєвий шлях, педагогічна, науково-педагогічна, науково-організаційна діяльність доктора педагогічних наук, професора, академіка, засновника Міжнародного економіко-гуманітарного університету в Рівному Степана Якимовича Дем'янука.

Ключові слова: Степан Дем'янух, педагогіка, наука, Міжнародний економіко-гуманітарний університет, Рівне.

Аннотация. В статье рассматривается жизненный путь, педагогическая, научно-педагогическая, научно-организационная деятельность доктора педагогических наук, профессора, академика, основателя Международного экономико-гуманитарного университета в Ривном Степана Якимовича Демьянука.

Ключевые слова: Степан Демьянух, педагогика, наука, Международный экономико-гуманитарный университет, Ривне.

Annotation. This article deals with the autobiography pedagogical, scientific and organizational activity of Doctor of Pedagogical Science, Professor, Academician of Stepan Demianchuk, the founder of International University of Economics and Humanities in Rivne.

Key words: Stepan Demianchuk, pedagogy, science, International University of Economics and Humanities, Rivne.

Сьогодні, як і раніше, Україна намагається підтримувати імідж освіченої, інтелектуально розвиненої нації. Створюються нові типи навчальних закладів, апробуються нові методики викладання, змінюються підходи, методи і прийоми роботи з учнями і студентами, пишуться нові посібники і підручники, в яких по-новому осмислюються ті чи інші ідеї.

Більше десяти вищих навчальних закладів існує в Рівненській області. Чільне місце серед них займає Міжнародний економіко-гуманітарний університет, оскільки це був перший самостійний вищий навчальний заклад недержавної форми власності в регіоні. Появі такого закладу освіти слід завдячувати Степану Якимовичу Дем'януку. Це визначна постать в освітянському просторі не лише волинського регіону, а й усієї України.

Степан Якимович належав до того типу людей, котрі самовідданою працею примножують культурні здобутки рідного народу. Це було непросто - він належав до покоління людей, яким довелося народитися у міжвоєнний період, пройти фронтові шляхи. У той же час, всі його вчинки свідчать про неординарність, непересічність його особистості.

С.Дем'янух був педагогом, який рухався тільки вперед. Йому, незважаючи ні на що, вдалося досягти своєї мети - зробити знання пріоритетом, перспективою розвитку тих мікросоціумів, до яких він належав. Життя і діяльність вченого належить двом епохам, кожна з яких сформувала систему певних поглядів та

пріоритетів. З одного боку - колективістська навчально-виховна модель, з іншого - особистість як фокус навчально-виховного процесу.

І радянський період, і період української незалежності були насиченими для С.Дем'янчука, як вчителя, директора, викладача, декана, професора, проректора. Лише у другій половині свого життя йому вдалося реалізувати свою мрію - на початку 1990-х рр. був створений перший у західному регіоні вищий навчальний заклад нового типу. Цей заклад існує та успішно розвивається вже понад 17 років, а ім'я його засновника закарбовано не лише на меморіальній дошці, а й у серцях викладачів і колег С.Я.Дем'янчука.

З малого починається історія більшого. Історія кожного регіону - це невід'ємна частка минулого України. Кожен вищий навчальний заклад - це своєрідна мікро-державка, яка має власну історію - від витоків до сучасності. Завдяки Степану Дем'янчуку історія вітчизняної освіти поповнилась ще одним літописом - літописом Міжнародного економіко-гуманітарного університету.

Громадська позиція С.Дем'янчука відрізнялася з-посеред інших своїм миролюбним підґрунтям. Він належить до когорти реформаторів, новаторів. Вчений, перебуваючи у постійному пошуку нового, оптимального, намагався підняти авторитет освіти. Степан Якимович був науковцем-ерудитом, який освоював різні наукові сфери. Тому у своєму дослідженні ми намагатимемось розкрити його постать, його діяльність з різних сторін.

Метою нашої статті є спроба комплексного підходу до оцінки наукової і громадської діяльності Степана Дем'янчука в контексті української історії ХХ ст.

Значна частина педагогічної і науково-педагогічної діяльності С.Дем'янчука належить радянському періодові, тому для її реконструкції ми залучили джерела 1950-1980-х рр., зокрема матеріали Державного архіву Житомирської області, публікаціями в газетах «Радянська Житомирщина», «Червоний прапор», журналі «Радянська школа» та ін. У дослідженні використано автореферат дисертації С.Дем'янчука на присвоєння наукового ступеня доктора педагогічних наук, ряд публікацій у «Віснику РЕП», монографії вченого, його доповіді на міжвузівських та міжнародних науково-практичних конференціях, опрацьовано збірники громадських читань «Я голосую за мир» та ін.

Використані джерела і література допомагають глибше розкрити постать педагога і вченого, його наукову і громадську діяльність, з'ясувати його позицію, погляди, коло проблем, яке він досліджував. Використану літературу можна поділити на дві групи.

По-перше, це праці самого С.Дем'янчука. Степан Якимович цікавився десятками проблем. Але були серед них провідні, яким він присвятив усе життя. Зокрема, це ідейно-політичне виховання, проблема перебудови фізичного виховання, патріотичне виховання, трудова діяльність учнів. В останні роки вчений глибше досліджував проблему виховання підростаючого покоління на ідеях миру. До розв'язання будь-якої проблеми С.Дем'янчук застосовував комплексний підхід, не обмежуючись одним кутом бачення. Проблематика досліджень Степана Дем'янчука залишається актуальною, адже попри ідеологічну заангажованість, вченому вдалося підійти до нагальних питань освіти і виховання з позицій новаторства.

Що стосується публікацій про вченого, то вони, як правило написані у другій половині 1990-х років. Здебільшого автори статей акцентують увагу на діяльності Степана Якимовича, яка була пов'язана зі створенням РЕП-МЕГУ [20; 24; 25]. На жаль, мало відомостей про С.Дем'янчука як декана педагогічного факультету Рівненського державного педагогічного інституту ім. Д.З.Мануїльського [23], наукового керівника двох з половиною десятків дисертацій. Лише в одній статті

була спроба систематизувати наукову спадщину вченого [19], але, на жаль, вона і досі залишається малодослідженою.

Виклад основного матеріалу. Степан Дем'янчук народився 30 грудня 1925 року у бідній селянській родині в с. Орепи Новоград-Волинського району, що на Житомирщині. Степан Якимович був п'ятою дитиною в сім'ї [20]. Народився він у неспокійний час - якраз розпочинався процес радянської «модернізації» України з такими його складовими як колективізація, голодомор, масові репресії.

Про голод Степан Якимович згадував на схилку віку: «Я добре пам'ятаю, як на полях і вулицях села валялися мертві люди, здохлі корови, коні. Юрбами біля трупів чатували з гарчанням озвірілі собаки... Дітей влаштовували в дитячі ясла. У 1932 р. на прохання мами голова колгоспу прийняв мене і меншого брата у дитячі ясла» [8, с.8-9].

Семирічну освіту С.Дем'янчук здобув у рідному селі. Він був здібним учнем, постійно тягнувся до знань. «Я змалечку мав бажання вчитися, - акцентував пізніше Степан Якимович. - Коли у п'ятому класі батько приніс мені пачку олівців, яке це було для мене щастя - справжнє щастя!.. З дитинства звик працювати над книгою. Це приносило і приносить мені задоволення» [8, с.8-9].

У 1937-1938 рр. с. Орепи, як і тисячі інших сіл і міст у СРСР, пережило трагедію «великого терору». Близько двох десятків мешканців села в цей час були заарештовані, 11 з їх числа-розстріляні. Серед них українці, поляк, єврей, німець, за родом занять - в основному колгоспники, були й інші - завідувач аптекою, сторож, одноосібник, домогосподарка [21, с.467, 633; 22, с.235, 402, 403, 428, 534, 548, 549, 572]. За свідченням С.Я.Дем'янчука, був репресований, як «ворог народу» також його батько, лише в 1950-х рр. він реабілітований [8, с.9].

Згодом - війна. «Настало 22 червня 1941 р., - знову звернемося до спогадів С.Дем'янчука. - Я тоді саме закінчив сьомий клас і пішов працювати в колгосп їздовим. А потім прийшли німці. Пригадую, як страшно вони вели себе з українцями: розстрілювали, вшали, гвалтували,забирали молодь у Німеччину» [8, с.13].

На фронт пішов добровольцем, маючи лише вісімнадцять років. Воював у складі третього Білоруського фронту, визволяв Білорусію та Прибалтику. Після важкого поранення під Кенігсбергом та лікування в госпіталі повернувся додому. Пішов на фронт «здоровим добровольцем, а до мами відправили інвалідом II групи» [9, с.5]. За бойові заслуги Степан Якимович нагороджений орденами Вітчизняної війни I ступеня, Червоної Зірки, медалями «За відвагу», «За героїчний штурм і взяття Кенігсберга», «За Перемогу над Німеччиною у Великій Вітчизняній війні» [23, с.3].

Після війни у С.Дем'янчук остаточно обрав свій фах - вчителювання. Як зазначає К.Кізуб, Степан Якимович прийшов на роботу у школу «у вицвілій фронтовій гімнастерці за направленням військкомату» [18]. У спогадах академіка знаходимо: «Як виписували з госпіталю, то у довідці зазначили: «має спеціальність бухгалтеря». За сім днів дороги все передумав і вирішив - буду вчителем» [9, с.5].

У повоєнний період головним завданням в галузі народної освіти була відбудова мережі навчальних закладів - шкіл, училищ, вузів. У 1950 р. їх кількість досягла довоєнного рівня, але водночас не могла задовольнити потреб, що зростали. В Україні більшість школярів навчалися в ледь пристосованих до занять приміщеннях, що не відповідали елементарним вимогам. Хронічно бракувало шкільного обладнання, підручників, зошитів. Особливої гостроти набула потреба забезпечення шкіл кваліфікованими вчительськими кадрами.

Правляча партія прагнула перетворити школу у знаряддя збереження і посилення свого контролю над учнівською молоддю; відбувалась русифікація шкільної освіти. У 1958 р. була проведена шкільна реформа, згідно якої, поруч з

українською, вводилася для вивчення російська мова. «Ліберальна» хрущовська реформа передбачала право батьків вибирати мову навчання для своїх дітей. Однак було багато й позитивного, зокрема, в 1953 р. впроваджено обов'язкове семирічне навчання; за рахунок вечірніх та заочних відділень у першій половині 1950-х років збільшується контингент студентів.

Вчительський шлях Степана Дем'янчука проліг від рідного села Орепи до інших сіл Ярунського (нині Новоград-Волинського) району. У 1945-1948 рр. вчорашній фронтовик працював військовим керівником Орепівської семирічної школи. Молодий педагог вважав, що потрібно використовувати нові форми, методи і прийоми навчання, щоб традиційний урок початкової військової підготовки став цікавим для учнів. Тому він вітав появу військово-спортивних ігор.

У 1948-1952 рр. вчителював у с. Гурки Ярунського району. Паралельно з вчителюванням Степан Якимович навчається: у 1946-1949 рр. він закінчив Житомирське педагогічне училище (чотири курси за три роки); у 1950-1952 рр. - Бердичівський учительський інститут (три курси - за два роки); після цього впродовж трьох років здобував освіту в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка.

У 1953 р. Степана Якимовича призначають директором Кам'янської семирічки, яка згодом реорганізована в Токарівську середню школу. Важка «спадщина» дісталася молодому директору: обшарпаний шкільний будинок під солом'яною стріхою, невпорядковане подвір'я, «сліпенькі» газові лампи. Однак головною проблемою виявилась плінність кадрів. У виступі на серпневій вчительській нараді 1953 р. попередній директор школи, відповідаючи на закид про «слабкий контроль», зазначив, що впродовж навчального року в школі змінилося 12 математиків, багато вчителів у декретних відпустках, і підсумував: «Кого я контролюватиму?». На що інспектор райвно зауважив: плінність кадрів «зумовлена не привітливим ставленням з боку керівника школи» [13, арк.77-80].

Беручий характер нового директора, його господарська жилка проявилися відразу: почали впорядковувати шкільне приміщення, на подвір'ї спалахнула різнокольорова веселка квітів, поруч зі школою виблискувала теплиця. В звіті Ярунського райвно за 1953-1954 навчальний рік Кам'янська школа згадана серед тих закладів освіти, що домоглися кращих наслідків у навчальній роботі, а С.Дем'янчук відзначений у числі керівників, які «систематично, вдумливо здійснювали внутрішкільний контроль» (впродовж навчального року директор відвідав 285 (!) уроків) [14, арк.11, 32].

Через два роки тепер вже Токарівська середня школа під керівництвом С.Дем'янчука була визнана кращою в районі за наслідками навчально-виховного процесу. Директор С.Дем'янчук ініціює спорудження шкільної електростанції, яка освітлює все село, пасіки, фруктового саду. Токарівські школярі допомагають колгоспові (збирають гусінь, курячий послід, металолом), отримують перші місця на районних конкурсах художньої самодіяльності [15, арк.4-5, 26, 35].

На серпневій вчительській нараді 1956 р. С. Дем'янчука запрошують до президії. У виступі він зупинився на труднощах у впровадженні політехнічної школи (відсутність навчальних програм, інструментів, дійової допомоги виробничників). Гостро прозвучало директорське слово на захист вчителя: великий робочий день, перевантаження, формалізм, у тому числі через необхідність складання щоденних планів (друковані плани відсутні). Насамкінець С.Дем'янчук заявив - досвідчені вчителі в Токарівській школі складати щоденні плани не будуть, що викликало переполох райвно [16, арк.38зв-39].

Виступаючи на наступній серпневій нараді 1957 р., С.Дем'янчук називає «майстрів педагогічної справи» зі своєї школи, які «гарно поєднують навчальну та виховну роботу». Завдяки їх зусиллям написана історія села Токарева, діяла електростанція і радіовузол, виходила радіогазета. Прозвучав з вуст директора й такий несподіваний, як для радянської виховної системи, факт: учнівський гурток художньої самодіяльності організував платні виступи в районі і за його межами (Берездів, Хвощівка), а за отримані кошти було організовано екскурсії до Житомира й Києва, премійовано кращих учнів. По-громадянськи сміливо, покликавши на допомогу рішення XX з'їзду компартії, С.Дем'янчук піддав критиці міністерство освіти, академію педнаук, обласний інститут удосконалення вчителів за перевантаження учнів, «які працюють до 14 год. на день». «Чому лише в нашій республіці існують екзамени в школі? - поставив запитання директор Токарівської школи. І сам же відповів: - Я вважаю, що в нашому міністерстві сидять боягузи, що бояться нововведень». Ще гостріше прозвучала критика С.Дем'янчука на адресу місцевої й районної номенклатури: «Загальновідомо, що коли хтось з керівних товаришів у відпустці, то до нього ніхто не має діла. Чому до вчителів, коли вони у відпустці, ставиться вимога (та ще й з окриками) працювати фізично. Я вважаю це ненормальним» [17, арк.4-5].

Загалом виступ С.Дем'янчука на вчительській нараді 1957 р. за принциповістю, громадянськістю, масштабом постановки і розуміння освітянських проблем суттєво перевершив виступи інших промовців, включно з секретарем райкому КПУ І.Мошківським.

У 1957-1958 навчальному році, за допомоги місцевого колгоспу, було побудоване нове приміщення Токарівської середньої школи [12, арк.77]. Незабаром С.Дем'янчук переведений на посаду директора Ярунської школи, де працював з 1962 по 1965 рр. [20].

Впродовж своєї директорської праці в якій тільки іпостасі не довелося побувати Степану Якимовичу: був класним керівником, викладав українську мову, історію в середніх класах, а згодом і в старших. Будні сільського життя педагогічного і учнівського колективу школи він постійно намагався урізноманітнити новаторством, дослідницько-пошуковою роботою, до якої залучав усіх - і вчителів, і учнів [11, с.19].

С.Дем'янчук мав невичерпний запас енергії, ентузіазму, захоплення, весь віддавався улюбленій роботі. Кожна подія, кожна нова справа була ініційована саме ним. Директора школи можна було побачити на кролефермі, в теплицях, на шкільних ділянках, на заготівлі торфу, за виготовленням торф'яних горщиків. Він працював на полях учнівської виробничої бригади під час внесення купромету. Разом з учнями виготовляв та розставляв дерев'яні щити для снігозатримання. Обмолочував зернові біля комбайну та молотарки [11, с.19].

Степан Якимович до кожного мав власний підхід, вмів слухати і допомагати. Як згадує Юрій Дем'янчук, «середніх шкіл у Новоград-Волинському районі на той час було небагато. А тому в Токарівській середній школі, з ініціативи її директора С.Я.Дем'янчука, було організовано гуртожиток, де діти з віддалених сіл могли проживати для того, щоб навчатись. Налагоджено було і харчування. Для повсякденного часу таке нововведення було суттєвим, адже давало можливість найбільш бідним дітям здобувати освіту» [11, с.20].

С.Дем'янчук дбав про моральне та естетичне виховання своїх учнів, колег. Заохочував їх брати участь в озелененні подвір'я школи, центру села: «Степан Якимович змалечку кохався у квітах і висаджував їх скрізь, де довелося працювати: біля кожної сільської школи у рідному Новоград-Волинському районі, на клумбах під вікнами деканату педагогічного факультету, якому присвятив чверть століття невтомної праці» [1, с.5].

Водночас Степан Якимович був суворим екзаменатором, вимогливим не лише до учнів, а й до себе і до своїх колег. Директорство в Яруні він розпочав

незвично-після першої педради запропонував вчителям написати диктант. Адже, за його словами, «справжній вчитель починається зі знання рідної мови. Треба сказати, що не всі витримали цей іспит, але кожен зрозумів: потрібно постійно вдосконалювати себе, інакше ти не маєш права вчити дітей» [8, с.19].

Велику увагу С.Дем'янчук приділяв позакласній та позашкільній роботі. Власним прикладом заохочував дітей до праці, занять спортом. Чимало його учнів з теплою згадують «Табір на колесах». Суть його полягала в тому, що влітку кожного року група з 25 кращих учнів на спеціально обладнаному автомобілі подорожувала територією СРСР. Подорож тривала один місяць. Маршрут пролягав Західною Україною, Білорусією, Прибалтикою, Росією. За час подорожі відбувалось багато цікавих зустрічей, екскурсій, спортивних змагань [11, с.20].

До керівництва школою директор-новатор намагався залучити й самих вихованців, зокрема зусиллями учнів, з допомогою громадськості села вдалося збудувати новий, сучасний стадіон [10, с.12-13]. У школі СДем'янчука працювала кіностудія. Як згадує син Юрій, «на той час кіностудія була рідкістю. А в нас вона працювала. Більше того, кінофільми, які знімали і створювали учні, займали досить високі місця на кінофестивалях» [11, с.20]. За один рік створені учнівські фільми «Шкільні будні», «Мрія здійснилася», «Зорі сходять», «Так робити не слід» [18].

Директор школи дбав про якість шкільної освіти - заохочував вчителів підвищувати свою кваліфікацію, займатися науковою діяльністю. Щоб власним прикладом сприяти фаховому росту колег, розробив чимало проблемних тем, зокрема, «З досвіду морального виховання засобами мистецтва», «Виховання любові до праці в сім'ї».

Окрім морального виховання, дбав про фізичний розвиток своїх вихованців. У школах Токарева і Яруня СДем'янчук провів експеримент, до якого залучив школярів. Виступаючи у 1961 р. у Миколаєві на республіканських педагогічних читаннях з фізичного виховання, він поділився власним досвідом і знайшов схвалення. Суть експерименту полягала в тому, щоб закріпити спортсменів-розрядників за молодшими класами для проведення уроків фізичного виховання. Старшокласники також брали активну участь в позакласній роботі - фізкультурні перерви, масові спортивні ігри, шкільні спартакіади, фізкультурні свята [5]. Сам директор школи не був байдужим до спорту, мав розряд з баскетболу, часто виступав суддею на учнівських змаганнях.

С.Дем'янчук жив у постійних пошуках нового. Як тільки перша людина полетіла у космос - було організовано гру, яка називалася «Зоряний рейс». Як наслідок, відбулась зустріч учнів Ярунської школи з космонавтами В.Терешковою та В.Биковським [11, с.21].

Активна пошуково-дослідницька робота сприяла тому, що директор школи всерйоз став до наукової праці. В 1959 р. його було зараховано до аспірантури Московського державного педагогічного інституту ім. В.І.Леніна. Вступ до аспірантури був логічним продовженням життєвого шляху, обраного СДем'янчуком [11, с.21].

25 листопада 1965 р. Степан Якимович захищає у Москві дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Повернувшись до рідної школи, відчув прохолоду з боку деяких своїх колег. За їх спиною стояло керівництво району, яке вирішило позбутися «незручного» директора. СДем'янчук залишив Ярунську школу і став директором Андріївської середньої школи Червоноармійського району на Житомирщині. Почав заново згуртовувати однодумців. У результаті - через деякий час завуч цієї школи Н.А.П'ятківська стала кандидатом педагогічних наук [11, с.22].

Степан Якимович був класичним представником трудової інтелігенції. Не в тому розумінні, яке було закладене в Конституції СРСР, а в тому, що будучи ви-

сокоосвіченою людиною, ніколи не цурався чорнової роботи [11, с.24]. Для заняття науковою працею в селі існували труднощі об'єктивного характеру, зокрема, віддаленість від бібліотек, наукових центрів. Останнє С.Дем'янчук компенсував великою кількістю періодичних видань, які передплатував. Постійно слідкував за педагогічною пресою і багато сам публікувався в освітянських виданнях. Пропускав через себе величезний обсяг інформації, причому різнопланової. Він міг на достатньо компетентному рівні вести розмову з істориком, фізиком, психологом, педагогом, біологом та представниками інших професій [11, с.25]. Гордістю С.Дем'янчука стала сімейна бібліотека [7, с.25].

3 травня 1966 р. кандидат педагогічних наук С.Дем'янчук розпочав працю в Рівненському педагогічному інституті: старший викладач, доцент (1968 р.), після присудження в 1979 р. наукового ступеня доктора педагогічних наук - професор (1981 р.) кафедри педагогіки і психології [2, с.72]. Простий і скромний викладач відразу завоював авторитет у колег по роботі та серед студентської молоді [23, с.3]. Упродовж 1972-1997 рр. він незмінний декан педагогічного факультету цього ж вищого навчального закладу. У 1993 р. С.Дем'янчука обрали дійсним членом Міжнародної педагогічної академії (м. Москва), у 1995 р. - дійсним членом Академії педагогічних і соціальних наук.

1 вересня 1993 р., в період становлення незалежності України, вчений разом зі своїми колегами створив вищий навчальний заклад нового зразка. З того часу він працював на посаді першого проректора Міжнародного економіко-гуманітарного університету, завідувача кафедри педагогіки.

У творчому доробку професора С.Дем'янчука понад 300 наукових праць. Серед основних: «Виховання старшокласників на ідеях миру в позакласній роботі» (1995 р.), «Виховання молоді на ідеях миру в системі роботи школи і вузу» (1998 р.). Вчений створив наукову школу з проблем педагогіки миру. Підготував 28 кандидатів педагогічних наук і 2 докторів педагогічних наук [2, с.72].

С.Дем'янчук був ініціатором руху «Педагоги за мир та взаєморозуміння», здійснював наукове керівництво лабораторією «Виховання учнівської молоді на ідеях миру в навчально-виховному процесі школи і вузу», розробив систему виховання учнівської та студентської молоді на ідеях миру, був організатором Всеукраїнських учнівських громадських читань «Я голосую за мир», створив єдиний в Україні Музей Миру.

За педагогічну діяльність отримав чисельні відзнаки, зокрема «Відмінник народної освіти УРСР», «Відмінник народної освіти СРСР», медаль А.С.Макаренка.

Лише декілька місяців не дожив Степан Якимович до свого 75-річчя. В.Глускін зазначав, що життя та творча діяльність академіка, професора, доктора педагогічних наук С.Я.Дем'янчука були прикладом вірності школі, дітям, молоді. Все своє свідоме життя він присвятив жорсткій самодисципліні праці, напруженому пошуку та самореалізації творчих ідей, в яких була вся суть його як подвижника та реформатора освіти, що випереджував час, не втрачаючи почуття реальності [3, с.7].

Джерела і література

1. Басараба В. Школа академіка С. Дем'янчука / В.Басараба 7/ Вісник РЕГ. - 2001 - №13. - 1 січня.

2. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку Рівненська область / Ред. рада вид.: В.Г.Кремень (гол.) [та ін.]; Редкой, тому: Р.М.Постоловський (гол.) [та ін.]. - К.: Знання України, 2010. - 383 с.

3. Глускін В. Він вчив любити Батьківщину / В.Глускін // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. 36. наук, праць. - Рівне: Ліста, 2001. - С. 7-8.

4. Дем'янчук С. Допомога старшокласників у фізичному вихованні молодших школярів / С.Дем'янчук // Радянська школа. - 1961. - №4.
5. Дем'янчук С. Перебудова фізичного виховання в початкових класах / С.Дем'янчук // Республіканські педагогічні читання з фізичного виховання. Видання об'єднаної НДІП УРСР. - 1961. - 27 жовтня.
6. Дем'янчук С. Юнарії (Про роботу шкіл області по військово-патріотичному вихованню учнівської молоді) / С.Дем'янчук // Червоний прапор. - 1970. - 22 вересня.
7. Дем'янчук С. Общие методы воспитания / С.Дем'янчук // Педагогика школы. - К.: Радянська школа, 1973.
8. Дем'янчук С. Уроки мого життя / С.Дем'янчук. - Рівне: Термі, 1998. - 30 с.
9. Дем'янчук С. Уроки мого життя / С.Дем'янчук // Вісник РЕГІ. — 2000. - №12. — 25 жовтня.
10. Дем'янчук С. Керівництво самообслуговуванням в школі / С.Дем'янчук. - Ярунь, б. р. - 70 с.
11. Дем'янчук Ю. Про мого батька / Ю.Дем'янчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. 36. наук, праць. - Рівне: Ліста, 2001. - С. 19-29.
12. Державний архів Житомирської області (далі - ДАЖО), ф.2723, оп.3, спр.55 (Матеріали соціалістичного змагання за кращу підготовку шкіл області до 1958/1959 н.р.).
13. ДАЖО, ф.Р-3601, оп.1, спр.81 (Матеріали серпневої наради 1953 р.).
14. ДАЖО, ф.Р-3601, оп.1, спр.89 (Звіт Ярунського РВНО про роботу шкіл за 1953-1954 н.р.).
15. ДАЖО, ф.Р-3601, оп.1, спр.110 (Річний звіт РВНО, 1955-1956 н.р.).
16. ДАЖО, ф.Р-3601, оп.1, спр.111 (Матеріали серпневої наради вчителів 1956 р.).
17. ДАЖО, ф.Р-3601, оп.1, спр.120 (Матеріали серпневої наради 1957 р.).
18. Кізуб К. Вчитель, вихователь, друг / К.Кізуб // Радянська Житомирщина. - 1963. - 17 травня.
19. Пабат Я. Наукові праці С.Я.Дем'янчука/Л.Пабат // РЕГІ. -2000,-№12. -25жовтня.
20. Петько Т. Сторінками життя вченого Степана Якимовича Дем'янчука / Т.Петько // Фонд Музею Миру МЕРУ.
21. Реабілітовані історією. Житомирська область: У 7 книгах. - Кн. 1. — Житомир: Полісся, 2006. - 724 с.
22. Реабілітовані історією. Житомирська область: У 7 книгах. — Кн.2. - Житомир: Полісся, 2008. - 768 с.
23. Сокол Г. Наснага / Г. Сокол // Червоний прапор. - 1984. - 25 серпня.
24. Соколович М. Університет його імені упевнений поступ у майбутнє / М. Соколович // Вісник РЕГІ. - 2003. - №21-22. - 1 жовтня.
25. 10 років: наша історія // Вісник РЕГІ. - 2003. - №20. - 1 березня.

УДК 37.013.42

І.Ф. ЛИЗУН

асистент кафедри іноземних мов
Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного
інституту ім. Тараса Шевченка

КАРТИНА СВІТУ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Резюме. У статті розглядається проблема трудової міграції та її вплив на психологічний розвиток та картину світу дітей трудових мігрантів у процесі соціалізації.

Ключові слова: трудова міграція, сім'я, соціалізація, картина світу.

Резюме. В статье рассматривается проблема трудовой миграции, а также ее влияние на психологическое развитие и картину мира детей трудовых мигрантов в процессе социализации.

Ключевые слова: трудовая миграция, семья, социализация, картина мира.

Summary. This article deals with problem of working migration and her influence with psychical development and world pictures of working migrants' children in process of socialization.

Key words: working migration, family, socialization, world picture.

Нові соціально-економічні умови України стали на сьогоднішній день основною рушійною силою, яка призвела до масової трудової міграції, що діє у нашій країні як зовнішня (виїзд за межі країни), так і внутрішня (із села в місто та ін.). Однією з основних проблем, пов'язаних із трудовою міграцією, є розрив сімейних стосунків, у результаті чого діти, залишаючись без батьків, не спроможні сформувати свою власну картину світу, яка б служила для їх подальшого розвитку та продуктивної самореалізації на життєвому шляху.

Вивченню проблем та стану дітей трудових мігрантів в Україні присвячені праці Т. Кірик, Ю. Галустян, І. Шваб, Т. Дорошок. Особливості здійснення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми, батьки яких виїхали працювати за кордон, розглядаються у роботах В. Андреєнкової, Т. Веретено, М. Євсюкової, К.Б. Левченко, І.М. Трубаїніч, І.І. Цушко. Теорія картини світу представлена у працях таких вчених як Ю. Апресян, Г. Колшанський, О. Кубрякова, Л. Лисиценко, В. Постовалова, Б. Серебрянников та ін. Однак ступінь сформованості соціальної політики стосовно дітей, чиї батьки перебувають за кордоном, є низьким. Враховуючи викладені питання і недостатнє вивчення проблеми, вважаємо за доречне у цій статті дослідити картину світу дітей трудових мігрантів.

Картина світу являє собою систему взаємопов'язаних образів-уявлень про світ та людину в ньому, що утворюють життєві позиції, принципи, інтереси, поведінку та цінності. Образ світу як багаторівнева система уявлень особистості про світ, про себе і свою діяльність характеризується цілісністю і динамічністю, оскільки виникає завдяки безперервним процесам пізнання, що створюють нові образи на основі старих. Цілісність картини світу пов'язана з єдністю відображеного об'єктивного світу, який Водночас образ світу постійно змінюється та уточнюється під впливом окремих предметів і явищ у процесі пізнання.

Зауважимо, що образ світу має інші важливі характеристики: прогностичну спрямованість, суб'єктивну цінність. Суспільний досвід, знання, виражені в мові та культурі у формі значень, складають зміст картини світу і є базою, на якій ґрунтується діяльність людей. Вплив соціокультурного середовища, умов життя та соціальних стимулів можуть корегувати і створювати зміни в картині світу, в індивідуальній психіці людини, а також всього людства.

Картина світу, крім системи значень та образів, характеризується також і власним ставленням людини до оточуючого світу, баченням себе і своєї ролі в ньому, що зумовлює появу таких емоційних станів як задоволення або, навпаки, розчарування існуючим положенням.

Людина у процесі пізнання оточуючої дійсності користується суспільним досвідом, практикою створеної картини світу; повсякчас доповнює і корегує її. За допомогою вербального спілкування набуває нового досвіду, збагачує семіотичні системи у своїй свідомості. Чуттєві образи характеризуються рухом і активністю, тому не можуть зберігатись в нашій пам'яті у вигляді готових моделей або відбитків. Уявлення про об'єкт містять як схожі риси з реальним об'єктом, так і відмінні, бо в результаті діяльності суб'єкта набувають нових рис. Таким чином, через генерування нових пізнавальних гіпотез виражається активність індивідуальної картини світу. У її закріпленні, конкретизації, уточненні велика роль належить соціальному діалогу етносів і культур.

Ідеї М.М. Бахтіна про усвідомлення світу отримали вираження у його концепції "великого" і "малого" світу. "Великий" світ є ситуативним, фрагментарним, відокремленим від нашої участі у ньому, а "малий" світ створений із абстрактних уявлень, не пов'язаний з реальною діяльністю. Але крім індивідуального аспекту, образ (картина) світу опосередкований суспільно відпрацьованими значеннями, які складають систему незмінних, інваріантних образів світу. Ця система значень сприяє

адекватному сприйманню об'єктивної реальності і ефективній діяльності людини в суспільстві. При цьому, важливо зауважити, що особистісні смисли і суспільні значення можуть не співпадати для індивіда і, навіть мати протилежну сутність. Так, наприклад, знання декількох іноземних мов вважається ознакою ерудованості та розвиненої особистості, хоча для багатьох людей це означає можливість отримати кращу роботу, заробити більше грошей або поїхати за кордон. Більшість дослідників у цій галузі вважають, що смисли і значення утворюють "індивідуальну мову особистості", яка бере участь у побудові предметних образів у свідомості людини. Оскільки уявлення про світ є результатом особистого аналізу людиною інформації з оточуючого світу і залежить від її мотивів, потреб та емоційного стану. Глибинне розуміння світу означає розуміння реальності, самої людини, її слів і дій [1].

За думкою багатьох дослідників суб'єктивної картини світу, вона складається з двох частин - інваріантної та варіативної, або незмінної та мінливої. Інваріантна частина є суспільним досвідом, продуктом діяльності всіх носіїв цієї картини світу і з'являється у різних аспектах культури та мови. Саме в процесі діяльності людей відбувається активний контакт зі світом. Тому, інваріантні системи значень містять фіксовані загальні знання людства, які включають як наукові, так і буденні, тобто стереотипи, забобони і таке інше. Формування таких буденних форм значень має історичні, культурні, професійні засади. Варіативна частина містить індивідуальний досвід людини, його думки, інтенції. Вона може бути об'єктивована також із застосуванням певних дослідницьких прийомів з метою відновлення елементів суб'єктивного досвіду. Системи значень, засвоюючись з індивідуальним досвідом людини в процесі пізнання суб'єктом навколишнього світу, мають специфічні, особистісні характеристики. Саме вони викликають неабияку зацікавленість вчених, які досліджують образ світу індивідів. Ця думка іншими термінами висловлена такими дослідниками як: О.М. Леонтьєв, Б.В. Петухов, С.Д. Смирнов щодо існування його ядерних та поверхневих структур. Поділ картини світу на дві структурні категорії- ядерна і поверхнева структури - зумовлений його "амодальністю", за висловом О.М. Леонтьєва, яка характеризує ядерне утворення світу як постійне, незмінне явище порівняно з "чуттєво оформленою картиною світу". Таким чином, ядерні утворення (структури) є уявленнями світу, а поверхневі складають знання про нього. Пізнаючи світ, людина відкриває для себе нові і нові шари поверхневих структур досліджуваних об'єктів, а, тим часом, ядерні структури залишаються незмінними основами цієї пізнавальної діяльності [2].

На думку різних учених структура картини світу має: три рівні - діяльнісний, рівень дій і рівень операцій (В.Л. Серкін); два рівні - ядерний і поверхневий (С.Д. Смирнов); два рівні - уявлення світу і уявлення про світ (Б.В. Петухов).

У дослідженнях функцій картини світу існує багато класифікацій. С.Д.Смирнов виокремлює:

- 1) висування пізнавальних гіпотез;
- 2) залучення ширшого контексту інтерпретації;
- 3) функціонування образів у діяльності;
- 4) опосередкування образів у процесі інтеріоризації та екстеріоризації діяльності [2].

А.В.Запорожець констатує дві основні функції: регуляція діяльності та умовне підкріплення поведінки. А.П.Шмельов зазначає, що картина світу бере участь у формуванні продуктів свідомості як її підсистема. В.П.Серкін класифікує п'ять головних функцій:

- 1) ієрархізація діяльності: спрямування, підкріплення, цілеполагання, довільність;
- 2) утворення предметних гіпотез: пізнання, орієнтувальна основа діяльності;
- 3) збереження форм значень: систематизація, впізнавання, актуалізація;
- 4) рефлексія: регуляція, контроль, оцінка, прогноз;

5) функціонування форм значень в діяльності [2].

Ми додамо, що картина світу має також комунікативну функцію, є передумовою змістовного діалогу культур.

Щоб змалювати картину світу суб'єкта, дослідники проводять реконструкцію категоріальної "сітки" структури індивідуальної свідомості, виявляють, як розміщуються в ній системи значень і цінностей. Звичайно, буденні значення відрізняються від наукових і, навіть, інколи суперечать їм. Вважаємо за доречне зауважити, що вплив емоційного стану суб'єктів на їх бачення світу викликає корінні зміни окремих характеристик образів об'єктів та їх значень [1].

На основі досліджень картини світу, можемо визначити, що картина світу дітей трудових мігрантів — це цілісний, глобальний образ світу, що виникає в результаті розумової діяльності у ході її контактів зі світом; який вона опановує, відчуває, споглядає, відображає і перебуває в ньому без батьківської підтримки та відчуття захищеності й безпеки. Взаємодіючи зі світом, дітей трудових мігрантів важко адаптовуватись у соціальне середовище, знаходити контакт з іншими людьми, формувати поведінку, оскільки у них негативно сформована модель сімейного життя, профорієнтації, громадянського, трудового та морального виховання (приклад батьків часто показує негативні зразки для наслідування).

Процес формування картини світу має двосторонній характер. З одного боку, дитина засвоює соціальний досвід, притаманний даному суспільству, а з іншого - активно відтворює у своїй діяльності та стосунках систему соціальних зв'язків, яка закодована у соціальному досвіді людства. Вплив соціального середовища здійснюється лише у тому випадку і в тій мірі, в якій особистість сама в результаті активного ставлення до соціального середовища здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. Оскільки картина світу - це сукупність знань, яка детермінується поведінкою особистості, то можна вважати, що особистість виростає з великої кількості інтеракцій (взаємодій) людей з оточуючим світом, у результаті яких вона навчається дивитися на себе очима інших, тобто думати про себе як і про інших, а також розуміти поведінку інших людей [4, с. 17].

Основними джерелами формування картини світу є система образів (і зв'язків між ними) - наочних уявлень про світ і місце людини в ньому, відомостей про взаємини людини з дійсністю (з природою, із суспільством, з іншою людиною) і самою собою; породжувані цією своєрідною конфігурацією образів та відомостей, життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання й діяльності, ціннісні орієнтації та духовні орієнтири.

Важливе значення для картини світу дітей трудових мігрантів має процес ототожнення їх з іншими людьми, групою, колективом, який допомагає оволодіти різними видами діяльності, засвоювати соціальні норми та цінності, приймати соціальні ролі. Відповідно до процесу ідентифікації, уподібнення одному з батьків домінує на початкових етапах соціалізації особистості, оскільки у сімейному середовищі найповніше формується картина навколишнього світу, яка керує їх поведінкою, впливає на особистість дитини, самооцінку та світосприйняття. Саме сім'я є основним засобом процесу активної адаптації індивіда до соціального середовища. Завдяки дії цього механізму індивід виявляє свою активність (або пасивність), виробляє навички творчої спрямованості в соціальній ситуації [4].

На формування картини світу впливають соціально-перцептивні здібності як самої дитини так і оточуючих. Як феномен цього міжособистісного контакту, соціальна перцепція регулює поведінку особистостей, яка визначається у її зовнішності, поведінці та діяльності. Для позначення зовнішнього вигляду і поведінки людини, яку пізнають, у дослідженнях S3 соціальної перцепції склались досить стійкі та однозначні категорії, а саме:

- фізичний вигляд/обличчя, що вступає як складний багатомірний об'єкт, окремі елементи якого відрізняються різною мірою інформативності; жести, які дозволяють зробити висновок про бажання дитини, її стан, про ставлення до подій, предметів, інших людей; постава і типові пози, які значною мірою передають ставлення до іншої людини; хода, яка виражає загальний в першу чергу екстра- чи інтровертність; голос та мовлення, які відіграють значну роль у створенні враження про особистість;

- оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);

-засоби виразної поведінки, що, відповідно до наукових тверджень, мають функції створення образу партнера по спілкуванню, функції впливу і управління міжособистісними стосунками у спілкуванні [3, с. 33-34].

Важливо зазначити, що певну роль для картини світу відіграють відбиття і психологічна інтерпретація тих рухів, які людина виконує у зв'язку із завданнями, що впливають із її діяльності та сигналізують іншим про її емоційний стан, наміри, про володіння певними навичками, про ступінь розвитку тих чи інших звичок. Оскільки дитина завжди вступає у спілкування як особистість, то і сприймається вона оточуючими - партнерами по спілкуванню - також як особистість.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можемо стверджувати, що діти трудових мігрантів перебувають у досить складній ситуації соціального та психологічного розвитку, на який впливає трудова міграція, руйнуючи модель сімейного життя. Із виїздом батьків за кордон змінюється соціальне оточення дитини, картина світу дитини, велике значення у її продуктивній самореалізації на життєвому шляху. Вона допомагає побудувати особистісну лінію поведінки стосовно об'єктів сприйняття.

Література

1. Леонтьев О.М. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - С. 141.
2. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Моск. ун-та. - 1984. - № 4. - С. 13-20. - (Серия 14: Психология).
3. Савенкова Л. О. Комунікативні процеси у навчанні /Елементи теорії і практики формування комунікативних умінь/: Навч. посібник. - К.: Вид-во КДЕУ, 1996 - 120 с.].
4. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / За ред. ІД. Звереві. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 316 с.

УДК37. 14. 7

А.П. ПЕТРУК

*доцент кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.*

ПЕТРУК О.М.

*доцент кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука, к.пед.н.*

УЧНІВСЬКІ ГРОМАДСЬКІ ЧИТАННЯ «Я ГОЛОСУЮ ЗА МИР!» - ОДНА ІЗ ФОРМ РЕАЛІЗАЦІЇ МИРОЛЮБНИХ ІДЕЙ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ЯКИМОВИЧА ДЕМ'ЯНЧУКА

Анотація. В статті розкриваються шляхи реалізації миролюбних ідей академіка Степана Якимовича Дем'янчука. Пріоритетне місце при цьому належить громадським учнівським читанням «Я голосую за мир!» та формуванню в учнів громадянських якостей і бажання оберігати мир на нашій планеті.

Ключові слова: учнівські читання, мир, миролюбні ідеї, культура миру, людяність, милосердя, кодекс цінностей.

Анотация. В статье раскрываются пути реализации миролюбивых идей академика Степана Акимовича Демьянчука. Приоритетное место при этом принадлежит общественным ученическим чтением «Я голосую за мир!» и формированию в учащихся гражданских качеств и желания беречь мир на нашей планете.

Ключевые слова: ученические чтения, мир, миролюбивые идеи, культура мира, человечность, милосердия, кодекс ценностей.

Annotation. The article deals with peace-loving nays of the scholar Stephen Demyanchuk. Priority at this place is public pupils reading «I voted for peace» and to the formation of civic student's skills and to the desire of preserving the peace on our planet.

Keywords: student reading, peace, peace-loving ideas, culture of peace, kindness, goodness, the code values.

Постановка проблеми. Всім відомо, що майбутнє нашої держави - це її діти, завтрашній день Вітчизни, її тривога і надія, спадкоємці безсмертного і вічного, завойованого розумом, серцем, працею старших поколінь. В це свято вірив і Степан Якимович Дем'янух, людина, яка увібрала в себе кращі людські риси особистості. Людина, на долю якої випали тяжкі випробування війною. Людина, яка була дуже мудрою. А найвища мудрість - бути добрим. Доброта і чуйність, співпереживання і щирість, уміння розділити чужий біль, вчасно підтримати у важку хвилину, розрадити в горі і в біді - найхарактерніші риси для Степана Якимовича. Він був справжнім учителем, провідником до вершин моралі. Адже завдяки старанням і зусиллям цієї людини, до цього часу живе його ідея проведення громадських учнівських читань «Я голосую за мир!» в стінах Міжнародного економіко - гуманітарного університету. Ми всі дивувалися: як він скрізь і всюди встигає. А виявилось, що людина, яка несе свою любов до інших людей і віддає її сповна, залишається з нами назавжди. Що було найголовнішим в його житті? Звичайно, любов до людей. Шляхом творення добра людям, великий педагог, виховував гуманні почуття: людяність, милосердя, повагу до ближнього.

Стан розробки проблеми. С. Я. Дем'янух у своїй доповіді на Міжнародній науково-практичній конференції стверджував думку про те, що «збереження миру - це одна з самих гострих проблем, яка стоїть перед людством і, відповідно, виховання в дусі миру стає особливою проблемою педагогічної науки» [1 , с.1].

На жаль, педагогічна наука за всю історію свого існування мало досліджувала проблему виховання учнівської молоді на ідеях миру. На кожному етапі свого розвитку світове суспільство висувало перед нею певні завдання, особливо в розвитку теорії і практики.

Окремі питання педагогіки миру знайшли своє відображення у працях А.С.-Макаренка, А.М.Богуш, В.О.Сухомлинського, С.Я.Дем'януха, Т.Є.Колупаєвої, М.Г.Степанаховича, А.С., Дем'януха та ін. Ми вважаємо, що всі ці дослідження безумовно є позитивними. Але в жодному із досліджень не розглядалися питання виховання учнівської молоді через залучення її до громадських учнівських читань «Я голосую за мир». Саме це стало предметом нашого дослідження;

Виклад основної частини дослідження. «Виховання в дусі миру» - це нові підходи до виховання в дітей почуття взаєморозуміння, довіри і дружби між народами світу, прилучення школярів до знань, необхідних їм для вивчення психологічних механізмів, які працюють на війну і проти війни, аналіз ворожнечі між окремими державами [2, с.5].

Ми повністю розділяємо думку видатного педагога С.Я.Дем'януха про тез, що виховання школярів на ідеях миру починається з виховання любові до своєї

сім'ї, батьків, родоводу. Від нас, педагогів, багато що залежить, аби з перших днів своїх, з молоком матері діти всмоктували найсвятіше - любов до Вітчизни, до рідного краю, оповитого легендами, твореного невтомною працею безіменних й іменитих трударів, почуття причетності до роду нашого красного, який славлен талантами, неоціненними скарбами народної культури, мистецькими творами світового рівня. Поскілки, виховуючи любов до родини, вивчаючи свій рід в учнів формуються такі моральні якості, як любов до близьких, взаємодопомога, співчуття, почуття обов'язку, доброти, бажання піклуватися про інших. А це все є не що інше, як виховання миролюбства.

Саме ці ідеї стали орієнтиром при організації громадських учнівських читань «Я голосую за мир!». Ще в 1997 році, на перших учнівських читаннях, коли і учасників не було так багато, ми розуміли, що справа, яку розпочав Степан Якимович, має велике значення у формуванні особистості школяра, і вона стане в майбутньому однією із активних форм виховання в учнів миролюбства. І ми не помилилися. Враховуючи настанови видатного педагога Степана Якимовича, викладачі кафедри педагогіки Міжнародного економіко - гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука розробили і затвердили на засіданні кафедри «Положення про проведення громадських учнівських читань «Я голосую за мир!», яке є головним орієнтиром при вихованні учнівської молоді в душі миру.

У вступі «Положення» обґрунтовано актуальність організації громадських учнівських читань, звернено увагу на те, що ці читання - спроба об'єднати зусилля учнів, батьків і педагогів у боротьбі за щасливе майбутнє без воєн і бід. Агресивність, конфронтація, відчуженість мають поступитися місцем толерантному ставленню, взаєморозумінню й довірі. Тому в наш час - час становлення та розвитку міждержавних, міжнаціональних, етнічних, політичних відносин - особливо актуальним є утвердження терпимості, злагоди та миру. Соціально значущими і важливими є миротворчі акції, що несуть в собі ідеї культури миру, запобігання конфліктів та насильства. Миротворча робота набирає нового змісту в ХХІ столітті, у процесі реалізації проголошеного ООН Міжнародного десятиріччя культури миру і ненасильства в інтересах дітей (2001-2010 рр.).

Результатом виховання на ідеях культури миру має бути стійка спрямованість особистості на підтримку і захист миру в широкому розумінні цього слова (миру з собою, людьми, в родині, Батьківщині, на планеті, миру як захисту життя і прав людини).

Оскільки культуру формує характер її носіїв, культура миру залежить від миролюбних людей, чії думки, почуття, добродійні Дії зміцнюють мир. Культура миру не може бути нав'язана ззовні, вона зростає в серцях людей. Починаючись із повсякденного життя, культура миру природним чином поширюється на гармонію у сім'ї, родині, суспільстві і нації, які керуються загальнолюдськими цінностями і принципами.

Головною місією освіти є утвердження ідеалів культури миру, навчання через милосердя, розвиток характеру і філософії серця дитини, молодої людини у процесі спілкування з іншими. Учні запитують нас: "Чи можливе життя на планеті без воєн? Можливо, це і є найголовніше питання, на яке нам потрібно негайно відповісти. Вирішення проблеми одне - вкласти у людські серця і совість те, що мир - це дійсно найпрекрасніше. І коли ми зрозуміємо, що це так, то мати не буде плакати за сином, а діти - за батьками. Саме цій благородній ідеї сприятимуть учнівські громадські читання «Я голосую за мир», до участі в яких запрошуємо учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, гімназій, ліцеїв.

До складу організаційного комітету громадських учнівських читань входять провідні викладачі кафедри та структурних підрозділів університету. Головою оргкомітету є доктор педагогічних наук, професор Дем'янчук Анатолій Степанович.

Наводимо основні положення громадських учнівських читань «Я голосую за мир!».

Мета читань - активізація миротворчого руху серед дітей і молоді України та сприяння поширенню миролюбних ідей у контексті проголошеного ООН Десятиріччя культури миру і ненасильства в інтересах дітей планети (2001 -2010 рр.).

Пріоритетні завдання:

- сприяти реалізації Програми культури миру ООН, рішень Спеціальної сесії Генеральної Асамблеї ООН «Світ, сприятливий для дітей» (2002р.);
- поглиблювати миротворчі знання дітей та молоді, розвивати їх правову, особистісну, базову культуру;
- привернути увагу громадськості, органів влади, самоврядування до нагальних життєвих проблем людей, які потребують особливої уваги та милосердя;
- об'єднати зусилля громадських організацій, органів влади у розвитку життєвої компетентності дітей, їх життєздатності, мобільності; залучити дітей та молодь до процесу прийняття рішень;
- сприяти через миротворчу діяльність формуванню та розвитку в учнів кодексів особистісних, етнонаціональних, громадянських, загальнолюдських цінностей;
- формувати та розвивати етику міжлюдських стосунків та здоровий спосіб життя, особливо серед дітей та підлітків.

Навчити учасників:

- виявляти тих, хто потребує допомоги, милосердя;
- планувати свою миротворчу діяльність щодо вирішення конкретних життєвих проблем; сприяти формуванню міцної сім'ї;
- створювати клімат доброзичливості, милосердя, толерантності з метою руйнування психологічних, фізичних, соціальних бар'єрів, які виключають або обмежують участь людини у повноцінній життєтворчості, самореалізації, особистості, а також культури життя без алкоголю, тютюну, наркотиків;
- формувати в учнів поняття культури миру.

Учасники читань:

У читаннях можуть брати участь діти та молодь середніх загальноосвітніх навчальних закладів, шкіл нового типу, позашкільних навчальних закладів України.

Етапи реалізації учнівських громадських читань:

I. Підготовчий

Опрацювання членами оргкомітету тематики. Виготвлення і розсіпка у середні загальноосвітні навчально - виховні заклади повідомлень.

II. Проведення шкільних конкурсів учнівських творів «Я голосую за мир». Надсилання найкращих творів до університету.

III. Підготовка програми ведення читань і збірника учнівських громадських читань «Я голосую за мир!» та виготвлення запрошень учасникам.

IV. Організація учнівських громадських читань:

- пленарне засідання;
- секційні засідання.

V. Підведення підсумків. Нагородження найбільш активних учасників.

Реалізуючи дане «Положення» викладачі кафедри педагогіки щорічно продовжують проводити громадські учнівські читання «Я голосую за мир!» за уча-

стю школярів, вчителів, батьків та громадськості. З кожним роком учасників читань ставало все більше і більше, та й географія міст і сіл значно розширювалась.

Що хвилює наших дітей, які проблеми вони вважають важливими? Гортаючи збірники з учнівськими роздумами, ми натрапляємо і на звичайне дитяче розуміння необхідності миру на планеті Земля, і на досить доросле його осмислення. І що дивно: не вік дітей визначає такий зміст. На нашу думку, основою такого розуміння є все таки величезна виховна робота, яка була проведена зі школярами впродовж років.

Ми спробували зробити аналіз виступів школярів.

1997 рік - Кудрик Тетяна, ЗОНИ № 24, м. Рівне, 11 - А клас:

«Більш за все я бажаю миру на землі. Це так важливо, щоб люди забули ненависть, котра завжди породжує війни. Люди скрізь повинні зрозуміти, що життя дано не для війни, а для миру».

1998 рік - Пилипчук Тетяна, ЗОШ № 1, м. Рівне, 11 - А клас: «Чому ми так часто згадуємо про війну? Для того, щоб більше любити і цінувати мир...Ми любимо слово «мир». Воно б'ється в наших серцях. Мир - закон нашого життя».

1999 - Петрук Наталія, Мізоцька ЗОШ I-III ст., Рівненська обл., 6 клас:

«Ми голосуємо за мир ясною усмішкою на рум'яному личку, дзвінким сміхом. Ми голосуємо за мир вже самим своїм дитинством - його безжурністю, безпосередністю перед злом. І наш голос найчутливіший, найпереконливіший за усі заклики і гасла».

2000 рік - Лахман Леонід, Мізоцька ЗОШ I-III ст., Рівненська обл., 2 - Б клас:

«Мир - це коли немає війни. А не буде війни, то всі люди Землі попросаються із убивствами, голодом та іншими негараздами. Як добре жити в мирі, любові, добрі, милосерді».

2001 рік - Береза Юлія, ЗОШ № 19, м. Рівне, 7-А клас:

«Возлюбимо усі один одного, як самого себе - і тоді сонце щастя зігріє промінням кожну країну, кожну родину, кожне серце...»

2002 рік - Мочальська Ірина, ЗОШ № 13, м. Рівне, 10 - Б клас:

«Мир і війна - це слова антоніми, за якими добро і зло, радість і сльози, дитяча усмішка і біль в очах старих людей, щастя закоханих і неймовірний сумнів, патріотизм і зрада, життя і смерть».

2003 рік - Трофімчук Андрій, ЗОШ № 11, м. Рівне, 2-А клас:

«Одне з найдорожчих слів у нашій країні - слово Мир. Людина народжується, щоб радіти, милуватися квітами, прислухатися до шелесту листя, щоб жити і працювати разом з усіма».

2004 рік - Петрук Наталія, Мізоцька ЗОШ I-III ст., Рівненська обл., 11 - А клас:

«І ми вважаємо себе щасливими тому, що немає війни, не знаємо того лиха, яке довелося пережити нашим дідусям і бабусям. Я бажаю вам досягти справжнього людського щастя».

2005 рік - Тесленко Анастасія, ЗОШ № 3, м. Новоград - Волинський, 4 - Б клас:

«Ми звертаємося до людей Землі: «Зробіть усе, щоб ніде і ніколи не розривалися бомби і снаряди, щоб всі діти ходили до школи, не знали голоду і біди, щоб у них не забирали Батьківщину, близьких, дитинство».

2006 рік - Суднік Ірина, ЗОШ № 1, м. Ковель, 7-А клас:

«Я прошу Бога, щоб відвернув біду від моєї сім'ї, від нашої України, щоб не було у нас більше ніколи не війни, ні голодомору».

2007 рік - Рушак Світлана, Вільшанська ЗОШ І - ІІ ст, Закарпатська обл., 5 клас:

«Наша Україна ніколи не забуде своїх славних синів, що боролися за мир і за волю. Ми всі щасливі, що народилися і живемо на чудовій, багатій і мирній Землі».

2008 рік - Олександр Дрозд, ЗОШ №23, 7 - Є клас:

«Сьогодні мир - це чисте - чисте небо,

Сьогодні мир - надія і буття,

Щоб знову в мирнім дні була потреба

На краще змінюєм своє життя»

2009 рік - Тишецька Вікторія, Шепетівський НВК № 1, Хмельницька обл., 6-А клас:

«Мир - це найкраще слово в Україні

Хай завжди буде мир в моїй країні!

Українці за мир голосують.

Хай це всі люди почують!»

2010 рік - Шиян Олена, Ізобильненська ЗОШ, Автономна Республіка Крим, 10 клас:

«Ми народжені, щоб стати щасливими людьми. Правда, у світі так багато зла і несправедливості, що дитині самій важко подолати спокусу, відкинути не-потрібне, вибрати правильний шлях. В одному переконана, що кожен подолає темноту і стане на світлий шлях тільки у мирному світі, де не падають бомби, не розриваються снаряди. Найбільше чого потребує наше суспільство - це мир, який забезпечить вільний розвиток кожної особистості».

Ці роздуми дітей різні і водночас подібні, бо їхні бажання спрямовані на при-множення доброти, любові та поваги до ближнього, збереження миру на планеті Земля. В процесі організації громадських учнівських читань, ми переконалися в тому, що виховання миролюбства, гуманності у школярів багато залежить від того, як дитина спілкується з навколишнім світом, які ціннісні орієнтації заклада-ються в ній та формується її національна свідомість. Крім того, ці читання мають великий виховний потенціал: вони згуртовують дитячі колективи, формують гро-мадянські якості і допомагають дітям практично відчувати, якою ціною був досягну-тий мир і як важливо його сьогодні оберігати.

Як бачимо, надбання і сподівання Степана Якимовича живуть і сьогодні в наших серцях, вони сповнені впевненості у завтрашньому дні. Вони дають надію, що в цей день ми прийдемо з миром, з добром і щирими помислами, про які так мріяв і які плакав наш Вчитель. І тому для нас усіх, як ніколи, слова Вчителя «Я голосую за мир!» звучать по - особливому, об'єднуючи і ведучи нас до спільної мети - утвердження миру на всій нашій Землі.

Література:

1. Дем'янчук С.Я. Виховання учнівської молоді на ідеях миру/ Дем'янчук С.Я., Дем'янчук А.С. //Збірник матеріалів Міжнародної науково - практичної конференції «Школа за мир, взаєморозуміння і соціальний розвиток» . - Рівне: РЕГІ, 1996. - 120 с.

2. Дем'янчук С.Я. Виховання старшокласників на ідеях миру в позакласній роботі: Монографія/ Дем'янчук С.Я., Дем'янчук А.С., Петрук О.П. - Львів, 1995. - 120 с.

3. Я голосую за мир / ед.. Кол. Дем'янчук А.С., Петрук О.М., Пагула Т.І.// Матеріали XIII громадських учнівських читань. - Рівне, 2009 - 200 с.

4. Я голосую за мир / ед.. Кол. Дем'янчук А.С., Петрук О.М., Пагула Т.І.// Матеріали XIV громадських учнівських читань. - Рівне, 2010,- 196 с.

**РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЗМІСТОВОЇ ЛІНІЇ
НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

Анотація. Стаття присвячена актуальному питанню сучасної лінгводидактики - особливості реалізації соціокультурної змістової лінії на уроках навчання грамоти, розглянуто сучасні підходи до вибору дидактичного мовного матеріалу.

Ключові слова: лінгводидактика, змістова лінія, навчання грамоти.

Аннотация. В статье рассматриваются суть, характер и особенности детского творческого труда, необходимые условия для его развития, структура творческих способностей учеников и формирование у них творческого отношения к труду.

Ключевые слова: лингводидактика, содержательная линия, обучение грамоте.

"Мова - душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова, як певний орган культури, традиції. В мові - наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання.

Мова - це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова - це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я..."[1, 239-240]. Завдяки мові людина одержує знання про довкілля, входить у колектив, прилучається до національної і світової культури. Через мову вона засвоює моральні поняття, ідеї та ідеали, виробляє власні переконання, ціннісні орієнтири.

Зберегти мову в її найкращих традиціях, сформувати мовну особистість - одне з головних завдань сучасної школи. Великого значення набуває культурологічний фактор для формування національно-мовної особистості, адже національний тип мовної особистості ґрунтується на народних традиціях, звичаях та обрядах, а значить на культурному досвіді, здобутках народу, його морально-етичних цінностях (К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський, М.Г.Стецьмахович).

Мова фольклору - благодатне поле для самобутнього мислення, розкриває народний світогляд і життєдайне світло народної душі, а мелодія колискових, потішок, закличок, співанок, приказок, прислів'їв звучить як голос наших прабатьків. "Вплив усякої деталі в мові на думку - свого роду унікальний і нічим не замінимий" [2, 160].

Відповідно до освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту початкової загальної освіти галузь українська мова будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною [3, 12]. Соціокультурна змістова лінія передбачає розширення уявлень учнів про культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України, у різних етносах, які населяють Україну. Ця робота має органічно поєднуватися з іншими аспектами навчання і реалізовуватися за допомогою дібраних текстів, використання тематичних груп слів, стійких виразів, у яких відображено особливості матеріальної і духовної культури народу, національного характеру. Назва цієї змістової лінії акцентує необхідність приділяти особливу увагу мовним аспектам проблеми:

- тлумаченню значення, особливостей використання слів, фразеологізмів, прислів'їв, приказок;
- розвитку умінь доречно використовувати їх у мовленні;
- роботі над текстами;
- написанню творчих робіт з використанням етнографічних елементів змісту тощо [3, 13].

Соціокультурна змістова лінія перебуває в тісному зв'язку із мовленнєвою і мовною лініями та ґрунтується на знаннях, які учні вже засвоїли, і навичках з інших навчальних предметів. Соціокультурна компетенція відповідає за практичну реалізацію комунікативної - соціалізацію людини, пристосування до конкретних умов життя, до навколишнього середовища [4, 24-36].

У вивченні мови однією із проблем є добір дидактичного мовного матеріалу. Найбагатшим мовним дидактичним матеріалом є текст художнього стилю, що забезпечує функціонування "живої" мови у своїх найкращих зразках, виявляє глибоку спорідненість з усною словесною творчістю, одухотворений глибоким народознавчим звучанням [5, 7].

На думку дослідників, текст виконує найрізноманітніші функції:

■ є засобом комунікації;

• є способом збереження і передачі інформації;

• є відображенням психічного життя індивіда;

• є продуктом певної історичної епохи;

• є формою існування культури;

• є відображенням певних соціокультурних традицій (Голод В.І., Жинкін М.І., Леонтьєв О.О., Шахнарович О.М.)

Вміле використання художніх текстів на уроці сприяє створенню мовленнєвих ситуацій, наближених до життєвих умов, де учні вчаться висловлювати власні думки, враховуючи сприймання того, до кого вони звертаються. Добір і використання системи зв'язних текстів (як матеріалу комплексних вправ) здійснюється, враховуючи соціокультурні, розвивальні дидактичні функції тексту, які встановлені в дослідженні Л.Варзацької і представлені в таблиці [6,16]:

Таблиця

Текст, його соціокультурні, розвивальні й дидактичні функції		
як спосіб прилучення дітей до духовної культури народу; розширення їхнього кругозору, формування особистісного бачення краси, добра, істини, правди	як засіб унаочнення мовних явищ з метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації, активізації евристичної бесіди	як інструмент оволодіння загальними вміннями сприймати, відтворювати, будувати, поліпшувати текст; як спосіб збагачення словника і граматичної будови учнівського мовлення; як засіб формування авторського задуму

Тексти, які ми добираємо для створення мовленнєвих ситуацій на уроках навчання грамоти, мають служити цілям пізнання, а також морально-психічному розвитку мовної особистості. Це емоційно забарвлені тексти різних жанрів, осяяні ідеалами добра і краси, в яких яскраво представлені виучувані мовні явища.

Цю думку можна підтвердити фрагментом уроку на тему: "Практичне ознайомлення зі словом. Слова, що відповідають на питання хто? що?"

1. Інсценізація твору А.М'ястківського "Наш рід", де дійовими особами можуть бути вчитель і підготовлений учень.

Мама вишиває на білому полотні зелений барвінок, жовтогарячі чорнобривці, сині волошки. Навіть маленьку качечку-утінку вишила.

- *Що це буде, непе?* - питає малий Дмитрик

- *Українська святкова сорочечка для тебе.*

- *Чому українська?* - допитується хлопчик.

- *Бо вишиваю такі квіти, які ростуть на нашій землі. А земля наша — звється Україною. І ти - маленький українець.*

- *А ти, мамо?*

- *І я, і твоя бабуся - українки, твій татко і дідусь - українці. Ми українського роду і любимо землю, наші квіти. Україна - як наша рідна хата.*

2. Бесіда за текстом.

- Що вишивала мама?

- Чому саме ці квіти?

- Що вона пошила з цього полотна?

- А якого роду ти і твої рідні?

3. Гра "Чарівні слова" (діти в парах розглядають вишиті речі і малюнки на них, ставлять питання один до одного: що це? - рушник; що це? - сорочка?; що це? - квіти і т. д. Під час промовляння діти кладуть смужки-слова в чарівну скриньку. Розглядаючи фотографії родини, діти запитують: хто це? - тато; хто це? - мама і т. д. і опускають смужки-слова в іншу скриньку. Досліджують, чому одні слова відповідають на питання що?, інші на питання -хто? Роблять висновки.

На думку вчених (Варзацька Л.О., Бондарчук Л.І.) важливо спиратися на текстовий матеріал, організовуючи спостереження за природою, самим собою та іншими людьми, а також під час художньої і дослідницької діяльності (екологічної, українознавчої, природничої, лінгвістичної).

На думку В.Сухомлинського "перш, ніж відкрити книгу і прочитати по складах перше слово, діти мають прочитати найдивовижнішу в світі книгу- книгу природи" [7, 43]. Тому уроки мислення серед природи є тим сприятливим ґрунтом для того, щоб " перед малюком "відкрився чудесний світ у живих барвах, яскравих і трепетних звуках, у казці і грі, у власній творчості, у красі, що надихає... серце, у прагненні робити добро".[7, 42].

Адже саме на таких уроках має звучати "живе" слово, яке знаходимо у найкращих зразках текстів художнього, розмовного, публіцистичного стилю, фольклорі. "Слово, - наголошував О.О.Потебня, - оживає саме в реченні, лише речення, текст є реальним, тобто справжнім життям слова" [2, 124].

"Мандрівку" у довкілля неможливо уявляти як щось відірване від книги. Дитина не побачить краси оточуючого світу, якщо вона не відчула краси слова, прочитаного в книжці"[7, 267]. За словами В.Сухомлинського, шлях до серця і свідомості малого школяра йде з двох сторін: від книжки, від прочитаного слова до усного мовлення і від живого, що ввійшло в духовний світ малюка, слова до книги, читання, письма.

Крім того, школа покликана допомагати дітям успішно виконувати - сьогодні і в майбутньому - різноманітні соціальні ролі поза школою. Це ролі, які визначаються і статтю, і віком, і входженням до різних груп (сім'я, друзі). На школярів також чекає роль носіїв тієї чи іншої професії, члена певного соціального об'єднання (класу). Актуальними уже в молодшому шкільному віці є ролі пасажирів, покупців, відвідувачів бібліотеки, того, хто цікавиться відомостями в різних побутових ситуаціях або повідомляє їх іншому.

Рольова поведінка в значній мірі визначається розумінням суті кожної ролі, адекватною оцінкою рольових очікувань інших членів групи, а також наявністю відповідних мовленнєвих умінь. Формування таких знань і умінь - одне з найважливіших завдань школи, а також навчання мови, де метою є розвиток умінь успішно користуватися мовним арсеналом для вирішення життєвих проблем.

Тому вчителі мають з особливою пильністю підходити до відбору тем, ситуацій, матеріалів для обговорення, а також методів і прийомів роботи в даному напрямку.

Важливо, починаючи ще з добукарного періоду, використовувати ситуації для вирішення комунікативних завдань на тему "Гра" (с.6), "Я — школяр" (с.7), ,

“Поїздки та мандрівки” (с.9), “Театр” (с.10-11), “Громадський транспорт” (с. 14) та ін., де діти будуть вчитися пропонувати іншим гру, пояснювати її умови, розповідати, як проходила гра; самостійно орієнтуватися в школі, розрізняючи стенди, позначки, запитувати, як пройти в бібліотеку, до їдальні та ін.; ставити питання про наявність зупинок, системи оплати в транспорті, вартості квитка і т. д. (За букварем К.С.Прищепи).

Саме соціокультурна змістова лінія визначає тематику текстового дидактичного матеріалу до системи уроків рідної мови і мовлення, яка проходить через усі роки навчання дитини в початкових класах і має такі назви:

1. “Я - у світі природи” (“Не спиняй думок крилатих!” О.Олесь). В цій темі представлені тексти про природу, які допомагають розширювати кругозір школяра, сприяють формуванню цілісної картини світу, прищепленню естетичного сприймання природи.

2. “Я - серед людей” (“Раз добром нагріте серце ...” Т.Шевченко). Твори цієї теми вводять дітей у світ добра, правди, краси людських взаємин. Це твори на морально-етичні теми.

3. “Я - у світі культури” (“Наріжні камені нашої духовності”). Цією темою передбачено дібрати тексти з історії рідного краю. Вони допоможуть формувати уявлення дітей про побут, звичаї, визначні події та знакові постаті в історії України [8, 16].

Добираючи тексти для реалізації соціокультурної змістової лінії, робимо акцент на:

- фольклорних творах (казках, легендах, міфах, колискових, щедрівках, колядках, загадках, прислів'ях, приказках, потічках, забавлянках, скоромовках);

- текстах українських майстрів: поезіях, оповіданнях, казках Т.Шевченка, І.Франка, Лесі Українки, Олени Пчілки, Л.Костенко, В.Сухомлинського, Д.Білоуса, В.Скурятівського та ін.;

- зразках науково-пізнавальної тематики;

- соціально-побутових текстах.

Реалізація соціокультурної змістової лінії навчання мови сприяє розвитку соціокультурної компетенції як складової комунікативної компетенції і додає суттєвого внеску у формування ключових компетентностей [9, 441].

Використання такого підходу у вивченні мови сприяє пізнанню мовних явищ, розвитку мовної особистості, бажанню творити власними силами, формуванню національної самосвідомості, громадянського патріотизму, розвитку вміння спілкуватися з носіями інших культур.

Література

1. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. - К: Довіра, 1992.
2. Потебня А. Естетика і поетика. - К.: Мистецтво, 1985.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. К: Початкова школа. - 2006.
4. Голод В.І., Шахнарович О.М. Когнітивні і комунікативні аспекти тексту як інструмента спілкування. Текст як об'єкт лінгвістичного аналізу та перекладу. - М., 1984
5. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст: навчальний посібник - Тернопіль: Мальва-ОСО, 2001.
6. Варзацька Л., Янчук О. Особистісно зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості // Українська мова і література в школі. - 2007. - № 2.
7. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. - Изд. 7-е. - К.: Радянська школа, 1981.
8. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні технології в системі особисто-зорієнтованої освіти // Бібліотечка “Дивослова” - 2006. —№ 4 (10).
9. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). — Чернівці: Видавничий дім “Букрек” 200 7.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: РЕФЛЕКСІЇ СЬОГОДЕННЯ

Андрущенко В. Ціннісно-Ідеологічний контекст підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття	5
Луговий В.І., Таланова Ж.В. Запровадження рамок кваліфікацій вищої освіти в Сполученому Королівстві: досвід для України	6
Дем'янчук А.С. Степан Якимович Дем'янчук - основоположник педагогіки миру	19
Дем'янчук Ю. С. Інноваційні педагогічні ідеї С. Я. Дем'янчука крізь призму життєвого виміру	22
Зязюн І. Про ієрархію ціннісних модальностей	34
Бех І.Д. Дискурсивна технологія особистісного спілкування	43
Михальченко М.І. Настрої і громадська думка в Україні: що визначає майбутнє модернізації вищої педагогічної освіти?	49
Глузман О.В., Городецька Ю.Ю. Реалізація концепції університетської педагогічної освіти в процесі експериментальної роботи	53
Артемчук Г. І. Болонський процес і гуманістичний розвиток особистості у системі освіти	57
Бондаренко О.Ф., Кучеровська Н.О. Система підготовки фахівців з повною вищою психологічною освітою	61
Дем'яненко Н. М. Ретроспектива вищої педагогічної школи України: обґрунтування періодизації	69
Левшин М.М. Принципи проектування педагогічних систем	76
Пелех Ю.В. Формування ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у процесі практичної реалізації структури аксіологічної моделі	82
Коваленко О.Е. Поняття технологій навчання у світлі сучасних концепцій педагогічної теорії і практики	91
Кузь В.Г. Педагогіка як наука	100
Майборода В. К., Медведовська Т. П. Становлення і розвиток професійної підготовки гірничих інженерів в Україні (1899-1914 рр.)	107

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ - ДУХОВНА ПАРАДИГМА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Бех В., Бех Ю. Умови вирішення соціальних проблем вищої школи	113
Дуйсебек А.Т. Через образование для устойчивого развития к социо-природной коэволюции в мегасистеме «Природа - общество - человек» ...	122
Івахненко Т.П. Релігійний підхід до проблеми формування сексуальної культури	127
Костиця Н.М. Концептуальні підходи до з'ясування сутності поняття «культура»	134

Костянко О. П. Еволюція державницьких поглядів голови центральної ради Михайла Грушевського	139
Лещенко М. Знання європейських мов - важливе джерело духовного розвитку: ретроспектива досвіду Лесі Українки	143
Москалик Г.Ф. Поняття "філософії професійної орієнтації" особистості: сучасний філософсько-педагогічний дискурс	148
Н. Невмержицька. Свідомість сучасної студентської молоді України як фактор втілення соціального ідеалу українського суспільства	154
Рябенко В.І. Технократизм як феномен знеособлених та знелюднених знань, що об'єктивуються у бутті	161
Самчук З.Ф., Слюсаренко О.М. Понятійно-концептуальні аспекти дефінітивного розмежування компетентностей та компетенцій	171
Суховецький І.О., Джунь Й.В. Про можливості використання імовірнісних принципів теорії перевірки гіпотез в гносеологічних процедурах у філософії і соціології.....	180
Суховецький І.О., Джунь Й.В. Про математизацію категорій соціології...	183
Терновик Н.А. Проблема діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку суб'єктності підлітків у пізнавальній діяльності ...	186
Чайковська О.А. Формування глобального міжнародного освітнього середовища (технологічний аспект)	191

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК НАУКА, ПРАКТИКА, НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

Kazimierz Szmyd. Transcendentalism in the culture of pedagogics of Sergius Hessen	198
Артемova Л.В. Історія вищої освіти України-Руси у викладанні педагогіки вищої школи для студентів магістратури	210
Бенера В.Є. Історико-педагогічні витoki становлення самостійної роботи студентів (друга половина XX ст.).....	215
Бобрицька В.І. Програма інтегрованого навчального курсу «педагогіка вищої школи» як об'єкт проектування	222
Богуш А.М. Сучасний підхід до модернізації навчально-виховного процесу вищої школи	229
Бондар В.І. Критичне мислення-атрибут компетентності суб'єктів загальної і професійної освіти	235
Вдовенко І.С. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки	239
Вербицький В.В. Проблема об'єктивності знань в педагогіці	243
Вертегел В.Л. Позааудиторна робота в системі форм навчального процесу у нефілологічних вищих закладах освіти	246
Волощина О.В. Підготовка майбутніх учителів до інклюзивних форм роботи як нагальна потреба сучасної школи	253
Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості вчителя	258

Галак О.М. Августин Волошин та його внесок у розвиток математичної освіти	266
Гнатківська О.М. Динаміка рівнів показників готовності студентів до формування в молодших школярів умінь конструювати математичні задачі	272
Джаман Т.В., Руденко М.В. Психолого-педагогічні аспекти навчання здоровому способу життя студентів у ВНЗ	278
Дороніна Т.О. Теоретичні аспекти формування ґендерної культури особистості в освітньому процесі	283
Жихорська О.В. Стратегічний розвиток персоналу класичних університетів в умовах інтеграції до європейського освітнього простору.....	290
Іванчук Ю.Б. Планетарне мислення та етапи його формування у майбутніх фахівців з інформаційної безпеки в процесі фундаментальної підготовки у ВНЗ	293
Іздебська В.О. Студентські об'єднання в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів	298
Ковпак І.О. Сутність поняття "міждисциплінарність"	300
Кошолар О.Ф. Педагогічне забезпечення церковно-парафіяльних шкіл на Поділлі	305
Лесик Г.В. Науково-педагогічна концепція С.А. Литвинова	312
Лісова С.В. Якість освіти у контексті євроінтеграційних процесів	318
Літнарів Р.М. Онтодидактика поліноміальної апроксимації	325
Літнарів Р.М. Представлення рівнів засвоєння знань студентів і ступенів абстракції	331
Марчук О.О. Роль барона Штейнгеля у функціонуванні Городоцького духовно-освітнього центру та відкритті Рівненської жіночої гімназії.....	337
Матвійчук А.В. Екологічна деонтологія як засіб формування екологічної свідомості особистості	344
Медведева М.О. Теоретико-практичні передумови особистісно орієнтованого навчання та аналіз досвіду його застосування	350
Мунька Л.М. Професійно-педагогічне становлення Джона Холта - засновника альтернативного освітнього підходу	357
Невмержицький О.А. Розвиток ідеї індивідуалізації та диференціації навчання	361
Олексюк О.М. Механізми педагогічної фасилітації у вищій мистецькій освіті	369
Онкович Г.В. Від педагогічної преси до медіаосвіти: вектори українського розвитку	376
Осадченко І.І. Дидактична характеристика та функціональне спрямування ситуаційної методики навчання у педагогічних ВУЗах.....	382
Остапенко Г.І. Формування інформаційної культури у вищому закладі освіти - важлива складова соціалізації молоді.....	389
Порало І.В. Векторіальний парадокс класичного розвитку вищої освіти	393
Прудченко І.І. Природа педагогічного знання	400

Рябокін Л.М. Інтегративна готовність, як основа підготовки соціальних працівників до професійної діяльності	406
Сметанський М.1. Методологічні засади самовиховання	413
Сойко І.М. Педагогічні погляди в творчості Івана Стеценка.....	420
Стецишина О.В. Мотивація в навчанні як головний чинник формування творчої активності особистості	425
Тітаренко Н.Ю. Методична система формування проєктивних вмінь магістрантів	431
Тушева В.В. Теоретичні основи формування науково-дослідницької культури студентів в системі вищої педагогічної освіти	435
Чайка І.В. Формування світогляду майбутнього вчителя іноземної мови. Актуальність проблеми	440
Чебоненко С.О. Психолого-педагогічні особливості адаптації курсантів до майбутньої професійної діяльності У процесі проходження практики ...	446
Ясінський А.М., Соловей Л.Ч., Соловей Л.Я. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів до використання методів моделювання у школі...	453

ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ НА ІДЕЯХ МИРУ

Andrzej Frączek. Potrzeba edukacji ekonomicznej w globalizującym się społeczeństwie.....	459
Zofia Frączek. Realizacja humanistycznych perspektyw procesu samokształtowania w dobie powszechności idei edukacji ustawicznej	466
Білоус Т.М. Роль психологічного тренінга в процесі виховання толерантності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами іноземної мови	473
Горбунова Н.В. Розуміння лексики дітьми дошкільного віку	479
Гринюк Т.Ю. Розвиток творчих здібностей учнів в процесі праці	487
Данильчук Л.О. Виховання сучасної молоді до протидії торгівлі людьми. Експлікація проблеми	489
Жив'юк А.А., Опанасюк Т.В. Штрихи до біографії Степана Дем'янчука ...	495
Лизун І.Ф. Картина світу дітей трудових мігрантів	502
Петрук А.П., Петрук О.М. Учнівські громадські читання «Я голосую за мир!» - одна із форм реалізації миролюбних ідей академіка Степана Якимовича Дем'янчука	506
Янчук О.С. Реалізація соціокультурноізмисловоїлінії на уроках навчання грамоти	512

Журнал «Вища освіта України» згідно з постановою Президії ВАК України від 15 січня 2003 р. № 1-5/1 внесено до Переліку видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата філософських і педагогічних наук.

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 9 від 30 вересня 2010 року

Редакційна колегія випуску:

Андрущенко В.П., Луговий В.І., Степко М.Ф., Левшин М.М., Євтух М.Б.,
Дем'янчук Ю.С., Дем'янчук А.С., Маноха І.П., Тадєєв П.О. Пелех Ю.В.,
Невмержицький О.А., Михальченко М.І., Уваркіна О.В.,
Дем'яненко Н.М., Корольов Б.І., Онкович Г.В., Козлакова Г.О.,
Корсак К.В., Бобров В.Я., Лутай В.С.

Відповідальний редактор випуску:

Левшин М.М., Пелех Ю.В.

Підготовка до друку:

Тітаренко Наталія, Яковина Олена

Вища освіта України № 3 (додаток 1) - 2010 р. - Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». - Т. 1. - 520 с.

У тематичному випуску часопису «Вища освіта України» вміщені наукові статті

фахівців з питань методології, теорії та технологій педагогіки вищої школи.

Співвідношення філософії освіти та педагогіки вищої школи, напрямки уточнення предмету, обґрунтування змісту, виокремлення інноваційних чинників її розвитку; конструювання моделей «ідеального випускника» та «ідеального вик-

ладача» вищих навчальних закладів; результати досліджень по реалізації технологічного підходу у вищій освіті та надання їй особистісно зорієнтованої спрямованості - ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв'язання яких звертаються автори випуску.

Особлива увага загострюється обґрунтуванню філософії освіти як духовній парадигмі модернізації вищих навчальних закладів, методологічній основі педагогіки вищої школи.

Публікації тематичного збірника адресовані науковцям, дослідникам психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

Видавництво не несе відповідальності
за орфографічні та стилістичні помилки авторів

Здано до набору 01.10.2010. Підписано до друку 08.10.2010.
Формат 60х80/16. Папір офсетний. Гарнітура Arial. Друк офсетний.
Умови, друк. арк. 32,5. Обл.-вид. арк. 31,87.

Віддруковано ПП Баришев К. В.
м. Рівне, вул. Ст. Бендери, 40/67. Тел.: (0362) 43-05-17.