ББК 74
Н 34

Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 5. – 172 с.

Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Свідоцтво про реєстрацію КВ №15881-4353р видане Міністерством юстиції України 26.10.09.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
від 25 жовтня 2011 року (протокол № 3)

Головний редактор ***Григорій Терещук*** — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора ***Володимир Чайка*** — доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:

Людмила Вознюк — доктор педагогічних наук, професор

Володимир Кравець — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Василь Мадзігон — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України

Лілія Морська — доктор педагогічних наук, професор

Віра Поліщук — доктор педагогічних наук, професор

Михайло Фіцула — доктор педагогічних наук, професор

Богдан Шиян — доктор педагогічних наук, професор

Богуслав П'єтрулевич — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Мирослав Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Станіслава Фрейман — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

Олександра Янкович — доктор педагогічних наук, професор

Літературний редактор: кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

Комп'ютерна верстка: Григорчук Світлана, Процик Надія

ББК 74
Н 34

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2011

ДЛЯ НОТАТОК

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371. 11 (477)

В. В. СМОЛЕЙ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ (1939–2011 РОКИ) ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розкрито сутність теорії і практики управління. Досліджено проблеми і тенденції в управлінні загальною середньою освітою в історичній ретроспективі. В основі розгляду – період утвердження командно-адміністративної системи, авторитарної парадигми в управлінні освітою, а також період незалежності України, коли відбулися і розвиваються позитивні тенденції в теорії і практиці управління. Освітній менеджмент, його теоретичний і практичний аспекти зайняли вагоме місце в наукових дослідженнях українських науковців в царині педагогіки.

Ключові слова: *менеджмент, освіта, практика, теорія, управління.*

В. В. СМОЛЕЙ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБЩИМ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В УКРАИНЕ (1939–2011 ГОДЫ) КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Раскрыта сущность теории и практики управления. Исследованы проблемы и тенденции в управлении средним образованием в исторической ретроспективе. В основе рассмотрения – период утверждения командно-административной системы, авторитарной парадигмы в управлении образованием, а также период независимости Украины, когда произошли и развиваются положительные тенденции в теории и практике управления. Образовательный менеджмент, его теоретический и практический аспекты заняли весомое место в научных исследованиях украинских ученых в области педагогики.

Ключевые слова*: менеджмент, образование, практика, теория, управление.*

V. V. SMOLEY

THEORY AND PRACTICE OF SECONDARY EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE (1939–2011) AS A HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The concepts of theory and practice of management are analyzed in the article, the problems and trends in secondary education management are studied in historical retrospective. The main focus is put on the formation of administrative and command system as well as authoritarian paradigm in education management. Positive trends in theory and practice of management have taken place in the period of Ukrainian independence. Education management, its theoretical and practical aspects have occupied an important place in the studies of Ukrainian researchers in the field of pedagogics.

Keywords*: management, education, practice, theory, management.*

Теорія і практика управління загальною середньою освітою в Україні у визначених хронологічних межах як історико-педагогічна проблема комплексно й системно не досліджувалася. Нині в українській та зарубіжній історіографії немає узагальнюючої праці, де б цілісно до конкретної логіко-структурної моделі та періодизації на різних етапах історичного поступу розглядалися теоретичні та практичні аспекти, змістові складові, правові засади трансформації управління загальною середньою освітою, розвиток ідей вітчизняної

педагогічної думки, взаємозв'язок та наступність між реформами в середній освіті у контексті суспільно-політичних, економічних та соціальних детермінацій.

Для сучасної управлінської освітньої науки важливе значення має історія становлення та формування системи теорії і практики управління загальною середньою освітою у певних історичних, економічних, соціальних і політичних умовах. Нинішньому поколінню теоретиків і практиків освітнього менеджменту та педагогів важливо знати історичні обставини, за яких розвивалася теорія і практика управління середньою освітою, управлінські ідеї, організаційні форми і методи навчання й виховання. Осмислення минулого дає можливість скласти уявлення про розвиток управління освітньою сферою, про суб'єкти та об'єкти управлінського процесу, рівень розвитку теорії і практики, вирішення управлінських завдань, реалізацію мети загальної середньої освіти.

В Україні вже тривалий час постерігається з боку фахівців різних напрямів і видів діяльності значна зацікавленість наукою і практикою управління. Менеджментом як наукою і мистецтвом управління цікавляться не лише працівники бізнесу та виробництва. Сучасна загальноосвітня школа стає все більш складною системою і ефективна діяльність таких навчально-освітніх організацій в період здійснення реформ чимало залежить від компетентного, креативного і науково обґрунтованого управління. У наші дні актуальність наукового підходу в управлінні освітою, науковому супроводі управлінської діяльності об'єктивно і суб'єктивно усвідомлюється на всіх рівнях.

Сучасне реформування загальноосвітніх начальних закладів потребує не лише зміни ціннісних орієнтацій, впровадження нових технологій у навчанні й вихованні, а передусім інновацій в управлінні цими закладами.

Проблеми управління закладами освіти, діяльності управлінських структур були і є в центрі українських дослідників. Про це говорять роботи В. І. Бондаря, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльникової, Л. М. Карамушки, В. І. Лугового, В. І. Маслова, Н. М. Островерхової, Ф. І. Хміля та інших науковців, які зробили значний внесок у розвиток теорії і практики управління загальноосвітніми навчальними закладами в період незалежності України.

Метою статті є висвітлення сутності понять теорії і практики управління загальною середньою освітою у певних хронологічних межах як соціально-педагогічною системою в процесі здійснення державної освітньої політики.

Фундаментальні зміни у розвитку українського суспільства за останні два десятиріччя, політичні та соціально-економічні трансформації, рівень глобалізації, інтеграції та інформатизації суттєво впливають на розвиток освіти і науки. Ці тенденції посилюють її значущість для розвитку країни загалом і кожної особистості зокрема. Висока якість освіти є запорукою модернізації та інноваційного розвитку держави. Усе це зумовлює зростання попиту на наукові дослідження з проблем історії розвитку педагогічної думки, освітньої теорії і практики, досвіду управління національною системою освіти, аналізу наявних теоретичних ідей та концепцій.

Запропонована періодизація розвитку теорії і практики управління освітою в Україні (1939–2011 рр.) може стати перспективною основою для спеціального, значно розгорнутого дослідження цієї проблеми. Вибір нижньої межі зумовлений тим, що, по-перше, у 1939 р. до радянської України були приєднані західноукраїнські землі, а по-друге, комуністичний політичний режим остаточно оформився як тоталітарний із всіма наступними негативними наслідками.

Виявлення взаємозв'язків, взаємозалежностей між етапами розвитку українського суспільства, національної української школи, педагогічної думки, з одного боку, і розвитком історико-педагогічної науки, з іншого, дасть змогу повніше усвідомити закономірності розвитку вітчизняного педагогічного процесу, теорії і практики управління середньою освітою.

Управління за своєю суттю – це «процес планування, організації, мотивації і контролю для формування і досягнення організаційних цілей» [1, с. 31]. Управління освітою належить до соціального управління, що регулює економічну, соціально-політичну та духовну сфери суспільства. Отже, управління освітою – «вид соціального управління, що забезпечує цілеспрямованість, організованість, ефективне функціонування та розвиток системи закладів освіти і науки» [2, с. 943].

Теорія (грец. theoria – розгляд, міркування, вчення) – це система достовірних знань про дійсність, «логічне узагальнення досвіду, суспільної практики, яке ґрунтується на глибокому проникненні в суть досліджуваного явища та розкриває його закономірності» [3, с. 1239]. Вона є найадекватнішою формою наукового пізнання, охоплює сукупність абстрактних пізнавальних уявлень, ідей, понять, концепцій, які обслуговують практичну діяльність людей. Теорія дає знання, істинність якого перевірена практикою, забезпечує вивчення об'єкта пізнання в його внутрішніх зв'язках і цілісності, пояснює різноманітність існуючих фактів і може передбачити існування нових, ще невідомих [4, с. 23].

Теорія традиційно протиставляється практиці. У філософії практика – це діяльність людей, спрямована на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування розвитку суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів тощо [3, с. 918].

На основі з вищезазначеного робимо висновок: теорія і практика управління загальною середньою освітою (освітній менеджмент) – це теоретичні (наукові) підходи, що базуються на досягненнях системного менеджменту як науки управління, та практичний узагальнений управлінський досвід в освіті, на основі яких здійснюється безперервний і цілеспрямований вплив державних структур різних рівнів та органів місцевого самоврядування на соціально-педагогічну систему з метою забезпечення реалізації єдиної державної політики управління загальною середньою освітою, прогнозування, розвитку й оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів державної та приватної власності, координації діяльності органів управління, забезпечення умов доступу до освіти, охорони життя, здоров'я та захист прав учнів і педагогічних працівників.

Загальна середня освіта в нашій державі – обов'язкова та основна складова системи неперервної освіти, що визначається потребами суспільства, особистості, розвитком науки, виробництва, культури. ЇЇ систему становлять: загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації; навчально-виробничі комбінати; позашкільні навчальні заклади; науково-методичні установи та органи управління освітою, професійно-технічні та вищі навчальні I–II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту [5, с. 94].

У 20–30-х роках XX ст. загальноосвітня шкільна система в Україні перебувала в стані перманентної трансформації і в кінці 30-х років була уніфікована та відповідала системі народної освіти в СРСР, затвердженій постановою ЦК ВКП(б) 25 серпня 1932 р. [6, с. 658]. З утвердженням комуністичного тоталітарного режиму марксизм-ленінізм як ідеологія перетворювався на політичну релігію, ліквідовувались вільні творчі мистецькі об'єднання, створювались унітарні організації, повністю підконтрольні партії і державі [7, с. 629].

У 1932 р. була затверджена єдина для всієї країни структура загальноосвітньої трудової школи: початкова (1–4 класи), неповна середня (1–7 класи) і середня (1–10 класи). З 1935 р. запроваджувався єдиний день початку (1 вересня) та закінчення навчального року для кожного типу шкіл окремо. Визначалися кількість уроків для кожного класу, тривалість уроку (45 хвилин), порядок прийому до школи, переведення до наступних класів та складання іспитів, запроваджувалася предметна система навчання, затверджувалися правила поведінки та єдина шкільна форма, єдині норми і п'ятибальна система оцінювання.

У вересні 1932 р. територія України була поділена на 5 областей і відповідно до цього утворені 5 відділів народної освіти виконкомів обласних рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів. Система управління загальною середньою освітою перетворюється у трирівневу і мала такий вигляд: Народний комісаріат освіти УРСР – крайовий (обласний) відділ народної освіти – районний (міський) відділ народної освіти.

Об'єктом управління були три типи сільських, міських загальноосвітніх шкіл, які забезпечували: початкову – трирічну з 7 років (чотирирічну з 6 років); основну – восьмирічну (дев'ятирічну); середню – десятирічну (одинадцятирічну). З'явилися перші комплекси на селі «дитячий садок – початкова школа». У 1936 р. введено подвійне підпорядкування відділів народної освіти: виконавчим комітетам відповідних рад та Народному комісаріату освіти УРСР [8, с. 32].

У вересні 1939 р. до УРСР була приєднана Західна Україна. Радянський режим чимало робив для того, щоб справити на західних українців позитивне враження. 22 жовтня 1939 р.

були організовані начебто демократичні вибори, на яких населення змушували голосувати за єдиний список кандидатів, котрі підтримували входження Західної України до складу СРСР. Дещо було зроблено для українізації та зміцнення системи освіти. До середини 1940 р. кількість початкових шкіл у Західній Україні досягла близько 6,9 тис., з них 6 тис. – українських. Позитивним можна вважати те, що у західноукраїнських школах (передусім сільських) впроваджувалася рідна мова, освіта була безкоштовною. Проте перебудова школи на радянський лад супроводжувалась її русифікацією (команди на уроках фізичної культури подавалися російською мовою, у роботі з дітьми використовувалися російськомовні пісні, вірші, ігри та тощо), утвердженням тоталітарної ідеології; активним вилученням «націоналістичних елементів» і боротьбою з «ворогами народу» Обов'язковим стало атеїстичне виховання.

Сталінські реформи освіти 30-х років зумовили остаточні зміни в змісті та методології історико-педагогічної науки, управлінської думки. З одного боку, вченим-педагогам пропонувалось упорядкувати цілісну концепцію світового історико-педагогічного процесу, а з іншого – цілісність і послідовність цієї концепції досягалися за допомогою крайньої заідеологізованості і спотворення змісту педагогічних ідей минулого. Численні документи, постанови й виступи вчених того часу на сторінках різних видань підтверджують, що розвиток історико-педагогічної науки перебував під пильним контролем держави й комуністичної партії, що забезпечувало її догматизм і заідеологізований характер. Концепції історико-педагогічного процесу, основні наукові ідеї початку XX ст. і 20-х років стали розглядатися як ідеологічно помилкові й соціально ворожі, а відомі діячі цього періоду піддавались репресіям.

Навіть найвидатніші науковці, праці яких є, безумовно, важливим внеском у вітчизняну історію педагогічної думки, були змушені виходити з цієї ж методологічної основи, що значною мірою збіднювало їхні дослідження. Загальний зріз розвитку історико-педагогічної літератури 30–40-х років ілюструє певне зниження її наукового рівня порівняно з попередніми десятиліттями. Вкорінилися ідеологічний догматизм, знеособлення, утилітаризм і примітивізм у постановці вирішенні як теоретичних, так і технологічних проблем управління та навчання.

Впроваджувалася зрівнялівка і система управління, що відповідала командно-адміністративній системі, жорсткій централізації і стандартизації. Натомість попередні напрацювання радянської управлінської думки проголошувались схоластичними. Вводилася жорстка авторитарна система в управлінні, домінували безініціативність і страх перед відповідальністю за прийняття рішень.

Певного розвитку історико-педагогічна наука набуває лише у другій половині 50-х років у період «хрущовської відлиги». Процеси часткової демократизації і десталінізації суспільного життя цього періоду, безумовно, позитивно вплинули на її розвиток. Пожвавилися дослідження історико-педагогічного процесу в Україні (праці А. Бондаря, С. Гончаренка, М. Грищенка, Н. Калениченко, В. Ніколаєнка, І. Пухи, О. Татенка, В. Чепелєва та ін.). Грунтовною для того часу була узагальнююча праця О. Дзеверіна «Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР» (1957).

Але й ті незначні позитивні зрушення було втрачено в 70–80-і роки XX ст. У змісті історико-педагогічних наук практично відбулося повернення до сталінської схеми розуміння історичного процесу, дещо прикрашеної новими термінами. Здебільшого вивчення педагогічних явищ у їх взаємозв'язках підмінялося своєрідним фетишизмом, сліпою вірою в «неминучий успіх соціалізму» як теорії і практики. Передбачалося також широке догматичне вивчення «педагогічної спадщини» класиків марксизму-ленінізму, цитатами з якої буквально рясніла педагогічна література. З'явилась навіть окрема течія історико-педагогічних праць, методологічним кредо яких було вивчення «педагогічного» змісту чергових рішень КПРС щодо освіти й виховання. Узагальнюючі праці з історії педагогіки цього періоду захищали і зміцнювали офіційну концепцію розвитку історико-педагогічного процесу, що ґрунтувалася на догматичних комуністичних підходах. Офіційні постанови і документи закликали дослідників розкривати «неминучість перемоги комуністичної ідеології», «переваги комуністичного виховання над буржуазним», боротьби проти «національно-буржуазних перекручень у теорії виховання» тощо.

У 50–80-х роках XX ст., що характеризується як епоха застою, функціонування систем управління освітою було однозначно зорієнтовано на реалізацію партійно-державних настанов, а сама ця система була складовою забюрократизованої, заідеологізованої системи управління в країні.

Загальні умови діяльності системи освіти, відносно стабільне і передбачуване фінансове і ресурсне забезпечення не зумовлювали і не створювали в об'єктах управління високої активності і внутрішньої мотивації, спрямованої на розвиток, оновлення. Фактично повна монополія партії і держави на формування «соціального» замовлення і відсутність ініціативи та самостійності, суб'єктної позиції в керованих системах, уніфікація цих систем блокували внутрішню можливість постановки проблем розвитку, перетворень, орієнтуючи органи управління освітою на реалізацію тільки тих потреб, які були схвалені зверху. За цих умов вельми проблемно було очікувати від системи управління освітою певної серйозної ініціативи.

Критикуючи і відкидаючи попередню систему управління освітою, варто відзначити, що у вирішенні тих завдань, які ставила КПРС, ця система була достатньо ефективною. Вона була економічною і зручною для управління зверху завдяки одноманітності, характеризувалася стійким характером, відповідала умінням і навичкам, менталітету керівників і управлінців та сприймалася цілком природно.

Система управління освітою в СРСР відзначалася надзвичайною централізацією і не була орієнтована на врахування місцевих особливостей, розвиток плюралізму, варіативності в керованій системі, що було шкідливим і неефективним. Нормативні документи 70–80-х років підтверджують існування жорсткої ієрархічної системи в управлінні загальною середньою освітою. Як і навчальні заклади, система управління освітою була надто уніфікованою за своїми завданнями, функціями, структурами, штатним розписом, і працювала за єдиним типовим положенням, статутом. За таких недемократичних умов система освіти загалом була нездатною оперативно вирішувати назрілі проблеми, її діяльність мала здебільшого ритуально-декларативний характер, гіпертрофовувані були адміністративний та інспекторський контроль.

Наявність жорсткої, ієрархічної управлінської вертикалі, відсутність необхідності у зворотньому зв'язку, залежність від державно-партійних органів, не стимулювали керівників різних рівнів знати і вивчати об'єкт управління достеменно.

Система управління освітою була не тільки інерційною та орієнтованою на відтворення заданих алгоритмів, а й накопичила чималий досвід гальмування освітніх ініціатив, інноваційних ідей тощо. Характерною рисою системи управління загальною середньою освітою була орієнтація на формальні показники, зокрема відсотка успішності, охоплення освітою й ін.

В управлінській практиці як концептуальні основи розглядалися партійні директиви, а наукове управління, яке було представлено окремими положеннями і принципами «раціоналістичних» концепцій «наукового» і «адміністративного» управління, що відносилося до початку XX ст., давно вже втратило свою новизну і актуальність.

До загальних рис, які характеризують цей період, можна віднести спрямованість наукових досліджень на вузьке коло одних і тих же питань та домінування емпіричних знань над теоретичними. Більшість публікацій з управління того часу виконували не наукові, а переважно методичні рекомендації. Школознавство того часу було спрямоване на забезпечення сталого функціонування школи, виконання партійних настанов та відповідних нормативних документів, тож сприяло одноманітності, одноваріантності управлінської діяльності. Цей етап характеризується пануванням інваріантної, авторитарної парадигми управління, орієнтацією наукових праць на узагальнення та догматизацію існуючого досвіду управління, несприйняттям інноваційних ідей, ізоляцією від світових наробок у галузі управління освітою.

Майже всі наукові праці були орієнтовані на висвітлення проблем змісту, форм та методів управлінської діяльності керівників навчальних закладів. Такий підхід ускладнював і навіть унеможливлював формування цілісних концепцій та теорій управління. За межами цієї парадигми в ті часи працювали тільки два науковці – В. Сухомлинський та М. Черпінський. Перший обґрунтував та реалізував демократично-гуманістичну модель управління загальноосвітньою школою, а другий зробив значний внесок в обґрунтування сутності школознавства, його методів, змісту івсіх головних питань управління школою та діяльності позашкільних ланок управління освітою.

Реальні зміни та якісні зрушення почалися в історико-педагогічній науці наприкінці 80-х років. Процеси демократизації спричинили інформаційний вибух у науці про суспільство і насамперед в історичному значенні. Почалося інтенсивне стирання «білих плям» в історії, до підручників поверталися винищені сторінки та репресовані герої. Характерною рисою в тодішніх умовах зростання політичної самосвідомості українського народу стають спроби висвітлити історію педагогіки України з нових позицій (праці М. Антонця, О. Любаря, В. Майбороди, О. Сухомлинської, С. Філоненка, М. Ярмаченка та ін.).

З проголошенням України незалежною і суверенною державою формується нормативно-правова база управління вітчизняногозагальною середньою освітою. Перетворення починаються з ліквідації Міністерства народної освіти УРСР і Міністерства вищої освіти УРСР та утворення Міністерства освіти України. Відповідно змінюються назви органів регіонального управління: відділ освіти виконавчого комітету обласної ради народних депутатів; районний (міський) відділ освіти виконавчого комітету районної (міської) ради народних депутатів. Це був період розвитку шкіл нового типу, створення авторських програм, підручників, приватних шкіл, впровадження нових технологій навчання, відновлення української національної школи.

Результатами досліджень 90-х років стають розробки цілісних моделей діяльності освітніх установ, а не окремих вузьких проблем управління. У процесі реалізації цього завдання налагоджується співпраця науковців, керівників освітніх установ та педагогів. Якщо на попередньому етапі розвиток теорії управління йшов від вирішення окремих, локальних проблем до формування загальної теорії, то в 90-і роки логіка розвитку теорії і практики управління змінюється: виникають нові концепції та теорії, а на їх базі вирішуються локальні проблеми управління. Коло питань, які досліджують вчені, розширюється, активізуються наукові пошуки з управління всіма типами освітніх установ, створюються умови для формування загальної теорії управління освітою, більш оптимальним стає співвідношення теоретичних та емпіричних знань, теорія і практика управління переорієнтовуєтьсяна дослідження та впровадження інновацій в загальній середній освіті, нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій.

В сучасних умовах становлення маркетингової економіки система освіти зазнала певної трансформації, насамперед на управлінському рівні, демократизується процес прийняття рішень, школа набуває нових демократичних рис, більшої самостійності в управлінській діяльності. З огляду на нинішні тенденції розвитку освіти менеджмент в управлінні загальною середньою освітою все більше відіграє важливу роль у впровадженні інновацій, успішна реалізація яких залежить від професіоналізму та рівня компетентності адміністрації навчального закладу.

Фундаторами вітчизняної школи освітнього менеджменту є науковці кінця XX – початку XXI ст.: В. Боднар, Л. Даниленко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, В. Крижко, Н. Коломінський, В. Маслов, Є. Павлютенков, В. Пекельна, Є. Приков, О. Шпак. Вони передусім розвинули наукові ідеї про управління закладами освіти В. Афанасьєва, Є. Березняка, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін. Розроблені наукові засади педагогічного менеджменту (В. Маслов), адаптивного менеджменту (Г. Єльникова), менеджменту освітніх інновацій (Л. Даниленко), стратегічного менеджменту (Г. Дмитренко), консультативного менеджменту (Л. Карамушка) та тощо. покладені в основу навчальних планів і програм з підготовки фахівців за спеціальностями «магістр з управління навчальним закладом» і «магістр з менеджменту організацій», яка здійснюється в Центральному інституті післядипломної педагогічної освіти НАПН України та Національній академії державного управління при Президентові України.

Нова парадигма управління середньою школою в Україні сьогодні потребує особливої уваги теоретиків та практиків, насамперед у зв’язку з тим, що модернізація соціально-політичного устрою країни, нові умови господарювання, проблеми глобалізації та євроінтеграції передбачають принципові зміни у підходах до організації управління навчальними закладами як освітніми організаціями.

Осмислення минулого справляє позитивний вплив на сучасний стан еволюції суспільства, є його інтелектуальним фундаментом, підґрунтям самоусвідомлення. Шлях України у напрямі зміцнення демократичних засад, становлення громадянського суспільства висувають нові вимоги до результатів діяльності середньоосвітньої ланки. Це потребує нових

підходів до здійснення управлінських функцій та формування стилів освітнього менеджменту на різних рівнях.

Назріла необхідність у більш чіткому і раціональному розмежуванні компетенцій і повноважень в управлінні загальною середньою освітою, підвищенні рівня автономності, створенні умов для всіх суб'єктів управління вільно формулювати і реалізовувати свою місію, освітню політику і стратегію з урахуванням запитів і потреб споживача, суспільства загалом і кожного громадянина.

Важливо інтегрувати прийняття стратегічних рішень на різних рівнях і напрямах управління і конкретні дії в єдиний управлінський процес у межах єдиного соціального організму – освітньої системи. Інтегруючими факторами у цьому разі є цілі, завдання, запити й потреби суспільства. Загальна середня освіта як складна соціальна система вимагає підтримки нормальної життєдіяльності і розвитку в умовах постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мескон М. Х., Основы менеджмента / пер. с англ. – (3-е узд.): / Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. – 672 с.
2. Енциклопедія освіти /гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
4. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. конспект лекцій: посібник / А. С. Філіпенко. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
5. Середня освіта в Україні: нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. – К.: ФОРУМ, 2004. – 1084 с.
6. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко Степан. – К.: Наукова думка, 2001. – 912 с.
7. Попович М. Нарис історії культури України / Мирослав Попович. – К.: АртЕк, 1998. – 728 с.
8. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія / Г. В. Єльникова. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.

УДК 378.14

Ю. М. КОЗЛОВСЬКИЙ

МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПРОСТОРІ ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ ФІЛОСОФІЇ

Обґрунтовано методологічну модель наукової діяльності вищого навчального закладу у контексті основних категорій філософії. Модель базується на послідовній реалізації пропедевтичного, основного, прогностичного етапів. Показано, що ключові терміни моделювання наукової діяльності можуть бути виражені у координатах основних філософських категорій.

***Ключові слова**: методологічна модель, наукова діяльність, ВНЗ, ключові терміни моделювання.*

Ю. М. КОЗЛОВСКИЙ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ФИЛОСОФИИ

Обоснована методологическая модель научной деятельности вуза в контексте основных категорий философии. Модель базируется на последовательной реализации: пропедевтического, основного, прогностического этапов. Показано, что ключевые термины моделирования научной деятельности могут быть выражены в координатах основных философских категорий.

***Ключевые слова:** методологическая модель, научная деятельность, вуз, ключевые термины моделирования.*

YU. M. KOZLOVSKY

METHODOLOGICAL MODEL OF SCIENTIFIC ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT IN THE CONTEXT OF THE MAIN CATEGORIES OF PHILOSOPHY

Methodological model of scientific activity of the higher education establishment in the context of the major categories of philosophy is proposed. The model is based on the successive implementation: propaedeutic, basic and prognostic stages. It is shown that the key terms of c modeling of scientific activities may be expressed through basic philosophical categories.

Keywords*: methodological model, scientific activity, higher educanion establishment, key terms of modeling.*

Моделювання наукової діяльності передбачає врахування її особливостей в конкретних умовах, зокрема вищого навчального закладу (ВНЗ). До таких особливостей ми відносимо: безпосередню участь викладачів у науково-дослідній роботі; єдність галузевих та педагогічних знань науково-педагогічного працівника; зосередження наукової діяльності ВНЗ в науковому відділі; оптимізацію співвідношення наукової та освітньої діяльності викладачів; підготовку науково-педагогічних кадрів та підвищення наукової кваліфікації професорсько-викладацьких кадрів тощо.

Наукова діяльність ВНЗ розглядалась у різних аспектах, однак її доцільно дослідити як педагогічну проблему в контексті її освітньої, навчальної, виховної та розвивальної функцій.

На думку С. Гончаренка, «перехід від рівня вивчення педагогічних явищ до рівня пізнання сутності має відповідати вимозі розкриття суперечливості предмета, який вивчається, його кількісної та якісної означеності, взаємозв'язку і взаємопереходів кількісних і якісних змін, руху до вищих стадій розвитку із збереженням всього позитивного» [2, с. 78]. Єдність сущого і належного дає можливість уникати як гіпертрофованих чи спекулятивних побудов, відірваних від практики і її реальних можливостей, так і вузько емпіричних побудов, позбавлених творчої глибини і перспективи.

Важливу методологічну роль у педагогічному дослідженні відіграють категорії діалектики: сутність і явище, причина і наслідок; необхідність і випадковість; можливість і дійсність; зміст і форма; одиничне, особливе і загальне тощо. Вони слугують методологічним засобом, який дає можливість не лише глибоко проникати в складні проблеми навчання і творчо вирішувати їх [11]. Категорії взаємозв'язані і в певних умовах переходять одна в одну: випадкове стає необхідним, одиничне – загальним, кількісні зміни спричиняють зміни якості, наслідок перетворюється на причину тощо. У зв'язку з розвитком науки виникають нові категорії («структура», «частка і ціле», «інформація», «вірогідність»), а старі наповнюються новим змістом.

У дослідженні ми спиралися на наукові доробки таких учених як С. Гончаренко, А. Лігоцький, П. Образцов, Г. Васянович, О. Кедровський, Л. Рижко та ін.

Метою статті є обґрунтування методологічної моделі наукової діяльності ВНЗ у контексті основних категорій філософії.

Методологічну модель будуємо поетапно:

1-й етап – пропедевтичний: вибір та обґрунтування координат багатовимірного простору категорій;

2-й етап – основний: визначення ключових понять у координатах простору категорій;

3-й етап – прогностичний: перехід до наступного рівня – моделі вищого порядку, яка систематизує категорії у межах основних законів філософії.

На пропедевтичному етапі побудови моделі відбувався вибір та обґрунтування координат багатовимірного простору категорій.

Простір і час. Матерія і рух. Науці (і, відповідно, науковій діяльності) властиві різноманітні форми руху: від глобальних змін у науці до конкретних незначних змін в наукових колективах чи поглядах окремої особистості. На цьому рівні основною формою руху є розвиток науки (наукової діяльності). Нині набуває значущості тлумачення науки як явища, що має власні просторові прикмети, зокрема, аналізуються поняття «науковий простір» та «науковий час», де останній відображає постійні зміни в науковому просторі.

Ми погоджуємося з думкою Л. Рижко, що наукове знання – це «просторово та часово упорядкована знаково-символічна діяльність людини, яка відповідає предметності. «Просторовість» та «часовість» науки — це те, що забезпечує їй об'єктивність, тобто робить науку убезпеченою від суб'єктивних намірів» [13, с. 102]. Це дозволяє розглядати наукову діяльність як багатовимірний простір, опис якого підпорядковується (повністю чи частково) процедурам формалізації і моделювання.

На нашу думку, вимірність наукового простору та його координати можуть обиратися по-різному, залежно від етапу та виду моделювання: у випадку методологічної моделі координатами є основні категорії філософії, для теоретичної моделі вимірами слугують структурні складові наукової діяльності. Детальніше ці проблеми розглядалися у статтях автора [7; 8; 9].

Сутність і явище. Видимість.

Категорія сутності є стійкою сукупністю всіх необхідних зв'язків, відношень, сторін, що властиві процесу чи об'єкта, який розглядається. Явище висвітлює процес чи об'єкт з різних сторін, взаємовідносин, конкретних виявів.

Сутність наукової діяльності полягає у досягненні основної мети науки – здобуванні та осмисленні нового знання. Вона визначається через явища наукових досліджень, виявлення фактів, побудови гіпотез тощо.

Однак часто зовнішні форми прояву речей спотворюють їх сутність. Видимість виникає внаслідок дії на суб'єкт реальних стосунків в умовах спостереження. Яскравим прикладом видимості у науковій діяльності є випадок, коли значна кількість публікацій та наукових заходів сумнівної якості створює видимість значного наукового результату окремої особи чи колективу.

Поняття сутності близьке, але не тотожне поняттю змісту, яке є ширшим стосовно сутності – головного, визначального у змісті.

Зміст і форма. Структура і функції. Історично структура об'єкта спочатку пов'язувалася з поняттям «форма». Нині поняття «структура» частіше використовується поруч з поняттям системи. Структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи, причому структура може бути і як спосіб організації різних систем. Вона виражає інваріантний аспект системи та є виявом спільності, подібності різнорідних систем, а також передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими системи, причому структура може бути і способом організації різних систем [14, с. 104].

На думку Г. Поспелова, доцільно виділяти як структури розміщення, так і структури переміщення – руху. Структура системи за своєю природою дискретна і повинна розглядатися як форма опису статичних станів [12]. Структура в системі – це те, що залишається незмінним, а структура переміщення відображає послідовність руху і характеризує динаміку системи.

Методологічно найважливішою рисою структурного аналізу є те, що він передбачає диференційоване, розчленоване вивчення будови системи. Це не тільки дає змогу побачити нові сторони і зв'язки системи, а й вимагає введення нового дослідницького апарату, свідчить про очевидну логічну межу, властиву структурному підходові. Розширити ці межі – призначення функціонального аналізу [10, с. 91]. Структурно-функціональний аналіз забезпечує наступність і зв'язок функціонального аналізу зі структурним. Метод формалізації у моделюванні наукової діяльності також ґрунтується на філософських категоріях змісту і форми, функції і структури.

З одних і тих же елементів можуть бути утворені різноманітні структури, а за способом зв'язку елементів в певному предметі визначається його структура.

Кожен об'єкт є певним чином структурно оформленим змістом. Зміст – це те, з чого складається предмет, сукупність істотних властивостей і внутрішніх процесів, які становлять його основу, а форма визначає порядок розташування складових елементів змісту, внутрішня організація, що робить можливим його існування як чогось якісно визначеного. Форма і зміст предметів перебувають в процесі постійної зміни і розвитку, що зумовлює суперечливий характер їх єдності. В ході розвитку неминуче наступає період, коли стара форма перестає відповідати змісту, що змінився, і починає гальмувати його подальший розвиток. Тоді наступає

конфлікт між формою і змістом, який вирішується шляхом ламання застарілої форми і виникнення іншої, що відповідає новому змісту.

Таким чином, аналіз категорій «форма» і «зміст» показує: суто формальний підхід є поверхневим і лише кількісним, змістовий – якісним і погано піддається оцінці, а формально-змістовий підхід (формалізація) передбачає кількісно-якісний комплексний аналіз і є найповнішим.

Складові наукової діяльності мають перервний, локалізований характер (науковці, структурні підрозділи наукових установ чи ВНЗ) і невіддільно пов'язані з неперервними формами наукової діяльності (розвиток наукових ідей, наступність наукових досліджень, взаємодія між різними галузями наук тощо). Структурність наукової діяльності забезпечує можливість впорядкування її складових і формування цілісних систем наукової діяльності різних рівні та масштабів.

Причина і наслідок. Умови.

Для кількісного опису причинних зв'язків явищ застосовуються функціональні залежності або зв'язки. За допомогою того або іншого рівняння (алгебраїчного, диференціального тощо) виражається певний закон зв'язку між відповідними параметрами явищ. Кожен функціональний зв'язок є причинним, але не кожен причинний зв'язок може бути виражений функціонально.

Щодо значущості «зовнішньої оболонки» простору науки або «умов» науки, то це, на думку Л. Рижко, «феноменологічна категорія, тобто об'єктивована чуттєвість, феномен, що в соціальній сфері репрезентує об'єктивне буття. Завдяки цьому держава або інші структури, які мають матеріально-фінансові засоби, стають мірилом можливості розвитку науки. Цим мірилом є фінансування науки — грошові витрати. Але цей показник не слід абсолютизувати. Це пов'язане з тим, що наука не дає безпосереднього економічного результату, цей результат є похідним від техніки та технологій, засадовими стосовно яких є наукові розробки. Тому й виникають інколи спроби економити на розвиткові науки. Але така позиція надто вразлива. Вона позбавляє суспільство перспективи розвитку» [13, с. 118].

Для того, щоб причина зумовлювала наслідок, потрібні певні умови. Повна причина – це сукупність всіх подій, за наявності яких народжується наслідок. Встановлення повної причини можливе лише в дуже простих подіях, в яких бере участь порівняно невелика кількість елементів. При цьому специфічні причини спричиняють наслідок за наявності багатьох інших обставин, що вже були в певній ситуації до настання наслідку. Ці обставини складають умови дії причини. Специфічну причину становлять найбільш істотні в певній ситуації елементи повної причини.

Стосовно наукової діяльності ВНЗ, то повна причина для виникнення наслідку (очікуваного результату) є доволі загальною і містить набір чинників не лише наукового, а й соціального, економічного, психологічного характеру. Специфічна ж причина є конкретною і спирається на особливості наукової діяльності власне у ВНЗ.

Кількість і якість.

Якість та кількість є надзвичайно важливими категоріями як загалом. так і у моделюванні наукової діяльності зокрема, оскільки вони лежать в основі оцінювання її результатів.

Г. Гегель визначив якість як «тотожну з буттям визначеність», вказуючи, що тільки єдність властивостей утворює якісну визначеність даного предмета, поглиблення пізнання вимагає дослідження різних відношень речей та явищ. Одним з типів відношень є кількісні. Кількість, за Арістотелем, – це те, що може бути розділене на частини, кожна з яких є чимось одним; звідки кількість можна визначити як відношення якісно однорідних речей або однорідних часток до цілого.

Якість – цеє складне і суперечливе поняття, з визначення якого випливають принципові суперечності: між статичними і динамічними моментами якості, між внутрішньою його суттю і реальним проявом, між якістю результату і якістю процесу [4, с. 167]. Філософська категорія і математичне поняття кількості є віддзеркаленнями певної сторони об'єктивної реальності, але віддзеркаленнями в різних поняттєвих системах з різним ступенем глибини і конкретності. Для розуміння природи кількості в математиці філософська категорія кількості служить світоглядною і методологічною основою, з урахуванням з якої визначаються її найбільш важливі ознаки. Фундаментальне значення серед них належить ознаці об'єктивності [5, с. 36].

Провідну роль у формуванні кількісно-якісних показників наукової діяльності відіграє міра – діалектична єдність кількості і якості або такий інтервал кількісних змін, у межах якого зберігається якісна визначеність предмета [1, с. 152].

Можливість і дійсність. Можливість – це початковий момент в процесі розвитку, а дійсність – те, що вже виникло, здійснилося. Водночас дійсність, будучи результатом попереднього розвитку, є початковим пунктом подальшого розвитку. Взаємодія і боротьба різних і протилежних тенденцій призводить до того, що перемагає одна з них: можливість перетворюється на дійсність. Можливість може бути формальною або конкретною. Формальна можливість тому формальна, що вона могла б здійснитися лише за відсутності всіх інших можливостей. Значна кількість формальних можливостей ніколи не перетворюється на дійсність. Реальна можливість здійснюється за наявності всіх інших можливостей.

Відмінності між формальною і реальною можливостями відносні: перша може перетворитися в другу. У практичній діяльності необхідно передусім виходити з дійсності і враховувати всі можливості, передбачати не лише необхідний розвиток, а й можливі випадковості.

Моделювання наукової діяльності ВНЗ на методологічному рівні спрямовується на вивчення можливостей її фукнціонування і розвитку, а також виявлення необхідних та достатніх умов перетворення цих можливостей у дійсність.

Одиничне, особливе, загальне.

Важливе методологічне значення має сутнісний аналіз [3, с. 93], пов’язаний із співвіднесенням в досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного, проникненням в їхню внутрішню структуру, розкриттям законів їх існування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни. Це передбачає рух наукової думки від опису до пояснення, а далі – до прогнозування розвитку явищ і процесів. З аналізу категорій суті, явища і видимості витікає важливий методологічний висновок: щоб правильно зрозуміти певний факт чи подію, необхідно розкрити їх сутність, вивчити внутрішні процеси, а не зупинятися на зовнішній стороні явищ.

Кооперативність у науці «не виключає можливість «однієї голови», але ефект її залежить від багатьох «кооперацій» цих «поодиноких голів». Власне, це стара проблема одиничного та загального, єдиного та багатьох, номіналізму та реалізму тощо. Науковий простір, на терені якого сталася біфуркація, перестає бути попереднім, старим простором і стає новим, з новими параметрами, новими прикметами. Але старий простір не зникає, адже в усіх випадках науковий простір існує як знаково-символічна система, відповідні тексти на тих чи тих носіях і вони залишаються існувати та при потребі використовуються» [13, с. 307].

У науковій діяльності ВНЗ ці категорії найбільш яскраво проявляються при дослідженні індивідуальної наукової діяльності окремого працівника (одиничне), наукового коллективу (загальне) та наукової школи як особливого виду наукового коллективу (особливе).

Перейдемо до опису другого етапу побудови методологічної моделі: визначення ключових понять у координатах простору категорій філософії. Результати його представлено у таблиці 1.

Третій етап побудови моделі: перехід до моделі вищого порядку, яка систематизує категорії у межах основних законів філософії, базується на загальноприйнятому положенні, що категорії і закони діалектики найтісніше пов’язані між собою. З логічної точки зору законами діалектики є зв’язок і взаємодія категорій.

Деякі діалектичні закони не лише виражаються зв’язком категорій, а й категорії є законами. Так, поняття закону є категорією, а категорія причинності – універсальним законом життя світу. Без знання категорій не можна з’ясувати закони, а знання законів дає можливість зрозуміти суть категорій. Виражаючи об’єктивну діалектику дійсності, категорії і закони діалектики, будучи пізнаними людиною, є загальнийм методом пізнання і перетворення дійсності.

Узагальненості та системності використання основних категорій філософії як базових «координат» у побудові методологічної моделі наукової діяльності надають закони філософії. Ця проблема є предметом подальшого наукового дослідження.

Таблиця 1

Ключові терміни моделювання наукової діяльності у координатах основних філософських категорій

Наука наукове знання	науковий простір науковий час об'єкт і суб'єкт наукової діяльності структура і функції розвиток сутність і явище ціле і частина суперечності: емпіричне – теоретичне знання духовне – матеріальне в науці диференціація – інтеграція наукові інновації – наукові традиції технічне – гуманітарне знання національне – загальнокультурне в науці прикладне – фундаментальне дослідження
Науковець	міра ціле і частина загальне одиничне особливе свобода і необхідність можливість і дійсність
Наукова компетентність	готовність – вимоги до наукової діяльності
процес наукової діяльності	зміст і форма структура і функції причина і наслідок, умови єдність науки і освіти
Результат наукової діяльності	зміст і форма сутність явище, видимість причина наслідок, умови кількість і якість, міра можливість і дійсність
Моделювання	структура і функції міра кількість і якість (математичні і описові моделі) можливість і дійсність (ідеальні і реальні моделі)

ЛІТЕРАТУРА

1. Васянович Г. П. Філософія: навч. посібник. – Львів: Норма, 2005. – 216 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Загвягинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: «Академия», 2000. – 208 с.
4. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатьева. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
5. Кедровский О. И. Математизация научного знания — объективная закономерность научно-технической революции / О. И. Кедровский, В. А. Цыкин. — К.: Знання, 1981. — 48 с.
6. Козловський Ю. М. Моделювання співвідношення «готовність / вимоги» до наукової діяльності працівників вищого навчального закладу // Молодь і ринок. – 2011. – № 3 (74). – С. 83–87.
7. Козловський Ю. М. Філософські передумови моделювання системи наукової діяльності вищого навчального закладу // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах: зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (гол. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 13 (66). – С. 274–282.
8. Козловський Ю. М. Особливості оцінювання результатів наукової діяльності працівників вищих навчальних закладів // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. – 2011. – № 67. – Ч. 1. – С. 83–89.

9. Козловський Ю.М. Кількісні та якісні показники наукової діяльності працівників вищого навчального закладу // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – 2011. – № 3–4. – С.74–83.
10. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
11. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. – М., СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
12. Поспелов Г. С., Ириков В. А. Программно-целевое планирование и управление (Введение). М.: Советское радио, 1976. – 440 с.
13. Рижко Л. В. Науковий простір: проблеми формування та трансформації (філософсько-праксеологічний аспект): дис. ... до-ра філос. наук: 09.00.09 / Рижко Лариса Володимирівна. — К., 2006. – 456 с.
14. Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. – М.: Наука, 1981. – 367 с.

УДК 355.233

О. М. СТАВИЦЬКИЙ

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ

Проаналізовано останні публікації з питання формування особистості фахівця в умовах навчально-виховного процесу. Визначено пріоритетні напрямки професійного виховання у вищих навчальних закладах. Розглянуто значення сучасних підходів до виховання – особистісного, культурологічного, діяльнісного, компетентнісного, роль об'єктивних і суб'єктивних чинників. Визначено основні суперечності у процесі виховання та зроблено пропозиції щодо їх усунення.

Ключові слова: *особистість фахівця, професійне виховання, сучасні підходи до виховання, об'єктивні і суб'єктивні чинники*

О. М. СТАВИЦКИЙ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Проведен анализ последних публикаций по проблемам формирования личности специалиста в условиях учебно-воспитательного процесса. Определены приоритетные направления профессионального воспитания в высших учебных заведениях. Рассмотрено значение современных подходов к воспитанию – личностного, культурологического, деятельностного, компетентностного, роль обьективных и субьективных факторов. Определены основные противоречия, возникающие в процессе воспитания, и сделаны предложения по их решению.

Ключевые слова*: личность специалиста, профессиональное воспитание, современные подходы к воспитанию, обьективные и субьективные факторы.*

O. M. STAVYTSKY

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS IN TERMS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article analyzes the latest publications on the problems of professional identity formation in terms of educational process, the main pririties of professional training in higher educational establishments are defined, the importance of modern approaches to education are outlined (personal, cultural, activity, competence),the role of objective and subjective factors is emphasized; the basic contradictions that arise in the process of education are identified and made proposals for their solution.

Keywords*:professional identity, professional training, modern approaches to education , objective and subjective factors.*

Останнім часом все більше фахівців, які займаються з педагогічною практикою та роботою в молодіжному середовищі, звертають увагу на необхідність вирішення проблем, пов'язаних з недосконалістю сучасної системи виховання. Логіка суспільного розвитку висуває цю проблему до пріоритетних.

Як показує досвід, навчання, що нехтує гуманістичною, психолого-педагогічною, духовно-етичною складовими та зорієнтоване тільки на технологічну трансляцію знань, не забезпечує повного професійного успіху фахівця і може спричинити кризу його соціокультурної та особистісної ідентичності. Отже, проблему необхідності виховання як невід'ємного елементу навчального процесу у ВНЗ не тільки не можна знімати, а й, навпаки, сьогодні вона набуває особливої ваги та гостроти.

Це зумовлено тим, що без вирішення питання створення ефективної системи професійного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників неможливе забезпечення високого рівня безпеки державного кордону України, держави та особистості у військовій сферах та інших областях.

Сучасна педагогічна теорія активно формує концептуальні основи, обговорює різні підходи для ефективної організації виховної діяльності у різних типах навчальних закладів. Інший рівень осмислення виховання в сучасних умовах пов'язаний з обговоренням цілей, задач, змісту, методів і умов виховання слухачів та курсантів у військових вузах, формуванням їх особистості в цілісному навчально-виховному процесі.

Розглянемо, як відображена практика виховної роботи у ВНЗ у науково-педагогічній літературі.

Л. О. Бєлова розкриває місце, роль і нові пріоритети виховної діяльності у вищій освіті сучасної України на ґрунті нових методологічних підходів й аналізує протиріччя і проблеми, з якими зіштовхується виховання студентства в нинішніх умовах [2, с. 4]. Підкреслюється, що виховання у ВНЗ є визначальним чинником і необхідною складовою полікультурної освіти, бо абстрактне виховання, не пов'язане з традиціями, менталітетом, нагальними та майбутніми потребами українського соціуму, не може бути реалізованим повноцінно; воно не може сприяти формуванню цілісної особистості. Культурна й освічена особистість, – це мисляча вільно, толерантна, відкрита людина, здатна до усвідомленого етичного вибору в широкому світі культурних цінностей, духовно-етичного та творчого саморозвитку. Саме така особистість має стати «продуктом» інтелектуально-розвиваючої та виховної діяльності у вітчизняній вищій школі.

Узагальнюючи велику кількість нормативних, методологічних і методичних матеріалів, В. Л. Ортинський визначає виховання у вузі як цілеспрямований, організований і систематичний вплив вихователів, організованого соціального педагогічного середовища з метою сформувати розвинену особистість [4, с. 53]. Поняття «виховання» у такому разі охоплює весь навчально-виховний процес. У такому разі особистість і колектив є одночасно й об'єктами виховного процесу, й активними учасниками як суб'єкти виховання і самовиховання. Це додає усьому виховному процесові характер цілісної системи.

М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка та О. Н. Ярмиш вказують, що зміст професійного виховання у реальних умовах правоохоронної діяльності визначається її метою та завданнями й включає:

- систему впливу на свідомість співробітника з метою формування світогляду, системи поглядів та переконань. Основні напрями – ідеологія, правосвідомість, моральність співробітника органів внутрішніх справ;
- громадське виховання, котре полягає у вихованні людини, яка готова жити і діяти в умовах демократичного суспільства, прагнути до його зміцнення і розвитку;
- професійне виховання персоналу органу внутрішніх справ має суттєву специфічну рису – особливу роль фізичного виховання [1, с. 65].
- Визнаючи значимість вказаних напрямків вузівського виховання, відзначимо, що самі по собі ці інтегральні якості, по-перше, характеризуються високим рівнем складності, а отже, припускають різні тлумачення при розробці методики виховної роботи, по друге, їх інтегральність вимагає відповідних узагальнених організаційних заходів.

Ю. С. Мануйлов, доводячи необхідність розвитку середовищного підходу до виховання, спирається на сучасні міждисциплінарні знання у сфері функціонального структурного аналізу,

синергетики, філософської лінгвістики стосовно середовища та їх використання у виховній роботі [3]. Н. Л. Селіванова, розглядаючи сучасні уявлення про виховний простір, пропонує розрізняти середовище і простір, оскільки перше існує в даності, а друге конструюється. Якісна характеристика виховного простору – цілісність і стабільність. При його конструюванні необхідно дотримуватися певних принципів та вимог [6]. Є. М. Степанов, обговорюючи питання моделювання виховної системи навчального закладу, говорить про значення методології, зокрема, врахування законів синергетики в її організації. Методологічна спільність зумовлює єдність і послідовність діяльності суб'єктів, включених у виховну систему [7].

Розглядаючи виховну діяльність у контексті особистісного підходу у ВНЗ, Е. М. Сафронова вказує на значимість формування здатності до пошуку сенсу виховання у творчості, рефлексії, вольовій регуляції, самостійності, відповідальності. У особистісно-розвиваючій школі виховання представлене як діяльність, у якій особлива роль належить педагогічній підтримці і допомозі у сфері самоорганізації і самоствердженні особистості [5]. І. Ф. Харламов вважає формування особистісних якостей основою процесу виховання і наводить певні соціальні, моральні, естетичні, санітарно-гігієнічні якості на основі ставленя молодої людини до тих або інших форм дійсності [8].

Огляд публікацій з проблем виховання особистості майбутнього фахівця у вузі показує, що у дослідників проблем виховання майбутніх фахівців думки про завдання, зміст, засоби виховання вузівської молоді значно розходяться. Здійснений аналіз показує, що у вузах збереглися і залишаються продуктивними багато традиційних форм організації позааудиторного життя студентів: спортивні секції, художня самодіяльність, клуби за інтересами, традиційні і сучасні, державні і регіональні свята, Дні науки і професії. Поширюються й нові форми роботи студентських загонів і корисної діяльності (наприклад, робота студентів-гуманітаріїв у релігійних громадах, з дітьми і соціально знедоленими людьми).

Разом з тим, з погляду виховання майбутнього професіонала, вищезазначений досвід можливо визнати недостатнім. Професійне виховання повинно займати більш важливе місце у виховному просторі вузу. Одночасно варто вести пошук таких форм роботи, що би, з одного боку, відповідали сучасним підходам до виховання (особистісному, культурологічному, діяльнісному, компетентнісному), а з іншого – уникали формального підходу, який виникає, коли виховна робота у вузі чітко планується. Орієнтація на організацію «заходів» призводить до пасивності більшості «охоплених» конкретною формою виховної роботи та її формалізації.

Вплив виховання, особливо при методологічно вірній його організації, значний. Тому так багато уваги приділяється його осмисленню і проектуванню у всіх типах навчальних закладів. Однак обов'язково необхідно враховувати й обмеженість його можливостей, особливо при оцінці результативності виховної діяльності на всіх рівнях педагогічної й управлінської діяльності у вузі. Тим більше, що його результати виявляються, як правило, через певний час, який необхідний, щоб сформовані ціннісні пріоритети, переконання, пройшли перевірку власним досвідом суб'єкта, показали їх життєву ефективність та перевагу.

Коли обговорюються проблеми організації виховної роботи, відзначається, що на свідомість і ціннісні орієнтації молодих людей впливає безліч соціальних факторів, у тому числі духовні, політичні, економічні, моральні пріоритети суспільства. Погоджуючись із впливом усіх соціально-економічних факторів на формування особистості майбутнього фахівця, особливо у вищій школі, де навчаються повнолітні молоді люди, треба враховувати ще два об'єктивні фактори, які зумовлюють на результативність виховної роботи. Мова йде про рівень інтелектуального розвитку і соціальних устремлінь молодих людей різного типу. Зазначені фактори багато в чому визначають ціннісні орієнтації та мотивацію до навчання, мотиви вибору професії і ставлення до неї. Причини низького рівня розвитку освітньої активності, ставлення до знань та професійного самовдосконалення варто вбачати не тільки в інтелектуальних, й соціально-психологічних умовах розвитку майбутніх фахівців. Тому необхідно змінювати психологічні механізми і способи педагогічного впливу на студентів різного типу.

Завершуючи аналіз проблем формування особистості майбутнього фахівця в умовах сучасного освітнього процесу, можемо зробити наступні висновки:

- науково-педагогічна література називає велику кількість особистісних якостей, які можуть розглядатись як цілі виховної роботи у вузі. При цьому вказуються як найбільш

загальні, так і конкретні групи якостей та особистісних характеристик. Вони можуть бути систематизовані за кількома ознаками: видами ціннісного освоєння навколишньої дійсності (моральні, інтелектуальні, фізичні, естетичні, трудові, професійні та ін.); соціально-рольовими видами діяльності людини (особистісні або загальнокультурні, громадянські, професійно-трудові та ін.); видами відносин (ставлення до себе, до інших людей, до справи). Остання типологія відображає психологічний механізм виховання, визначає, що підлягає зміні, дозволяє розглядати сформовані відносини на різних рівнях. Наприклад, ставлення до інших людей при визначеній самооцінці є основою для виховання як моральності, так і громадянськості й відповідальності. При цьому ставлення до справи (професії) повинно стати головним стрижнем виховання майбутнього фахівця;

- розгляд засобів і умов виховання у вищій школі показує складність організації та управління системою виховання. На кожному з рівнів управління до певного суб'єкта виховання виявляється власний аспект і бачення проблем та протиріч виховної діяльності. Об'єднання їх єдиною методологічною основою, погодження, організація наступності, взаємодоповнення повинно бути предметом уваги й організаційної діяльності керівництва вузу. Найбільш загальною тенденцією розвитку засобів виховної діяльності варто вважати перехід від організації виховних заходів до організації виховного простору вузу, його системного впливу на особистість майбутнього фахівця;
- організація виховної роботи у вузі вимагає враховувати обмеженість можливостей цілеспрямованого виховання, вплив на особистість молодої людини безлічі об'єктивних і суб'єктивних факторів. До першихиків можливо віднести вплив загальної соціально-економічної обстановки в країні, рівень розвитку суспільної свідомості, ціннісних орієнтирів, що розповсюджуються засобами масової інформації, та ін. До суб'єктивних чинників відносяться сформовані до моменту вступу до ВНЗ мотиви вибору професії і вузу, індивідуально-типологічні особливості студентів, рівень їх інтелектуального розвитку тощо. Складові цих чинників є змінними, однак для цього потрібен значний час, який нерідко перевищує термін навчання у вузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України: наук.-практ. посібник / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Бєлова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Бєлова. – Х.: НУА, 2004. – 264 с.
3. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школі: навч. посібник / В. Л. Ортинський – К.: ЦУЛ, 2009. – 470 с.
5. Сафронова Е. М. Воспитательная деятельность в контексте личностного подхода в образовании / Е. М. Сафронова // Педагогика.– 2003. – № 3. – С. 38–44.
6. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве / Н. Л. Селиванова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.
7. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения / Е. Н. Степанов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 14–19.
8. Харламов И. Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 2003, № 3. – С. 52–59.

УДК 372.4

О. Т. ПИСАРЧУК

ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Досліджені чинники, умови та особливості організації освітньо-розвивального середовища початкової школи як фактора становлення духовності молодших школярів. Конкретизовані поняття та визначені основні компоненти освітньо-розвивального середовища початкової школи у контексті становлення духовності учнів, а також умови забезпечення його результативності.

Ключові слова: *духовність, середовище, освітньо-розвивальне середовище, початкова школа, молодші школярі.*

О. Т. ПИСАРЧУК

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ МЛАДШИХ УЧЕНИКОВ

Исследованы факторы, условия и особенности организации образовательно-развивающей среды начальной школы как фактора становления духовности младших школьников, конкретизированы понятие и выделены основные компоненты образовательно-развивающей среды начальной школы в контексте становления духовности учеников, а также условии обеспечения его результативности.

Ключевые слова*: духовность, среда, образовательно-развивающая среда, начальная школа, младшие школьники***.**

O. T. PYSARCHUK

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT OF THE PRIMARY SCHOOL AS THE FACTOR OF SPIRITUAL FORMATION OF JUNIOR PUPILS

This article explores the factors, conditions and peculiar features of organizing of educational and developmental environment of primary school as the factor of formation of spirituality of junior pupils; the concepts are concterized and main components of educational and developmental envorinment of the primary school are defined in the context of spiritual formation of pupils and also the conditions of its effectiveness are outlined.

Keywords*: spirituality, environment, educational and developmental environment, primary school, junior pupils.*

Духовність є основою, на якій має будуватися сучасне суспільство. Разом з тим сучасний стан духовного розвитку молодого покоління не може не викликати занепокоєння. «Сучасна система освіти орієнтована передусім на набуття школярами загальноосвітніх знань, умінь і навичок; формування ж духовної культури, набуття підростаючим поколінням загальнолюдських духовних цінностей відходить на другий план», − стверджує М. Боришевський [4, с. 3].

До проблеми духовності з часів Сократа і Платона зверталися в своїх дослідженнях багато філософів (В. Бачинін, М. Бердяєв, В. Діденко, В. Рябов, І. Сілуянова, Й. Сковорода, В. Соловйов, І. Степаненко, О. Угледов, В. Федотова, П. Флоренський та ін.) і психологів (В. Асєєв, І. Бех, Л. Виготський, В. Вілюнас, В. Крутецький, О. Петровський, П. Якобсон та ін.). Педагогічні аспекти духовно-морального виховання школярів висвітлені в дослідженнях Ю. Азарова, Д. Водзінського, А. Кияновського, С. Тищенко. Особливістю досліджень, присвячених педагогічному формуванню різних аспектів духовності, є те, що вони орієнтовані переважно на учнів середнього і старшого шкільного віку, а роль і можливості виховання молодших підлітків у контексті формування основ їхньої духовності залишаються нерозкритими.

Перспективною для розвитку духовності молодших школярів у школах нашої країни є концепція освітньо-розвивального середовища, яке формується шляхом створення сприятливих умов для суб’єктів педагогічного процесу, забезпечує єдність дій учителів, дітей та батьків на основі духовної спільності, взаєморозуміння, взаємодії та співробітництва. Атмосфера сприятливого середовища початкової школи має ґрунтуватися на довірі і любові, співпереживанні, позитивній тональності, що визначають перспективну лінію успіху як освітньої установи, так і всіх суб’єктів педагогічного процесу.

Створюючи для особистості молодшого школяра сприятливе середовище як підґрунтя формування духовності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу для її різнобічного розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових підходів, пов’язаних не тільки з удосконаленням змісту,

методів і технологій розвитку духовності, а й зі створенням освітньо-розвивального середовища початкової школи.

Дослідження освітньо-розвивального середовища визначається вітчизняними і зарубіжними вченими як одна з найважливіших педагогічних проблем. З її вирішенням пов'язується можливість його педагогізації, зміни з метою посилення виховного впливу на особистість, оскільки навчання розглядається як перший крок до перетворення середовища сучасної школи.

Незважаючи на те, що проблема створення творчого освітньо-виховного середовища в закладах освіти є відносно новою для української педагогічної науки, її розробка ведеться не на порожньому місці. На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції «середовище» (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергеєв та ін.). Набув поширення термін «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська), класифіковано види освітніх середовищ. Категорію «освітньо-виховне середовище» вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін та інші науковці. Такі поняття, як «спосіб життя закладу освіти», «дух школи», «корпоративний дух школи», «організаційний клімат школи» досліджував О. Гуменюк, «освітній простір», «виховна система» − В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова та ін., «творче освітнє середовище» − В. Ясвін. І. Фурман, Б. Ельконін, А. Валицька називають розвивальне освітнє середовище шкільним середовищем, яке відтворює в змісті освітніх програм модель культури в процесах її історичного розвитку.

Аналіз педагогічної та психологічної літератури, педагогічної практики свідчить про інтерес до проблеми становлення духовності, пов'язані з гуманізацією середовища (І. Песталоцці, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.), інтеграцією впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєва, С. Моложавий, С. Шацький), організацією цілісного виховного процесу в розвивальному середовищі (Р. Фахрутдінова), створенням комфортного середовища навчального закладу (О. Воробйова, Т. Лошакова).

Вплив освітнього середовища на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості досліджували Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський; А. Трошева, Н. Романченко вплив культурного середовища; А. Воронін, С. Дерябо, В. Левін – освітнього; В. Афанасьєв, Г. Тараскіна – навколишнього середовища; Н. Йорданський, Г. Ковальов, Я. Новікова – дитячого середовища.

Вивчення наукової літератури засвідчує, що середовище є одним із чинників формування духовності особистості. У теорії розглядаються, а на практиці реалізуються окремі, часто розрізнені компоненти розвитку духовності людини та управління ним. Обґрунтування ж сутності освітньо-розвивального середовища початкової школи як чинника розвитку духовності молодших школярів, його моделювання й організації не було предметом спеціального вивчення. У наявних дослідженнях відсутній взаємозв'язок між роллю середовища, розробкою адекватної моделі формування освітньо-розвивального середовища школи першого ступеня та становленням духовності учнів.

Метою статті є обґрунтування вимог до створення освітньо-розвивального середовища початкової школи як чинника становлення духовності молодших школярів.

Духовність особистості на всіх етапах розвитку людського суспільства перебуває в епіцентрі уваги вчених та їхніх наукових домагань. Так, у поглядах античних філософів (Аристотель, Геракліт, Платон, Сократ) набула поширення думка, що найбільш доступною для людини сферою є її внутрішній світ, її власна поведінка, тому основне пізнання має спрямовуватися на самого себе, на діяльність душі.

Середньовічна патристична філософія Августина Блаженного і Фоми Аквінського вивчала духовність на перетині двох меж − людської і божественної, тоді як у епоху Відродження мислителі (Леонардо да Вінчі, Т. Мор, А. Данте, Р. Декарт, М. Монтень, Т. Кампанелла) розглядали духовність як синтез світу об'єктивного і світу, що створюється людиною. Німецькі філософи І. Кант і Г. Гегель значно розширили уявлення про духовність, дослідили вплив реальності на свідомість людини і формування її внутрішнього (духовного) світу [5, с. 22].

В українській філософії, педагогіці й психології певною мірою відображені суперечності як природи, так і структури та функціонування механізмів духовності в розвитку особистості і суспільства. Праці О. Гілярова, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського з проблем виховання духовності у дітей є основою сучасної педагогічної науки виховання духовності особистості разом з досягненнями педагогічної і психологічної науки нашого часу.

У вітчизняній філософській традиції (Г. Сковорода, П. Юркевич) проблема духовності розглядаєтьсяється в межах «філософії серця», в контексті проблемного поля національної самосвідомості, виявлення суттєвих особливостей ментальності українського народу, осмислення трагічної долі й перспектив української державності [9, с. 12]. Сповідуючи принцип активності особистості, сім'ї, суспільства в осягненні світу та певну залежність людини від сил, непідвладних їй, вони розглядали духовність як найвищу мету і цінність у розвитку індивіда. При цьому в розвитку духовності особистості мають враховуватись вроджені нахили і задатки, що є її духовним потенціалом, який збагачується залежно від соціального середовища і умов виховання. Духовність особистості – явище динамічне і формується та змінюється протягом життя людини.

Для сучасних наукових досліджень (В. Бачинін, Г. Горак, Н. Караульна, С. Кримський, М. Лук, В. Малахов, В. Пазенок, І. Сілуянова, І. Степаненко, С. Тищенко, А. Угледов, В. Федотова, В. Шинкарук, Ж. Юзвак та ін.) характерною є багатоаспектність тлумачення поняття «духовність», що полягає у визначенні його особливостей, дослідженні взаємозв'язків з буттям людини, обґрунтуванні підстав для виникнення й формування духовності, дослідженні як психологічного феномена, визначення його гуманістичної сутності.

Аналіз представлених підходів до визначення духовності (М. Боришевський, О. Киричук, П. Симонов, Г. Шевченко) дає змогу розглядати останню як «процес особистий, зумовлений нейродинамічною організацією людини, спрямований на добро, моральність, альтруїзм» [3, с. 51]. Духовність – це «внутрішнє життя суб'єкта, його почуття, думки, погляди, стосунки, що спрямовані на усвідомлення та засвоєння Істини, Добра і Краси» [7, с. 52].

М. Боришевський характеризує духовність як ознаку довершеності особистості. Вчений вважає, що «духовність – багатовимірна система, складовими якої є утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких віддзеркалюються її найактуальніші морально домінантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самих» [4, с. 3].

Цінним є тлумачення духовності яке подають В. Киричук та О. Киричук, вони визначають її як категорію, без якої людське життя існувати не може. Враховуючи те, що найвищими духовними цінностями є життя й людина, духовність необхідно розглядати як цінність і як невід'ємну характеристику людини. Ми погоджуємося з думкою О. Колісника, що «духовність – внутрішня енергетична сила особистості, стрижень життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси і краса вчинку. Духовність ґрунтується на триєдності Істини, Добра та Краси» [8, с. 12].

К. Журба духовність пов'язує з національним вихованням школярів. Він стверджує, що формування духовного розвитку особистості – це розвиток її свідомості, світогляду, прилучення до економічного, політичного й культурного життя народу; це уклад життя сім'ї, роду, народу, нації. Ми погоджуємося з ученим, що «головне – прищепити дитині доброту і чесність, здатність здійснювати благородні вчинки, вміння мислити й відстоювати свої переконання. А віра чи невірство – цей вибір має бути самоусвідомленим» [6, с. 4].

Отже, на підставі викладених вище узагальнень духовність можна охарактеризувати як специфічну форму самореалізації особистості, що пов'язана з її світоглядом, свідомістю, співчуттям; як детермінанту активності школяра, котра відрізняється цілісністю рецептивного та продуктивного структурних компонентів і виявляється в практичній духовній діяльності.

Сучасні науковці, обґрунтовуючи особливості формування розвивального освітнього середовища початкової школи, підходять до обґрунтування його впливу на розвиток духовності дитини. Зокрема О. Сухомлинська, І. Зязюн, О. Савченко, вважають, що за сучасних умов підвалинами освітньої системи, і методології педагогіки є гуманістичні цінності. Аналогічну думку висловлює В. Петровський, стверджуючи, що організація навчально-виховного процесу

на підґрунті певних цінностей – це головний напрямок у формуванні особистості дитини та її духовного світу [11, с. 58]. Н. Сироветник, розкриваючи аксіологічну сутність особистісної моделі навчання, відзначає, що гуманістичні цінності є провідними засадами для такого типу навчання [12]. На думку В. Слободчикова, розвивальне навчання становить основу культурно-суспільного контексту, вписує освітнє середовище в механізми духовного розвитку дитини, визначаючи її цільове і функціональне призначення [13, с. 47].

Найчастіше використовують такі парні характеристики для оцінки й аналізу духовного потенціалу освітньо-розвивального середовища сучасної початкової школи: демократичність – авторитарність відносин [2], активність – пасивність учнів, творчий – репродуктивний характер передання знань [1], вузькість – багатство культурного змісту тощо. [14, с. 47]. Вся багатоманітність предметів людської діяльності, суспільних відносин може бути духовними явищами – об’єктами ціннісного ставлення, тобто оцінюватися молодшими школярами категоріями добра та зла, істини та хибності, краси та потворності, приємного та неприємного, справедливого та несправедливого та ін. Розуміння сутності духовності дає змогу виокремити в її структурі такі компоненти: рецептивний (можливість сприймання духовних цінностей, емоційне ставлення до них, задоволення від побаченого, почутого) та продуктивний (виявляється у творчості, духовній діяльності, створенні духовних цінностей) [9, с. 19].

Таким чином, під духовним потенціалом освітньо-розвивального середовища початкової школи ми розуміємо педагогічний феномен зустрічі та взаємодії молодшого школяра з оточуючими його духовними цінностями, в результаті чого відбувається їх осмислення, пізнання та прийняття. У зміст цього педагогічного феномену вкладаємо смисл спеціально організованого педагогічного середовища як структурованої системи педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення. Таке розуміння духовного потенціалу освітнього середовища зміщує акценти у визначенні цілей шкільного навчання та засобів вирішення проблем, які виникають у зв’язку зі змінами парадигми освіти.

Актуальність створення спеціального освітньо-розвивального середовища початкової школи, із значним духовним потенціалом, визначається специфікою молодшого шкільного віку. Так, саме в цьому віковому періоді відбувається оволодіння учнями морально-духовними цінностями, а також їх прийняття як керівництва до дії. Щодо цього освітньо-розвивальне середовище є сукупністю соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та інших підсистем, які формують духовність школярів. Можна визначити освітнє середовище початкової школи як сукупність духовно-матеріальних умов її функціонування, що забезпечують розвиток і реалізацію духовного потенціалу дитини. Освітнє середовище є функціональним і просторовим об’єднанням матеріальних умов та суб’єктів освіти (вчителів та учнів), між якими встановлюються тісні різнопланові взаємозв’язки, і може розглядатись як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення духовності особистості.

Формування розвивального освітнього середовища школи першого ступеня означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість учня, що сприяє розвитку його духовного потенціалу, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація освітньо-розвивального середовища для становлення духовності його учасників загалом містить: створення атмосфери доброзичливості; орієнтацію на вищі духовні цінності; надання можливості учням вільного вибору еталонів та моделей поведінки [10, с. 6].

Проблема формування освітньо-розвивального середовища в сучасній початковій школі переконує, що необхідно системно застосовувати інноваційні педагогічні підходи до організації освітнього процесу. Особистісний підхід визнає носієм освітнього процесу не учня як індивіда, а його особистість та її духовно-моральні якості. Утвердження особистості молодшого школяра найвищою цінністю буття, навколо якої групується решта освітніх пріоритетів, характеризує особистісно-духовний підхід в навчально-виховному процесі. Культивування гуманістичних цінностей, орієнтирів, які втілюють національні й загальнолюдські цінності духовного життя суспільства та становлять одну з його сутнісних основ, декларує ціннісний підхід до педагогічних технологій.

Створення комплексу освітніх умов у початковій школі містить: усвідомлення цілей діяльності; культивування духовно-моральних цінностей, які сукупно сприятимуть засвоєнню

учнем особистісно й соціально значущих способів діяльності. Все це комплексно характеризує середовищний підхід в арсеналі сучасної педагогіки [14, с. 48].

Формування освітнього середовища сучасної початкової школи здійснюється за три етапи: етап становлення, етап функціонування й етап удосконалювання [15]. Перший характеризується розробкою відповідної концепції і програми розвитку духовності молодших школярів, другий – створенням необхідних умов для плідного функціонування позначеного середовища, залученням до роботи найбільш підготовлених і творчих кадрів, батьків, які розуміють і підтримують концепцію розвитку цього середовища. Етапу удосконалення освітнього середовища початкової школи відповідає постійний пошук ефективних засобів його розвитку, проведення інноваційної дослідницької роботи, поширення прийнятих духовних цінностей відповідно до потреб учасників педагогічного процесу.

При цьому освітнє середовище повинно генерувати зусилля щодо розширення сфери свого впливу за межі певної школи, зміцнюючи постійно свої зв'язки, виконуючи системотвірну функцію розвитку духовності молодших школярів.

Таким чином, на основі основних властивостей освітньо-розвивального середовища початкової школи доцільно теоретично визначити систему критеріїв оцінки ефективності його функціонування щодо становлення духовності молодших школярів: 1) можливості освітнього середовища забезпечити духовний розвиток учнів; 2) результативність морально-духовної діяльності дітей; 3) створення умов для духовної самореалізації особистості; 4) здатність середовища задовольнити комплекс духовних потреб дитини і сформувати в неї систему духовних цінностей. На нашу думку, інтегрованим критерієм якості освітньо-розвивального середовища є його спроможність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного духовного та особистісного саморозвитку.

Під час моделювання духовних компонентів освітньо-розвивального середовища початкової школи вважаємо за необхідне враховувати наступні психологічні аспекти:

- факторами формування освітнього середовища є компоненти життєвого простору особистості як специфічного фізичного оточення, соціокультурних обставин, що визначають загальний уклад і ритм життєдіяльності;
- освітнє середовище повинно бути відкритою системою й забезпечувати діалогічність усіх контактів дитини;
- обов'язковим є створення простору повного вираження індивідуальних і вікових можливостей школярів;
- введення ритуальних процедур як умови опредметнення освітнього середовища;
- причетність особистості школяра до освітнього середовища сприяє прийняттю загальнолюдських духовних цінностей як своїх особистісних переконань.

Отже, створення освітньо-розвивального середовища у школі першого ступеня – це багатоплановий процес, який є результатом думок, зусиль та дій різних суб'єктних сторін і потребує глибокого педагогічного дослідження.

Організація освітнього розвивального середовища сучасної початкової школи визначається як забезпечення сукупності умов, пов'язаних з матеріально-технічним і програмно-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, створенням умов творчої комфортної взаємодії школярів між собою, з учителями, батьками, використанням різних методів і засобів активізації діяльності, що забезпечує духовний розвиток особистості.

Створення збагаченого духовними цінностями освітньо-розвивального середовища початкової школи містить усвідомлення педагогом цілей діяльності та культивування духовно-моральних цінностей, які сприятимуть духовному розвитку його особистості.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології та методики реалізації духовного потенціалу освітньо-розвивального середовища початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г. Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000. – 288 с.
2. Береснева З. И. Организация образовательного пространства и развивающей среды в ДОУ / З. И. Береснева // Управление ДОУ. – 2006. – № 6. – С. 60−70.

3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. пос. – К.: ІЗМН, 1998. – 240 с.
4. Боришевський М. Й. Духовність як ознака довершеності особи / М. Й. Боришевський// Педагогічна газета. – Січень – 2006. – № 1.
5. Васильченко Л. Л. Проблеми духовності людини / Л. Л. Васильченко// Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць – К.-Запоріжжя, 2004. – Вип. 32. – С. 21–23.
6. Журба К. Що таке духовність? / К. Журба // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 3–4.
7. Караульна Н. Духовність: сфера сутності чи існування людини? / Н. Караульна// Вісник НАН України. – 2002. – № 11. – С. 46–53.
8. Киричук О. В., Киричук В. О. Народження та зростання духовної особистості: теорія, діагностика, тренінг /О. В. Киричук, В. О. Киричук. – К.: Либідь, 2008. – 90 с.
9. Колісник О. П. Саморозвиток духовності особистості / О. П. Колісник // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 12–19.
10. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: У 2-х ч. – Ч. 1 / К. Л.Крутій. – К.: Освіта, 2009 — 302 с.
11. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
12. Михайлова И. В. Пути формирования духовных свойств личности / И. В. Михайлов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 7–13.
13. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова // Дошкольное образование в России / Под ред. Р. Б. Стеркиной. – М.: АСТ, 1996. – С. 57–90.
14. Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 6-7 травня 2010 р. – Херсон, 2010. – 368 с.
15. Сироветник Н. О. Організація виховного середовища в початкових класах: навч.-метод. посібник / Н. О. Сироветник. – К.: Володарка, 2009. – 100 с.
16. Сироветник Н. О. Організація виховного середовища в початкових класах: навч.-метод. посібник / Н. О.Сироветник. – К.: Володарка, 2009. – 100 с.
17. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7: Инноватор Bennett Colledge. – М.: Смысл, 1997. – С. 34–52.
18. Ткачук М. Виховний потенціал середовища як фактор національного становлення особистості М. Ткачук // Роль едукаційного середовища у підготовці вчителя сільської школи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Умань: РРЦ «Софія», 2007. – С.46–48.
19. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 377. 3 : 004.9

О. А. БЛАЖУК

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядаються особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до використання інформаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів, зокрема впровадження інтегрованої інформаційно-телекомунікаційної системи «Гарт» та її підсистем. Визначаються компоненти готовності до такої діяльності: мотиваційний, технічний, операційний, оцінний.

Ключові слова: *майбутні офіцери-прикордонники, інформаційні технології, система зв'язку, прикордонні підрозділи, компоненти готовності.*

А. А. БЛАЖУК

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются особенности подготовки будущих офицеров-пограничников к использованию информационных технологий в обеспечении системы связи пограничных подразделений, в частности использование интегрированной информационно-телекоммуникационной системы «Гарт» и ее подсистем. Определяются компоненты готовности к такой деятельности: мотивационный, технический, операционный, оценочный.

Ключевые слова: *будущие офицеры-пограничники, информационные технологии, система связи, пограничные подразделения, компоненты готовности.*

O. A. BLAZHUK

THE PECULIARITIES OF FUTURE CUSTOMS OFFICERS PREPARATION FOR THE USAGE OF CONTEMPRORARY INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article examines the peculiarities of preparation of future frontier guard officers to the use of information technologies in operating the system of communication of border units, in particular the implementation of an integrated information and telecommunication system "Hart" and its subsystems. Based on such characteristics the components of preparedness for this activity such as motivational, technical, operational, evaluative have been defined.

Keywords*: future customs officers, information technologies, communication system, customs office units, the compomnents of preparedness.*

Розвиток новітніх технологій висуває великі вимоги до застосування їх на практиці. За таких умов, персонал Державної прикордонної служби України (ДПСУ) повинен бути добре підготовленим, вміти застосовувати сучасні засоби охорони кордону. Щоб досягти цієї мети, потрібно використовувати більш ефективні технології у процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

А. Барабанщиков розробив загальні основи підготовки фахівців у військових ВНЗ. О. Багас та І. Платонов вивчали психофізичну готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до майбутньої службової діяльності, Т. Бунєєв аналізував процес самостійного виконання посадових обов'язків, О. Михайлишин досліджував готовність офіцерів до діяльності в нестандартних ситуаціях, М. Недбай займався технічною підготовкою курсантів.

Мотивацією для нашого дослідження слугувало те, що досі немає наукових досліджень у галузі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності з забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів. Його актуальність зумовлена швидким розвитком інформатики та новітніх інформаційних технологій, необхідністю формування комп'ютерної компетентності майбутнього офіцера-прикордонника.

Мета статті — проаналізувати особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників з основ інформатики для забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів та визначити компоненти, критерії і показники готовності застосування їх у майбутній професійній діяльності.

Особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників в сфері інформатизації пов'язані з впровадженням інтегрованої інформаційно-телекомунікаційної системи «Гарт» та її підсистем. У перспективі ця система охопить всі галузі діяльності прикордонної служби. Для обслуговування її комплексів потрібні фахівці, які володіють засобами обчислювальної техніки, вміють використовувати інформаційно-телекомунікаційні системи ДПУС в службовій діяльності, мають здібності до аналітичного мислення, можуть адекватно діяти у нестандартних ситуаціях, є інтелектуально розвиненими, ініціативними та відповідальними. Офіцери-прикордонники повинні вміти застосовувати технічні засоби охорони кордону, мобільні засоби, радіолокаційні станції, прожекторне обладнання, сигналізаційні системи та комплекси. Таким чином, усім офіцерам-прикордонникам необхідний належний рівень знань з сучасних інформаційних технологій.

На випускника Національної академії ДПУС за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» з напряму підготовки «Охорона та захист державного кордону» відповідно до оперативно-службових функцій та типових завдань діяльності покладаються наступні оперативно службові функції:

- підтримання підрозділу в постійній готовності;
- управління – функція управління підрозділом під час виконання завдань в особливий період;
- службове управління – функція управління діяльністю підрозділу;
- охорона державного кордону на ділянці прикордонного підрозділу;
- здійснення прикордонного контролю і пропуску через державний кордон України;
- управління повсякденною діяльністю прикордонного підрозділу;
- експлуатаційно-технічна функція – здійснення експлуатації озброєння, техніки та майна;
- інформаційно-аналітична функція – функція роботи зі службовою інформацією та вдосконалення своїх фахових навичок [5, с. 62].

Ще однією особливістю є підготовка курсантів до використання АРМ «Патруль» у своїй професійній діяльності.

ПМ «Патруль-М» має два функціональні комплекси (ФК): «Адміністратор»та «Оператор». ФК «адміністратор» підтримує функції: налагодження на підрозділ; реєстрація користувачів ПМ; імпорт класифікаторів та «дерева» організаційної структури; створення копій БД та відновлення БД у аварійних випадках. ФК «Оператор» підтримує функції: формування та відсилка запиту до центральних баз даних; отримання та перегляд відповідей на запит.

З урахуванням особливостей курсантів з основ інформатики для забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів були визначені компоненти, які формують готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до використання новітніх інформаційних технологій у їхній професійній діяльності. Результати досліджень показали, що не всі з обраних компонентів ефективно спрацювали у навчальному процесі. Тому ми провели додаткове дослідження, в якому вибір компонентів був пов'язаний з поняттям «готовність».

За основу ми обрали визначення, що готовність до діяльності – це складне соціально-психологічне явище, котре можна розглядати як форму зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими настановами і духовними цінностями, а також з її морально-вольовою та емоційною сферами. Вона передбачає активну самоосвіту і самовиховання [4, с. 9].

Проаналізувавши трактування науковців до визначення поняття професійної готовності [1; 5; 7], ми відзначили такі основні аспекти: професійна готовність забезпечує особистість рисами, переконаннями, поглядами, стосунками, мотивами, почуттями і властивостями, які потрібні для самореалізації та вирішення певних завдань; професійна готовність – це складна структура, в основу якої покладено психофізичні стани, що ґрунтуються на цінностях конкретної професії та забезпечують особистість системою вмінь та навичок, необхідних для виконання професійних завдань.

У літературі розглядаються різні компоненти формування готовності до професійної діяльності: мотиваційний, орієнтаційно-пізнавально-оціночний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, настановчо-поведінковий [1; 4; 5; 7; 9].

Під час вивчення дисципліни «Основи інформатики та програмування» ми формуємо у курсантів готовність використання інформаційних технологій до вивчення фахових дисциплін «Інформаційно-телекомунікаційні системи прикордонних підрозділів», «Зв'язок прикордонних підрозділів», «Організація та здійснення прикордонного контролю», а також майбутній професійній діяльності. Враховуючи особливості професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів, виокремлюємо такі компоненти підготовки курсантів до застосування інформаційних технологій у їх майбутній професійній діяльності: мотиваційний, технічний, операційний, оцінний.

Такий вибір зумовлено тим, що формування кожного з компонентів відбувається поетапно та у взаємозв'язку на кожному курсі навчання курсантів в НАДПСУ. Мотиваційний компонент є підґрунтям до вивчення компонента технічного і формується на I курсі під час вивчення дисципліни «Основи інформатики та програмування». Удосконалення навичок технічного компоненту відбувається на II курсі на заняттях з курсів «Інформаційно-телекомунікаційні системи прикордонних підрозділів» й «Організація та здійснення прикордонного контролю». Операційний компонент забезпечує підготовку курсантів до занять з професійних дисциплін, що входять до предметної лінії з інформаційних технологій. Оцінний компонент як сукупність умінь застосовувати інформаційні технології проявляється достатньо на випускному курсі навчання у закладі. Кожен компонент характеризують критерії та їх показники.

Детальніше розглянемо визначені нами компоненти готовності до застосування сучасних інформаційних технологій, їх критеріїв і показників.

Мотиваційний компонент. Він включає мотиви, які спонукають до діяльності в системі інформаційного суспільства, прагнення до успішного виконання завдань, бажання стати фахівцем, прагнення виділитися, самоствердитись, інтерес до професійної діяльності та застосовування у ній інформаційних технологій, набуття нових, корисних для професії знань, навичок, умінь застосування інформаційних технологій, самореалізації, досягнення того чи іншого результату, інтересу до процесу пізнання, допитливості, цілеспрямованості досягненням та бажанням якнайкраще виконувати дії поставленої мети, самостійному осмисленню знань та здобуванню їх [1, с. 36–37].

Цей компонент відіграє особливу роль для курсантів, які будуть забезпечувати зв'язок між прикордонниками. Майбутні офіцери повинні розуміти, що від їх фахової інформаційної підготовки залежить безпека країни.

Мотивація фахової діяльності – це усвідомлення необхідності виконання всіх складових фахової діяльності. Згідно із загальновизнаними дослідницькими підходами (І. Зайцева, В. Лозова, О. Федик та ін.) мотиваційний компонент є провідним серед інших складових професійної готовності. Його критеріями – є інтерес до розвитку інформаційних технологій та їх застосування у повсякденному житті.

У використанні засобів інформаційних технологій у навчальному процесі показниками мотиваційного чинника є потреби: засвоєння знань, умінь та навичок професійної діяльності, саморозвитку власних інформаційних здібностей до застосування їх у майбутній професії.

Оскільки сучасні інформаційні технології займають чільне місце у будь-якій професійній діяльності, то кожен курсант повинен володіти знаннями про апаратні складові комп'ютера. Тому наступним ми визначаємо *технічний компонент.* Він забезпечує курсантів знаннями про: обчислювальну систему та її структуру; призначення та функції основних складових апаратної частини обчислювальної техніки; основні характеристики та призначення пристроїв введення, виведення та збереження інформації; основні характеристики базових та допоміжних периферійних пристроїв.

Критеріями технічного компонента є обізнаність з принципами роботи апаратно-програмних складових комп'ютера, ступінь сформованості навичок роботи з пристроями персонального комп'ютера та програмним забезпеченням. Потреба в знаннях архітектури та характеристик основних і периферійних пристроїв, потреба у використанні сервісних та офісних програм є показниками цього компонента.

Для визначення сформованості знань потрібно визначити сукупність їх якостей. І. Лернер виділяє такі якості знань: повнота, глибина, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, розгорнутість, згорнутість, усвідомленість, міцність [6].

Ми використовуємо вищевикладені якості для визначення сформованості знань застосування інформаційних технологій. В ідеалі курсантам має бути переданий весь обсяг наявних знань про інформаційні технології, але оскільки це неможливо через їх постійний розвиток, навчальною програмою передбачено певний мінімально необхідний обсяг знань про той чи інший об'єкт вивчення інформаційних технологій. Цей об'єкт і характеризує повноту знань, яка вимірюється кількістю програмних знань про об'єкт вивчення. Сукупність усвідомлених курсантами істотних зв'язків між співвіднесеними знаннями застосовувати інформаційні технології характеризує глибину знань – другу їхню якість. Систематичність знань відповідає усвідомленням складу певної структурності знань інформаційних технологій, їх ієрархії і послідовності. Системність як якість передбачає інваріантність того чи іншого знання. Курсант усвідомлює місце інформаційних технологій у структурі наукової теорії. Оперативність – якість, що характеризується числом ситуацій, в яких курсант може застосувати інформаційні технології, або числом способів, якими він може це зробити. Гнучкість знань особистості проявляється в готовності людини до самостійного знаходження способу застосування знань при зміні ситуації або різних способів в одній і тій же ситуації. Згорнутість і розгорнутість знань інформаційних технологій полягає в здатності особистості, з одного боку, виразити знання компактно, але так, щоб вони були наочним результатом ущільнення певної сукупності знань, а з другого – розкрити систему кроків, які ведуть до стискання, згортання знань інформаційних технологій. Усвідомленість знань про ці технології особистістю виражається в розумінні їх зв'язків і механізму їхнього становлення. Міцність полягає в стійкій фіксації в пам'яті системи істотних знань і способів їх застосування або в готовності вивести необхідні знання, ґрунтуючись на інших опорних знаннях [2, с. 45].

Наступним компонентом досліджуваної нами готовності є *операційний компонент*, що передбачає володіння способами і прийомами опрацювання інформації, високий рівень інформаційної культури як складової загальної культури, теоретичних знань, практичних умінь і навичок прогнозувати наслідки прийнятих рішень, вміння мислити на кілька кроків вперед, самооцінку вибору оптимальних дій, самооцінку підготовки до вирішення завдань із використанням інформаційних технологій, винахідливість і кмітливість у складних ситуаціях, вміння використовувати Інтернет у професійній роботі, емоційно-позитивне ставлення до інформаційної діяльності і пошук нових її прийомів і способів, уміння ставити цілі і домагатися їх досягнення, зберігати витримку при невдачах, настроєність на застосування інформаційних технологій, уміння долати труднощі у процесі інформаційної діяльності.

Критеріями операційного компонента готовності до використання інформаційних технологій ми визначили ступінь сформованості інформаційної культури та застосування інформаційних технологій для формування професійної готовності.

Ступінь сформованості інформаційної культури передбачає оволодіння необхідними навичками, знаннями про інформацію, інформаційні процеси, основні принципи організації і функціонування апаратного і програмного забезпечення комп'ютера, глобальних і локальних комп'ютерних мереж; умінням працювати у ОС Windows, застосовувати прикладні програми різного призначення і характеризується усвідомленістю знань майбутніх фахівців про

значущість вивчення дисципліни «Основи інформатики та програмування» для формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників до забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів.

Застосування засобів інформаційних технологій для підвищення професійного рівня включає вміння складати алгоритми розв'язання професійних завдань, достатній рівень автоматизації навичок роботи з пристроями комп'ютера та спеціалізованим програмним забезпеченням.

Показником операційного компонента є усвідомлена необхідність застосування інформаційних технологій.

Оцінний компонент передбачає усвідомлення курсантами рівня навчальних досягнень застосування інформаційних технологій, уміння бачити і визнавати допущені помилки чи недоліки в роботі та визначати шляхи удосконалення результатів своєї діяльності за допомогою інформаційних технологій.

Критеріями оцінного компонента є уміння створювати та аналізувати професійні інформаційні ситуації. До показників відносимо вміння, навички та готовність застосовувати інформаційні технології.

Виокремивши компоненти, їх критерії та показники, ми визначили рівні готовності застосовувати інформаційні технології у майбутній професії. Рівні готовності досліджували Н. Диканська, М. Кулакова та ін.

На думку Н.Диканської [3], є три рівні готовності курсантів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: критичний, допустимий, оптимальний. Перший передбачає володіння майбутнім офіцерам певними теоретичними знаннями про можливості та сфери застосування інформаційних технологій: курсант має базові вміння роботи з персональним комп'ютером, проте не може використовувати наявні знання та вміння для вирішення професійних завдань. При сформованому допустимому рівні курсант частково використовує набуті знання і вміння застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, а при оптимальному рівні використання цих технологій є систематичним та послідовним.

Прикладом оцінки ефективності результату навчання є зміни показника глибини знань залежно від рівня засвоєння.

І рівень (розпізнавання): курсант тільки відрізняє певний об'єкт, показуючи формальне знайомство з об'єктом чи процесом вивчення, з їх зовнішніми, поверхневими характеристиками.

ІІ рівень (репродукування): курсант може вибрати на основі різних ознак ті чи інші об'єкти, явища.

ІІІ рівень (продуктивної діяльності): курсант не тільки показує розуміння функціональних залежностей між досліджуваними явищами й уміння описувати об'єкт, а й вирішує завдання, розкриваючи причинно-наслідкові зв'язки, уміє зв'язати досліджуваний матеріал з практикою.

IV рівень (трансформації): курсант здатний шляхом цілеспрямованого вибіркового застосування відповідних знань у ході рішення творчих завдань виробляти нові прийоми і способи їхнього вирішення.

В основу визначення рівнів готовності курсантів до використання інформаційних технологій ми поклали компоненти інформаційної культури за 12-бальною шкалою оцінювання.

Технічний – знання архітектури та характеристик основних і периферійних пристроїв, вміння підбирати конфігурацію персонального комп'ютера.

Системний – знання основних характеристик операційної системи, вміння працювати з ними та інсталювати.

Програмний – знання і використання сервісних та офісних програм.

Гігієнічно-ергономічний – знання можливих порушень у стані здоров'я та захворювань, пов'язаних із використанням комп'ютерної техніки та дотримання гігієнічних правил роботи з комп'ютером.

Навчальний – вміння використовувати інформаційні середовища мульти- та гіпермедіа, навички роботи в локальній та глобальній мережі, пошук необхідної інформації, вміння створювати програмні продукти, використовуючи оптимальні технології програмування.

Методичний – вміння організовувати зручний і доступний інтерфейс користувача з програмними продуктами, які створювалися студентами [8].

На основі рівнів сформованості інформаційної культури ми встановили рівні готовності до використання інформаційних технологій у професійній діяльності щодо забезпечення системи зв'язку прикордонних підрозділів.

Творчий рівень – курсант володіє вміннями за всіма компонентами інформаційної культури, вирішує проблеми повністю самостійно.

Високий – курсант самостійно розробляє план роботи над поставленим завдання та підбирає раціональні шляхи його вирішення, добре володіє вміннями за п'ятьма компонентами інформаційної культури.

Достатній – курсант самостійно шукає необхідну інформацію, але для вибору способу вирішення потребує незначної допомоги викладача; добре володіє вміннями за чотирма компонентами інформаційної культури.

Середній – курсант працює лише на репродуктивному рівні, тобто діє за зразком при безпосередній допомозі викладача; добре володіє вміннями двох компонентів (технічного і навчального).

Низький – курсант не орієнтується в теоретичному матеріалі і неспроможний діяти за зразком; добре володіє вміннями лише технічного компонента.

Отже, дослідження показали, що компоненти і критерії, за якими ми визначали готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, є змістовними, що дає підстави стверджувати про ефективність підготовки курсантів до застосування сучасних інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойцун О. Б. Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. Б. Бойцун. – Вінниця, 2009. – 286 с.
2. Голівер Н. О. Дидактичні умови використання комп'ютерних технологій у процесі навчання студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. О. Голівер – Кривий Ріг, 2005. – 181 с.
3. Диканская Н. Н. Формирование курсантов педагогического факультета к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности: дис. …канд. пед. наук / Н. Н. Диканская – Ставрополь, 2000. – 178 с.
4. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. … дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Липецк, 2001. – 22 с.
5. Кузьминов Р. И. Формирование готовності курсантов к дидактическому проектированию в процес се профессионально-педагогической подготовки в вузе: дисс. …канд. пед. наук / Р. И. Кузьминов – Ставрополь, 2004. – 171 с.
6. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Знание, – 1976. – 64 с.
7. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: посібник / В. А. Поліщук– Тернопіль, 2002. – 222 с.
8. Романишина О. Я. Формування інформаційної культури у студентів коледжів технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2007. – 177 с.
9. Сластенин В. А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В. А. Сластенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. – Тула, 1993. – Т. 2. – 265 с.

УДК 377.112.4.001+371.13

Н. Л. СЕНЬОВСЬКА

ТРЕНІНГ ЯК ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Сформульовано визначення, описано суть та структуру феномена професійної саморегуляції вчителя в особистісному аспекті (чотири основні компоненти, їх домінантні функції, три рівні сформованості). Обґрунтовано використання у навчальному процесі педагогічних ВНЗ елементів соціально-психологічного тренінгу як форми підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції. Конкретизовано основні складові взаємодії викладача та студентів (застосування методів дискусії та дидактичної гри, елементів саморефлексії, самопізнання та психокорекції).

***Ключові слова**: професійна саморегуляція вчителя, тренінг.*

Н. Л. СЕНЬОВСКАЯ

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Дано определение, описана суть и структура феномена профессиональной саморегуляции учителя в личностном аспекте (четыре основные компонента, доминантные функции, три уровня сформированности). Обоснованно использование в учебном процессе педагогических вузов элементов социально-психологического тренинга как формы подготовки будущих учителей к профессиональной саморегуляции. Конкретизированы основные составляющие взаимодействия преподавателя и студентов (применение методов дискуссии и дидактичной игры, элементов саморефлексии, самопознания, и психокорекции).

***Ключевые слова**: профессиональная саморегуляция учителя, тренинг.*

N. L. SENIOVSKA

TRAINING AS A FORM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL SELF-REGULATION

The definition of the phenomenon of professional self-regulation of a teacher is formulated, essence and structure of it is described in a personal aspect (four basic components, their dominant functions, three levels of formed). The usage of the social psychological training elements as a form of preparation of future teachers for the professional self-regulation in the educational process of higher pedagogical educational establishments is grounded. The basic aspects of co-operation of a teacher and students are specified (application of methods of discussion and didactics game, elements of self-reflection, self-knowledge, and psycho correction).

***Keywords**: professional self-regulation of teaches, training*

На сучасному етапі розвитку різних напрямків і галузей психолого-педагогічних наук все чіткіше спостерігається тенденція досліджувати людину (дитину, підлітка, дорослого) в її справжніх суб'єктних якостях, вивчати можливості, процеси й умови саморозвитку і саморозкриття людини на різних рівнях її суб'єктного буття, обґрунтовувати механізми творчої організації.

Якість процесів саморегуляції визначає успішність, надійність, продуктивність будь-якого виду діяльності людини. Тому в контексті суб'єктного буття особистості проблема усвідомленої регуляції довільної цілеспрямованої активності займає одне із центральних місць. Особистісна саморегуляція визначає особливості адаптації, своєрідність функціонального стану та працездатності, специфіку формування світогляду, стосунків, відображення вищеназваного у діях.

Звичайно, фахова діяльність педагога потребує особливого самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, а головне – дає можливість учителю внутрішньо розвиватися, займатися самопізнанням і гармонізувати стосунки з людьми. Для цього необхідні навички саморегуляції, опора на власний досвід. У зв'язку з цим доцільно говорити про професійну особистісну саморегуляцію педагога.

Варто зауважити, що часто дослідники визначали професійну саморегуляцію вчителя (ПСРВ) як емоційну чи емоційно-фізичну (Є. Асмаковець [1], Є. Дерябіна [6], А. Гройсман [4; 5] Л. Роговик [9] та ін.). Вчені пропонували вправи та тренінги для регуляції психічних станів, у яких використовуються м'язова релаксація, різні техніки дихання та формування навичок конструктивного спілкування і впевненої поведінки. Однак, ПСРВ не обмежується вміннями управляти системами організму за допомогою активних вольових процесів, не вичерпується аналізом емоцій, почуттів та афектів. Вона містить і суто інтелектуальні дії (прийняття рішень у звичних та нестандартних умовах), і моральні вчинки. Крім того, як вказує Є. Асмаковець, професійний розвиток нерозривно пов'язаний із особистісним [1, с. 12]. Формування навичок самопізнання, саморозуміння, рефлексії, зміни ставлення до себе та довколишніх (тобто особистісної саморегуляції) сприяє створенню нового образу Я. Саморегуляція педагогічної діяльності, зазначає В. Чайка, є цілісною інтегральною характеристикою фахівця. Вона поєднує в собі необхідний обсяг психолого-педагогічних знань, переконання і волю, «відображає процес забезпечення ефективної взаємодії вчителя зі змістом і результатами власної педагогічної діяльності, приведення своїх можливостей відповідно до її вимог» [12, с. 223]. Таким чином, ПСРВ можна визначити як інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації.

Саморегуляція – це складний механізм, що не може сформуватися за короткий час. Для успішної підготовки майбутніх учителів до ПСРВ необхідна цілеспрямована спільна діяльність викладачів та студентів. Оптимальною її формою є тренінг.

Мета статті – обґрунтувати використання у навчальному процесі педагогічних ВНЗ тренінгу як форми підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції.

Тренінгом називають «будь-яку навчальну програму чи набір процедур, розроблених для того, щоб у результаті їх здійснення отримати кінцевий продукт у вигляді організму, здатного до певної реакції чи участі у складній діяльності, що потребує певних умінь» [2, с. 378]. Тренінги, на думку І. Вачкова [3, с. 15–85], Н. Хазратової [11, с. 27] та інших науковців, є одним із ефективних способів отримання особистісного досвіду, формою активного навчання та самопізнання його учасників, а також вироблення й удосконалення вмінь спілкування та взаємодії. Вони проводяться з метою поліпшення адаптації майбутніх учителів до фахової діяльності, для зняття повсякденної напруги, попередження та вирішення конфліктів, з якими стикається майбутній фахівець. Це безпосередньо стосується соціально-психологічного тренінгу, під час якого «здійснюється розвиток техніки міжособистісного спілкування людей» [8, с. 366].

Для успішного формування навичок та вмінь ПСРВ тренінг повинен охоплювати:

- емоційний розвиток майбутніх учителів;
- формування потреби в спілкуванні з учнями й почуття спільності з ними;
- саморозкриття та самоактуалізацію студента як особистості;
- вироблення й закріплення ефективних форм адаптивної міжособистісної поведінки;
- більш активне включення майбутніх педагогів у громадське життя й спонукання їх до прийняття на себе відповідальності.

У групах тренінгу групова та індивідуальна робота має бути спрямована на те, щоб допомогти майбутнім педагогам краще пізнати самих себе, виробити індивідуальний стиль діяльності, навчитися розуміти колег, учнів, їхніх батьків, правильно поводитися у ситуаціях міжособистісного спілкування (тобто, містити елементи самопізнання та психокорекції). Такі заняття дадуть можливість студентам усвідомити та реалізувати свій потенціал особистісного й інтелектуального розвитку, підвищити рівень самосвідомості.

Доцільно якнайширше застосовувати методи дискусії та дидактичної гри – рольової (сприяє особистісному зростанню, орієнтує на саморозвиток і самопізнання) і ділової (спрямована на вирішення професійно-педагогічних та навчальних завдань), аналізу конкретних психолого-педагогічних ситуацій (програються на занятті, завжди співвідносяться з можливістю виховного чи навчального впливу на учнів), розв'язання педагогічних задач, «мозкової атаки», ігрового проектування, розбору інцидентів тощо. Вони імітують реальні ситуації, які вимагають застосування професійних умінь, а також сприяють активній співпраці викладача та студентів, дають змогу врахувати здібності та потреби останніх, повністю

висловитися, виявити індивідуальність, творче мислення, застосувати життєвий досвід, прийняти оптимальні рішення.

Ще одна особливість тренінгових занять – це відсутність порад, настанов, заохочення, покарання і повчання. Отже, небезпека утиску гідності людини зведена до мінімуму. Учасники мають можливість самостійно зробити висновки про особисті причини власних труднощів спілкування, налагодження взаємин з іншими людьми, підготовки до майбутньої фахової діяльності, формування навичок та умінь ПСРВ.

Саморегуляція ґрунтується на процесах переробки інформації, котрі відповідають регуляторним функціям планування, моделювання, програмування, оцінювання і корекції різних форм психічної активності. Орієнтуючись на дослідження В. Бобрицької [13], І. Зязюна та Г. Сагач [7], можна виокремити такі методи та прийоми саморегуляції: самопрогнозування, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, самокорекція, релаксація, мовна розрядка, самопереконання, автотренінг, метод створення установки, самонаказ, відключення, переключення, фізичне навантаження. Таким чином, взаємодія між викладачем та студентами у формі тренінгу повинна допомагати останнім усвідомлено та самостійно почати застосовувати перераховані методи.

Упродовж тренінгу викладач здійснює активний психолого-педагогічний вплив, спрямований на усунення відхилень в особистісному й професійному розвитку студентів, гармонізацію особистості та міжособистісних стосунків. Помітні зміни відбуваються в межах усіх чотирьох компонентів ПСРВ: мотиваційного (цінності, мотиви), рефлексивного (знання, досвід), емоційно-вольового (самовладання, настрій) та діяльнісного (навички, вміння). Одним із завдань тренінгу як форми підготовки до ПСРВ є активізація домінантної функції кожного компонента. Готовність майбутнього педагога до професійної саморегуляції характеризується трьома рівнями сформованості (низьким, середнім і високим). При «переході» до вищого рівня ПСРВ міняється характеристика окремих її компонентів (табл. 1).

У наведеній таблиці узагальнено характеристику кожного з чотирьох компонентів ПСРВ на окремому її рівні. Варто зазначити, що процес удосконалення механізмів професійної саморегуляції майбутніх педагогів за допомогою такої форми роботи, як тренінг, передбачає два основні аспекти – самопізнання та психокорекцію.

Самопізнання полягає у «дослідженні» самого себе. Для того, щоб допомогти студентам успішно здійснювати цей процес, викладачеві необхідно на заняттях опиратися на розвиток пізнавальних компонентів ПСРВ. Основним механізмом тут є педагогічна рефлексія. Її трактують як «усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [10, с. 22]. Модель педагогічної рефлексії формується за допомогою запитань педагога до самого себе: «Якої мети я прагну досягти?», «Чому?», «Якими засобами?», тобто вона функціонує як аналіз суб'єктом власного психічного стану і спрямована на його самовдосконалення. Рефлексія сприяє свідомому виконанню будь-якої діяльності. Особливістю цього механізму у процесі навчання майбутніх учителів є його інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодівання вміннями планування й самоорганізації). Таким чином, на заняттях у формі тренінгу окремим обов'язковим етапом має бути саморефлексія (за допомогою усних та письмових самозвітів учасників тренінгу, в процесі яких вони можуть усвідомити й оцінити свої досягнення й недоліки, порівняти їх із результатами інших членів групи).

Психокорекційна робота потребує від викладача педагогічного такту, теоретичної та практичної підготовки. Рекомендується запросити на такі заняття психолога. Психокорекція передбачає розкриття індивідуальності студентів, формування у них власного стилю спілкування з учнями, вироблення й закріплення досконаліших педагогічних умінь і навичок, прийняття на себе більшої відповідальності за долю дітей, за результати їхнього навчання й виховання. Заняття дають можливість усвідомити та реалізувати свій потенціал особистісного й інтелектуального розвитку, підвищити рівень самосвідомості, виробити комунікативні вміння Найважливішою частиною, суттю психокорекційної роботи є формування адекватної реакції на психотравмуючі моменти педагогічної діяльності. Для цього варто заохочувати здійснення ретроспективного аналізу подій, що передували розвитку критичної ситуації, та розвиток так званих контролюючих емоцій – радості, сорому тощо.

Структура занять у формі тренінгу повинна містити певні послідовні етапи: розминку (інформування, правила роботи в групі, знайомство, «криголами»), основну частину (ігри та вправи), розрядку (обговорення, рефлексія).

Заняття з елементами тренінгу (лабораторні) застосовуються у процесі викладання педагогіки на філологічному факультеті Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка від 2008–2009 навчального року донині.

Досвід засвідчує, що застосування елементів тренінгу в процесі підготовки майбутніх учителів допомагає викладачеві адаптувати студентів до педагогічної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми учнями, швидко знаходити оптимальне рішення в процесі фахової діяльності, розвивати педагогічні здібності, тобто підвищувати власний рівень професійної саморегуляції.

Таблиця 1

Рівнева характеристика компонентів ПСРВ

Компоненти ПСРВ, домінантні функції	Рівні		
	Низький	*Середній*	*Високий*
Мотиваційний – *аксіологічна*	Немає усвідомлених життєвих перс пек-тив; відсутні принци-повість, вимогливість до себе, самокритич-ність; фахова діяль-ність має необов'яз-ковий характер, рі-вень домагань неадекватний.	Здійснюється усвідомлений перегляд системи мотивації; наявна неадекватна самооцінка власних саморегуляційних умінь та знань.	Педагог керується власними цілями та мотивами, визначає і змінює особисті установки й цінності; незалежний у судженнях та вчинках.
Рефлексивний – *планування та прогнозу*	Практичний досвід та знання теорії саморегуляції не сформовані в усвідомлену систему.	Здійснюються процеси узагальнення знань та досвіду, спостерігаються елементи цілепокладання та моделювання щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів, установок, стосунків особистості вчителя.	На основі наявних знань і досвіду формуються теоретична свідомість, і мислення вчителя, відбувається порівняння власного досвіду з досвідом інших людей, усвідомлення позитивних і негативних аспектів власної діяльності, оцінку та самооцінку, виділення якостей, що сприяють оволодінню обраною професією.
Емоційно-вольовий – *самосуб'єктного впливу*	Педагог неврівноважений, погано визначає емоційний стан інших людей, невідповідно реагує на їхні переживання, відчуття та думки, рідко проявляє витримку та самовладання.	Відбувається формування навичок та вмінь самоаналізу та самоконтролю. Педагог проявляє співпереживання та співчуття, працює над розвитком своєї емпатичної здатності, розвиває вольові якості.	Педагог виявляє витримку, здатність емоційно відповідати на запити учнів, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкування, свідомо керувати власними почуттями, настроями і приводити їх у відповідність з конкретними життєвими ситуаціями.
Діяльнісний – *корегувальна*	Учитель пристосовується до обставин і стосунків; його фахова діяльність пасивна.	Самостійна поведінка фахівця чергується з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до навколишнього середовища.	Педагог організовує свою професійну діяльність, відповідально ставиться до її результатів, обов'язки виконує добросовісно.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці комплексів тренінгових занять відповідно до конкретної спеціалізації майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психология обучения. – 2000. – № 1. – С. 11–14.
2. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я); пер. с англ. / Ребер Артур. – М.: Веге. АСТ, 2000. – 560 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2000. – 224 с.
4. Гройсман А. Оптимизация «качества жизни» и психосоматического здоровья учителя средствами психической саморегуляции / А. Гройсман, А. Иконникова // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 1. – С. 46–54.
5. Гройсман А. Психосоматическое здоровье учителя при обучении психической саморегуляции / А. Гройсман, О. Соболева, М. Асадов // Прикладная психология и психоанализ. – 2005. – № 4. – С. 51–59.
6. Дерябина Е. А. Как избежать стресса? Влияние функциональных состояний и их саморегуляции на эффективность профессиональной деятельности педагога / Е. А. Дерябина // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2. – С. 163–166.
7. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посібник / А. І. Зязюн, Г. М. Сагач – К.: Укр.–фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Роговик Л. Саморегуляція у професійній діяльності вчителя / Л. Роговик // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С. 55–58.
10. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – 2004. – № 13. – С. 22–24.
11. Хазратова Н. В. Тренінги адаптації першокурсників до умов навчання у вищому закладі освіти / Н. В. Хазратова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 27–31.
12. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія, за ред. Г. Терещука / В. Чайка. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.
13. Бобрицька В. І. Як зберегти психічне здоров'я. Поради для вчителя. / В. І. Бобрицька // Постметодика. – 2001. – № 2 (34). – С. 28–35. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ipe.poltava.ua/pm/34/bobrytska.htm

УДК 373:68

З. Є. БУРКОВСЬКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Обґрунтовано педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю: використання компетентнісного підходу; утвердження професійної культури аграрія; реалізація принципу екологізації; використання засобів народознавства. Запропоновано активні форми виховної роботи у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), коледжах та вищих навчальних закладах (ВНЗ).

***Ключові слова**: цінності, професійні цінності, аграрний профіль, аграрій, бджільництво.*

З. Е. БУРКОВСКАЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

Обоснованы педагогические условия формирования профессиональных ценностей будущих специалистов аграрного профиля: использование компетентностного подхода; утверждение профессиональной культуры агрария; реализация принципа экологизации использование средств народоведения. Предложены активные формы воспитательной работы в ПТУЗ, колледжах и вузах.

***Ключевые слова**: ценности, профессиональные ценности, аграрный профиль, аграрий, пчеловодство.*

Z.YE.BURKOVSKA

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL VALUES FORMATION IN FUTURE AGRICULTURAL PROFESSIONALS

In this paper pedagogical conditions for the formation of professional values of future agricultural professionals have been substantiated, namely: the use of competence approach, the foundation establishment of professional culture of the agricultural prodfessional, the realization of the ecologization principle, the use of of country studies media. A series of educational materials for vocational technical school students, college and university students have been suggested.

***Keywords**: values, professional values, the agricultural sphere, agriculture professional, bee-keeping.*

На сучасному етапі розвитку суспільства значна увага приділяється вихованню моральних якостей та розкриттю творчих можливостей майбутнього фахівця. Особливістю освіти є те, що студенти повинні отримати не лише якісні фахові знання, а й виробити ціннісні орієнтири, які засвідчують їхній професійно-творчий розвиток у майбутній професійній діяльності. Вони також мають набути такі важливі компоненти професійної підготовки, як ціннісний, особистісний, професійно-соціальний, екологічний тощо. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю суттєво залежить від ступеня оволодіння та засвоєння ними ціннісних орієнтацій, формування професійних переконань, які ґрунтуються на аксіологічному підході.

Соціологічні опитування підтверджують, що нині спостерігається різке зниження інтересу молоді до ціннісного аспекту майбутньої професії, натомість чільне місце займають прагматичні та раціональні підходи професійної діяльності в майбутньому. Тому важливим завданням освіти є формування професійних цінностей в учнів та студентів, які надалі екстраполюються в чітке усвідомлення відповідальності за наслідки майбутньої фахової праці.

Формування професійних цінностей фахівців аграрного профілю в сучасних умовах вимагає опори на наукові дослідження, зокрема так: методологія сучасної вищої і професійно-технічної освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Оршанський, В. Скотний); теоретичні засади освіти та виховання (І. Бех. Г. Ващенко, О. Вишневський, С. Гончаренко, В. Жук, М. Пантюк, О. Сухомлинська); теоретично-методологічні основи формування цінностей особистості та її культурологічні аспекти (Г. Васянович, В. Гриньова, В. Ємець, С. Єрмакова, О. Научитель, Н. Пташнік, М. Рокич, Н. Шеминог); теорія і практика професійної підготовки студентів-аграріїв (Д. Барановський, П. Бусел, А. Галєєва, Н. Кострица, О. Левчук, П. Лузан, Т. Мельничук, В. Надєєв, Д. Погонишева); історико-культурологічний досвід народної педагогіки (Н. Заячківська, А. Кочубей, Ю. Красильник, Г. Майборода, В. Мосіяшенко) та ін.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю та показати можливості їх реалізації шляхом виховних справ у ПТНЗ, аграрних коледжах та ВНЗ аграрного профілю.

Аналіз науково-педагогічних джерел та практики підготовки фахівців аграрного профілю дозволив виявити певні суперечності між: традиційними підходами до професійної підготовки та вимогами сучасного суспільства, зумовленими пошуком інноваційних шляхів професійного становлення студентів-аграріїв; сучасними вимогами щодо професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю та дійсним рівнем сформованості цих цінностей; знанням студентами норм і цінностей та їх реалізацією у професійно-практичній діяльності; необхідністю використання аксіологічної компоненти у професійній діяльності сучасного фахівця аграрного профілю та теоретичною нерозробленістю цієї проблематики у педагогічній науці.

Нині в суспільстві обговорюється нова система цілей освіти, відроджується традиція ставлення до особистості як до найвищої цінності, наголошується на необхідності повернення в навчально-виховний процес ідей природовідповідності, культуровідповідності виховання та індивідуально-особистісного розвитку. Ці тенденції вказують на те, що одним із основних методів проектування систем освіти та виховання стає ціннісний підхід, спрямований на взаємодію з учнем як суб'єктом навчально-виховного процесу, суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення, власного життєтворення на основі визначених ціннісних орієнтацій [10]. Побудова нової системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, котрі

відповідають її індивідуальності, гарантують їй адаптацію у світі, що швидко змінюється, і духовну незалежність, – це дуже складна робота особистості над собою [11].

Аналіз наукових розвідок засвідчує, що формування професійних цінностей майбутніх аграріїв перебуває на стадії інтенсивного розвитку. Водночас використання різних засобів для вирішення завдань свідчить про значний потенціал цього напрямку. Цінності – це синтез, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню її життєвих позицій [7]. Психолого-педагогічний зміст поняття «цінність» включає залежність цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб'єкт сам є цінністю, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості.

Професійні цінності лежать в основі ґрунтовного підходу до професійної підготовки фахівців з будь-якої професії. Визначено критерії сформованості професійних цінностей майбутнього фахівця: адаптивність фахівця у професійній діяльності не лише у суто професійному, а й суспільному та загальнолюдському аспекті; відповідності професійної освіти запитам галузі і педагогічній парадигмі; задоволення власними професійними позиціями; мотивація розвитку професійних цінностей; завершеність кожного етапу формування професійних цінностей у системі неперервної освіти; можливість переходу на наступний етап; обізнаність фахівця щодо професійних цінностей відповідно до професійних функцій; осмислення фахівцем професійних цінностей; спрямованість фахівця на результативність у формуванні професійних цінностей; інтегрованість усіх аспектів професійних цінностей фахівця; позитивне емоційне ставлення до аксіологічної складової професійної діяльності; готовність до використання сформованих професійних цінностей у професійній діяльності.

Методологічна функція формування професійних цінностей полягає у забезпеченні професійної культури майбутнього фахівця агарарного профілю і базується на ідеях інтеграції гуманітарних та спеціальних знань. Такий підхід дав змогу сформулювати філософсько-методологічні передумови формування професійних цінностей майбутнього фахівця агарарного профілю: виникнення нової якості в процесі формування професійних цінностей, що забезпечує нові можливості формування особистості та культури майбутнього фахівця; відповідність методологічним принципам об'єктивності та науковості; диференціація професійних цінностей за спеціалізаціями, що створює передумови для реалізації принципу розвитку як основоположного в системі неперервної професійної освіти; забезпечення всебічності формуваня професійних цінностей майбутнього фахівця агарарного профілю та їх взаємозв'язку у професійній діяльності; послідовне формування та розвиток професійних цінностей на основі принципу неперервності професійної освіти.

Конкретизацією їх стали психолого-педагогічні передумови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю*:* адаптація особистості до сучасних соціально-економічних ролей з формуванням відповідних професійних цінностей щодо відповідальності за результати праці, особистісного сприйняття професійних проблем і завдань; інтеграція прагматичних та духовних цінностей майбутніх фахівців; оволодіння у професійній діяльності сучасними технологіями особистісного впливу на споживача сільськогосподарського продукту; опора на інтегровані асоціації, які є найскладнішими різновидами зв'язків психологічних процесів, що забезпечують повноту та цілість аксіологічних знань; формування комунікативності особистості, її здатності до відкритого спілкування, налагодження міжособистісних стосунків; формування культурологічного стилю інтегративного мислення майбутнього фахівця як основи його професійно ціннісних орієнтацій; формування мотивів засвоєння ціннісних знань; формування пізнавального інтересу до аксіологічної проблематики у професії; формування психологічної готовності студентів до сприйняття професійних цінностей (історичних та сучасних); формування функціональних професійних знань і умінь з фаху.

Модель формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю базувалася на принципах історизму, гуманізації та інтеграції, а також таких основних положеннях: наявність чітких аксіологічних знань у аграрній галузі є об'єктивною основою для формування в студентів ціннісних переконань та професійно-ціннісних орієнтацій у майбутній професійній діяльності; послідовне оволодіння професійними цінностями передбачає можливість творчого професійного розвитку; професійна спрямованість ціннісних знань майбутніх фахівців поєднує загальнолюдські та вузькопрофесійні цінності; у процесі навчання

відбувається формування професійної культури аграрія, необхідної для правильного використання знань та умінь у професійній майбутній діяльності; формування професійних цінностей є завданням викладачів усіх навчальних курсів.

Модель формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю представлена на рис. 1.

Враховуючи з викладене вище, нами визначено такі педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю:

- використання компетентнісного підходу;
- утвердження професійної культури аграрія;
- реалізація принципу екологізації;
- використання засобів народознавства.

Реалізація педагогічних умов формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю передбачає розробку та застосування ефективних методик, окремих форм та методів виховання. Важливим аспектом у цій справі є використання виховних можливостей навчального процесу. Інтегративні зв'язки з позиції конкретної професійної підготовки не ламають структуру і специфіку кожного навчального курсу, а гармонійно поєднують їх в загальну систему знань, здібностей, навичок та ціннісних орієнтацій особистості. У позанавчальній діяльності ефективними виявилися методики доброчинності, благочинності та волонтерування. Найбільш популярними та результативними у всіх типах навчальних закладів є виховні справи та народознавчі заходи. Виховна справа – це форма організації і здійснення конкретної діяльності вихованців, яка необхідна, корисна, здійсненна.

Нами розроблено, використано та запропоновано викладачам ПТНЗ, коледжів та ВНЗ певні виховні справи.

Подорож на пасіку минулого (для учнів ПТНЗ спеціалізації бджільництва): на уявній машині часу учні «переносяться» поетапно у X, XVII, XIX ст. і описують пасіки. Тут можливе використання театралізованої гри, де обговорюються риси характеру пасічника, його професійні цінності, способи передачі професійних цінностей учням тощо.

Прес-конференції «Добром зогріте серце» (для студентів аграрних коледжів), протягом якої аналізуються вічні цінності, їх незмінність з часом.

Турніри ерудитів і знавців з бджільництва (історичного характеру).

Усний журнал «Божа посланниця», де аналізуються моральні якості пасічника.

Аукціони народної мудрості (про передбачення погоди, взаємозв'язок природи і людини тощо).

Захисти фантастичних проектів «Аграрій через тисячу років»: тут доцільно дати можливість учням пофантазувати не лише на тему розвитку технічного аграрної науки і техніки, й поговорити про риси особистості майбутніх аграріїв, їх професійні цінності, прогнозуючи, які з них залишаться, а які, можливо, стануть анахронізмами.

Свято на честь України: «Найкращий в світі мед».

Свята народного календаря. Проводяться у всіх типах навчальних закладів, їх варто поєднати з доброчинними акціями.

Диспут «Чого може людину навчити звичайна бджола» показує, що постійне спілкування з бджолами виробляє позитивні моральні якості, вчить терпінню, доброті, турботливості.

Конференція «Село – це гордість України». Особливо важливим є проведення такої конференції у ПТНЗ, де вчиться багато дітей з сільської місцевості.

Диспут: «Чи може бути щасливим аграрій, який не любить свою професію».

Історико-літетарурний вечір «Бджіл треба серцем любити».

Літературний вечір «Хлібороб у творах українських письменників».

Екологічна акція «Бджоли і чиста природа».

Радіогазета «Я маю душу». ЇЇ тематика якої базується на провідній ідеї, що фахівець, а особливо аграрного профілю, не може бути повноцінною особистістю, не володіючи професійно ціннісними орієнтаціями. Зауважимо, що у газеті можна використати і аналіз слова «повноцінний».

Створення «родоводу» бджоли, пшеничного колоска тощо.

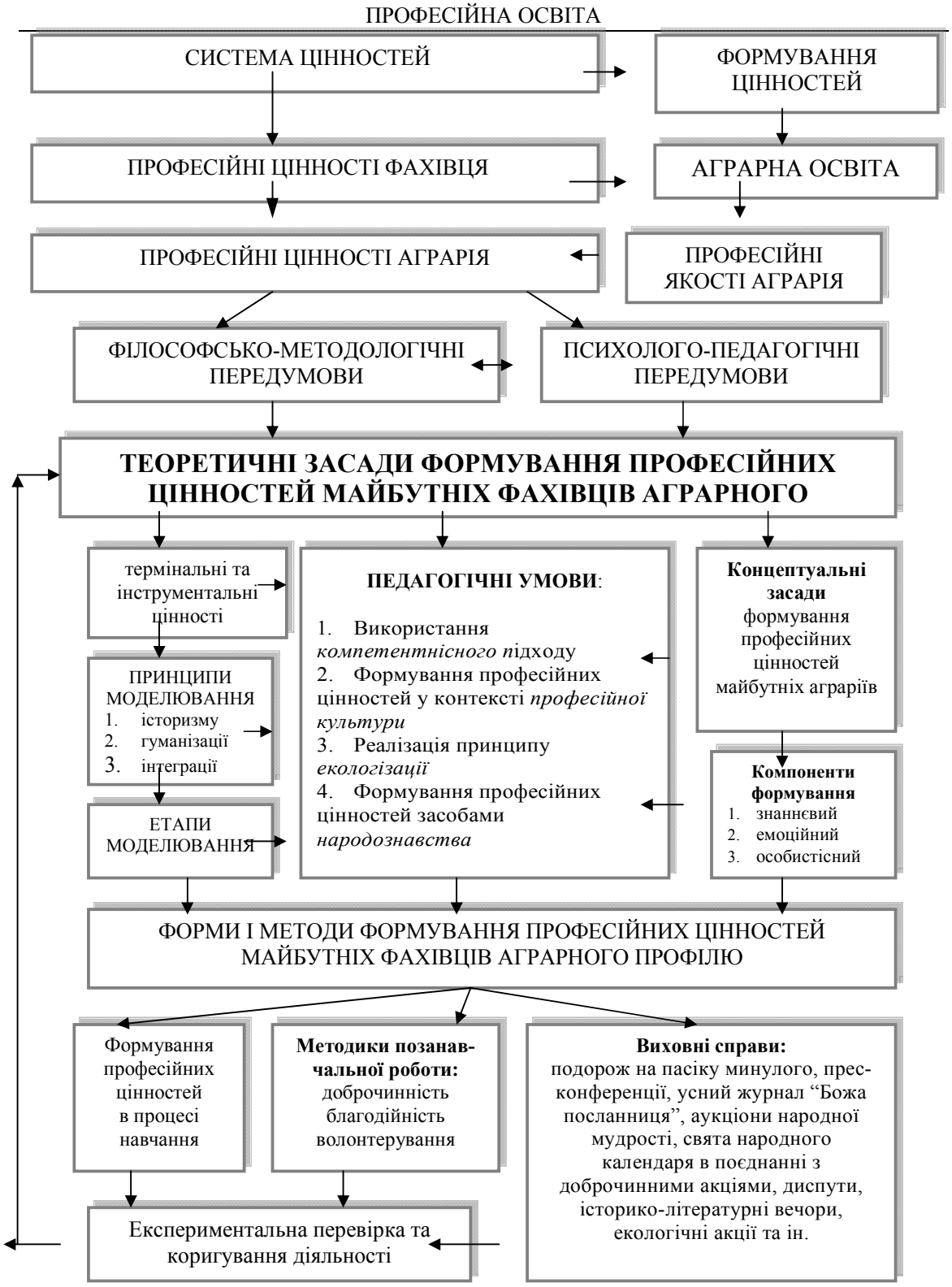


Рис. 1. Модель формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю.

Конкурс ерудитів «Який буває мед» (липовий, гречаний, квітковий, будяковий, акацієвий, падевий тощо ...).

Літературний вечір за книгою В. Скуратівського «Я вас, бджоли, благословляю».

Таким чином, в реалізації педагогічних умов формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю доцільно застосовувати виховні справи: подорож на пасіку минулого; прес-конференція «Добром зогріте серце»; захисти фантастичних проектів «Аграрій через тисячу років»; свята народного календаря; літературний вечір «Хлібороб у творах українських письменників»; екологічна акція «Бджоли і чиста природа» та ін.

Подальшого вивчення потребують дослідження специфічних особливостей формування професійних цінностей для фахівців конкретних спеціалізацій аграрної галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Біруля В. В. Формування у підлітків ціннісних орієнтацій засобами художньої літератури у позанавчальний час: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. В. Боруля. – Херсон, 2005. – 20 с.
3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. І. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
4. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Антоніна Петрівна Галєєва. – Дрогобич, 2009. – 256 с.
5. Грищук З. Є Формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю: метод. посібник. – Львів: Сполом, 2011. – 96 с.
6. Грищук З. Є. Формування знань про цінності в контексті екологізації професійної освіти: Метод. рекомендації. – Львів: Сполом, 2007. – 28 с.
7. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. С. Єрмакова. – Одеса, 2003. – 21 с.
8. Козловська І. М. Формування професійних та духовних цінностей фахівців в контексті національного виховання особистості / І. М. Козловська // Нові технології навчання. – 2010. – № 66. – С. 107–113.
9. Мельничук Т. Ф. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутніх фахівців агротехнологічного спрямування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Ф. Мельничук. – К., 2010 – 229 с.
10. Рудіна О. М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально- виховного процесу гімназії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / О. М. Рудіна. – К., 2002. – 252 с.
11. Скотний В. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Скотний. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 348 с.
12. Сухомлинська О. В. Концепція громадянськості й школа в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – . 21–25.
13. Яковлев С. В. Содержание и структура системы ценностей личности // Педагогическое образование и наука. –2007. – № 3. – С. 29–30.
14. Ярмоленко О. Д. Системний підхід до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Д. Ярмоленко. – К., 1995. – 21 с.

УДК 37.047; 37.048.4

Н. В. МОСКАЛЮК

ЗМІСТ І ФОРМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглядається проблема підготовки майбутніх вчителів біології до дослідницької діяльності. Проаналізовані поняття «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння». Визначені компоненти готовності майбутніх вчителів біології до дослідницької діяльності та дослідницькі завдання для формування вказаних компонентів.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, компетентність, вища школа.*

Н. В. МОСКАЛЮК

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема подготовки будущих учителей биологии к исследовательской деятельности. Проанализированы понятия «исследовательская деятельность», «исследовательские умения». Определены компоненты подготовки будущих учителей биологии к исследовательской деятельности и исследовательские задачи для формирования указанных компонентов.

Ключевые слова*: исследовательская деятельность, исследовательские умения, компетентность, высшая школа.*

N. V. MOSKALYUK

THE CONTENT AND FORMS OF PREPARATION OF FUTURE SCIENCE TEACHERS FOR RESEARCH ACTIVITY

The article deals with the problem of preparation of the future biology teachers to research activity. The notions of «research activity» and «research skills» were analyzed. Iidentified components of preparedness of future biology teachers to research and set research objectives for the formation of certain components.

Keywords*: research, research skills, ability, competence, high school.*

Сучасне суспільство потребує спеціалістів високого рівня, всебічно підготовлених, з високорозвиненими дослідницькими вміннями. Основа таких якостей закладається з перших днів навчання у вузі. Навчальний процес повинен організовуватися так, щоб майбутні фахівці могли швидко адаптуватися до професійної роботи і можливих перетворень. Дослідницька діяльність є орієнтиром у життєвому самовизначенні, самодіагностиці майбутнього вчителя, розвитку його особистого досвіду й професійної компетентності. Сформовані під час навчання пізнавальний інтерес, творчі здібності, дослідницькі вміння і навички у студентів, майбутніх вчителів природничого профілю буде міцною основою для становлення кваліфікованих спеціалістів.

Проблема підготовки вчителя-дослідника висвітлена сьогодні в Україні у працях А. Алексюка, С. Балашової, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Каташинської, З. Слєпкань, Є. Спіцина та ін. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В. Андреєв, С. Балашова, В. Борисов, І. Каташинська, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлєва. Хоча наукова література містить пояснення, які спрямовані на дослідницьке навчання, проте є питання, які ще потрібно досліджувати, а саме: необхідність активізації дослідницької діяльності майбутніх вчителів та її забезпечення в умовах навчання у вищих педагогічних закладах освіти, між змістом підготовки майбутніх вчителів і її реалізацією в практичній діяльності. Подальшого вивчення потребує проблема готовності майбутніх вчителів біології до здійснення дослідницької діяльності, зокрема в контексті формування компетентності дослідника. Сьогодні особливо гостро відчувається потреба у вчителях-дослідниках, здатних самостійно проаналізувати та осмислити наукові відкриття, вміло їх відібрати й адаптувати для будь-якої аудиторію учнів.

Мета статті – проаналізувати суть підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності під час навчання у вузі.

В умовах значної полісемії понятійного апарату педагогіки спостерігається неоднозначне трактування різними науковцями термінів «дослідницька діяльність», «дослідницькі вміння», «вміння», «навички» тощо. Проаналізуємо підходи науковців до трактовки поняття «дослідницька діяльність». Діяльність як предмет психологічної науки, вперше визначив С. Рубінштейн. О. Леонтьєв розробив концептуальне підґрунтя діяльності як предмета дослідження. Зокрема, він зазначав, що «…діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи перетворення, свій розвиток» [8, с. 141]. У яких би умовах і формах діяльність не здійснювалася, вона завжди буде системою, що введена

у суспільні відносини, без них вона не існує. Вища та загальноосвітня школи мають великі потенційні можливості і перспективи організації навчально-виховного процесу на засадах пошуково-дослідницької діяльності. Однак нині дослідницька технологія достатньо не використовується в педагогічній практиці.

О. Леонтович, М. Алексєєв, О. Обухов [4, с. 22] визначають дослідницьку діяльність як таку, котра пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання із завчасно невідомим рішенням (на відміну від практикуму, що служить для ілюстрації тих чи інших законів природи) і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми; вивчення теорії з даної проблематики; підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними; збір матеріалів, їх аналіз і узагальнення, власні висновки. «Енциклопедія освіти» дослідницьку діяльність визначає як діяльність, безпосередньо пов'язану з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження [5, с. 203].

Дослідницькі уміння розглядаються у структурі дослідницької діяльності і відносяться до загальнонавчальних надпредметних умінь. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що існують різні підходи до визначення поняття «дослідницькі вміння». В. Успенський визначає їх як спосіб самостійних спостережень, дослідів, набутих у процесі вирішення дослідницьких задач [9, с. 31]. Н. Амеліна наголошує на надпредметності дослідницьких вмінь. На її думку дослідницькі уміння – це володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для пізнавальної діяльності у всіх видах навчальної праці [1, с. 4].

В «Українському педагогічному словнику» поняття «вміння» подається як «набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь. Виражає підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо» [3, с. 94–95]. Кількість визначень цього поняття вченими-педагогами постійно зростає. Під умінням вони розуміють частину навички (М. Лєвітов), вищу людську властивість (К. Платонов), сукупність прийомів і способів (Т. Ільїна), можливість виконувати дію відповідно до цілей і умов, в яких доводиться діяти, первинний ступінь у засвоєнні навички (К. Кабанова-Меллєр), майстерність (В. Решетніков) тощо [2, с. 34]. У результаті теоретичного аналізу можна зробити висновок, що «вміння» розглядаються науковцями як: система взаємопов'язаних дій (А. Алексюк, Є. Ільїн, О. Леонтьєв), здатність людини виконувати будь-яку діяльність (В. Крицький, В. Козаков); як процес удосконалення будь-якої діяльності (А. Акімова, Л. Ведерникова, Н. Яковлєва), спосіб виконання дії (Ф. Гоноболін, А. Деркач), здатність використовувати знання й навички (В. Сластьонін, І. Раченко), дія-операція (М. Дьяченко, Л. Кандибович), творча дія (Б. Ломов, К. Платонов).

На думку О. Заболотного, вміння розглядається як результат оволодіння новою дією (або способом діяльності), що базується на певному знанні та використані його у процесі вирішення певних завдань. Уміння – це творчі дії, які пов'язані з творчим мисленням, бо відображають здатність, готовність людини до виконання дії. В основі умінь лежать знання теоретичних основ дій (поняття, теорії, закону), способів виконання дій, їх змісту й послідовності (правило) [6].

Н. Недодатко «дослідницькі вміння» трактує як складне психічне утворення, яке лежить в основі готовності школяра до пізнавального процесу й виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів.

Таким чином, дослідницькі вміння можна розглядати як більш високий, творчий рівень розвитку загально-навчальних умінь. На нашу думку, дослідницькими вміннями варто вважати такі якості та властивості особистості: вміння бачити протиріччя, формулювати проблему, ставити мету й завдання дослідження, збирати й аналізувати інформацію, самостійно планувати діяльність за етапами, апробувати гіпотезу, обґрунтовувати власну точку зору, оцінювати власну діяльність. І. Зимняя та Є. Шашенкова дослідницькі вміння визначають як здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, набутих у процесі рішення дослідницьких завдань [7, с. 23]. Немає єдиної думки щодо психологічної та практичної сутності цього поняття. Проаналізувавши визначення дослідницьких умінь різних дослідників, ми можемо підсумувати, що дослідницькі вміння – це вміння планувати і здійснювати науковий пошук, розробляти мету, гіпотезу і програму дослідження, відбирати наукові методи і вміло їх застосовувати, організовувати і здійснювати дослідницько-експериментальну роботу, обробляти, аналізувати і оформляти одержані результати.

Одним із важливих факторів на ринку праці сьогодні є уміння студентів – майбутніх вчителів природничих дисциплін навчатися та самостійно здобувати найновіші та застосовувати вже набуті у нових умовах і професійних ситуаціях знання, креативно мислити і приймати нестандартні рішення. Такі навички і вміння ефективно формуються у молодих людей під час занять дослідницькою роботою у ВНЗ. Спостереження за діяльністю студентів свідчить про те, що, маючи достатню теоретичну підготовку, вони відчувають невпевненість у реальних педагогічних ситуаціях. Їм інколи не вистачає вміння комплексно планувати завдання, відбирати найбільш доцільні засоби, методи та прийоми педагогічного впливу, обирати педагогічно правильний тон спілкування, керувати настроєм та почуттями учнів, адже традиційне навчання будується переважно не на методах самостійного, творчого дослідницького пошуку, а на репродуктивній діяльності, спрямованій на засвоєння вже готових істин. Тому результатом є втрата цікавості, здатності самостійно мислити, що певною мірою блокує дослідницьку активність особистості, роблячи практично неможливими процеси самонавчання, самовиховання, а відповідно і саморозвитку.

Активне навчання має за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчального процесу, який сам шукає шляхи і засоби вирішення проблем. Тому навчальний процес в університеті має бути спрямований на: реалізацію конкретних завдань, передбачених реформою школи; імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім учителям; вироблення у студентів умінь і навичок вирішення практичних завдань і психолого-педагогічних ситуацій.

У контексті теми нашого дослідження важливе значення має готовність студентів до дослідницької діяльності. Щодо цього серед учених існує розмаїття поглядів. Послуговуючись відомими компонентами готовності, ми виділяємо такі компоненти готовності майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності: мотиваційний (передбачає визначення цілей, пов'язаних з формуванням стійкої внутрішньої мотивації на дослідну діяльність з природничих дисциплін), когнітивний (полягає у визначенні системи знань у студентів), операційний або діяльнісний (полягає у визначенні необхідних умінь для здійснення дослідницької роботи та її оцінки). Готовність майбутніх вчителів до дослідницької діяльності і керівництво в подальшому діяльністю учнів визначається сформованістю всіх трьох вказаних компонентів.

Для формування компонентів готовності майбутніх вчителів природничих дисциплін студенти хіміко-біологічного факультету (в межах дослідження) були залучені до середовища дослідницьких завдань, тобто протягом навчання у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (далі – ТНПУ) активно брали участь в різних формах дослідницької роботи: аналізували наукові статті, посібники, підручники, наукові праці, конспектували певні наукові положення, теорії, виконували реферати та ІНДЗ відповідного спрямування, проводили лабораторні і практичні роботи, дослідження під час проходження навчальних практик, написання курсових, дипломних і магістерських робіт, брали участь в олімпіадах, конференціях тощо. Завдання дослідницького характеру сприяють саморозвитку, самореалізації студентів і забезпечують формування дослідницької компетентності.

Безсумнівно, однією з складових процесу навчання і підготовки фахівців є закріплення на практиці знань, отриманих під час теоретичних занять. Студент має самостійно проводити спостереження у природі, а також володіти методами експериментальної роботи в лабораторних умовах. Усе це вкрай необхідно як майбутньому вчителю-біологу, так і вчителю-досліднику. Досягненню цієї мети повинна сприяти комплексна теоретична і практична підготовка, що починається в навчальних аудиторіях, а продовжується у польових умовах під час практик. Знання, отримані під час таких досліджень, дуже корисні для майбутніх вчителів у навчальній та позакласній роботі в школі, а також при вивченні окремих тем біологічного циклу. Студенти вчаться проводити екскурсії у природу з елементами наукових досліджень, опрацьовувати й оформляти навчальний матеріал.

За час навчання студент повинен розвивати навички самостійної творчої наукової роботи, сформувати власне коло наукових інтересів та потреб, вільно володіти нормами і науково-методичними принципами експериментальної і дослідної діяльності. Формування дослідницьких умінь у майбутніх вчителів біології здійснюється переважно, на практичних і лабораторних заняттях, польових практиках, в процесі науково-дослідної роботи, самостійного виконання індивідуальних досліджень у природі. На всіх лабораторно-практичних заняттях під час вивчення загальних питань потрібно формувати вміння з розвитку біологічних понять від

простих до складних, від спеціальних до загальнобіологічних. Такий розподіл умінь з окремих методик, що формуються, забезпечує їхній найбільший обсяг, виключає механічне дублювання, дозволяє розвивати, закріплювати і перетворювати вміння на навички. Майбутній учитель природничого профілю повинен володіти змістом шкільного курсу біології, знати його можливості з метою формування професійних вмінь, разом з тим навчитися на лабораторних заняттях працювати самостійно, формувати своє методичне мислення.

Структура навчально-дослідної ділянки хіміко-біологічного факультету ТНПУ дає змогу студентам не тільки теоретично вивчати матеріал, а й проводити практичні роботи, виконувати індивідуальні навчально-дослідні завдань, наукові дослідження при підготовці курсових, дипломних та магістерських робіт. За період навчальної практики студенти повинні під керівництвом викладача виконати всі завдання, передбачені програмою, суворо дотримуватись встановленого розпорядку та правил техніки безпеки, систематично вести щоденник. Навчально-польові практики з ботаніки анатомії і морфології, систематики рослин, фізіології рослин, біологічних основ сільського господарства, квітникарства та інших дисциплін дають можливість надати студентам необхідні теоретичні знання і практичні навички. Так, навчально-польова практика з біологічних основ сільського господарства дає можливість надати студентам необхідні теоретичні знання і практичні навички. Зміст практики включає теми, які знайомлять студентів з навчально-дослідною ділянкою та методикою проведення дослідів і спостережень на ділянці, із сезонними роботами на ділянці, саду та квітнику. Студенти вивчають морфологічну і біологічну характеристику основних польових й овочевих культур, які рекомендуються вирощувати на ділянці. В складі ділянки розташований сад, тому під час практики студенти вивчають плодові та ягідні культури, їх характеристику і сорти. До програми практики входять екскурсії, під час яких студенти знайомляться та вивчають основні види лісової та лучної рослинності, а також основні види бур'янів, що зустрічаються в агроценозах, освоюють правила користування визначниками рослин для правильного визначення останніх до роду і виду, оформлення та зберігання гербаріїв.

Під час польової практики студенти виконують індивідуальні завдання. Виконання цих завдань дає змогу засвоїти методику науково-дослідницької роботи, ставити проблему й обгрутовано обирати тему дослідження, виробляти вміння вірно аналізувати здобуті результати та застосовувати їх до тих чи інших явищ, процесів природи, проводити статистичну обробку даних, оволодіти вміннями спостерігати природні явища. Таким чином, практика створює біологічну і методичну базу майбутнього вчителя-дослідника, яка дає можливість у подальшому організовувати дослідницьку роботу з учнями в школі.

На підставі аналізу вище компонентів готовності майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності нами визначено наступні рівні такої готовності: початковий, середній і високий (дослідницький). Початковий рівень властивий студентам з низьким інтересом до науково-дослідницької діяльності стосовно дисциплін природничого циклу, при цьому основним мотивом є необхідність отримати оцінку. Студенти на цьому рівні не прагнуть до поповнення своїх знань, явно недостатньо володіють методами дослідження і теоретичним матеріалом, не вміють аналізувати і обґрунтовувати результати своєї роботи. Бажання займатися науковою роботою в них майже відсутнє. Середній рівень властивий студентам, які проявляють інтерес до наукової роботи з природничих дисциплін, володіють певною мірою дослідницькими і деякими загальнонауковими вміннями, однак студенти недосконало вміють планувати наукове дослідження, а також невдало передбачають і аналізують результати своєї діяльності. Позитивним є те, що в студентів цього рівня існує бажання стати дослідником. Високий (дослідницький) рівень властивий студентам, у яких є потреба у науково-дослідній діяльності, розуміння суті дослідницької роботи, високий рівень творчих можливостей. Такі студенти вміють сформулювати проблему, об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу (довести або спростувати її), підібрати методи і методики дослідження, проаналізувати результати дослідження, зробити висновки, визначають значення дослідницької діяльності у суспільстві.

Таким чином, основними шляхами оволодіння навичками дослідницької роботи майбутніх вчителів природничих дисциплін є:

– вивчення спеціальних навчальних курсів (наприклад, «Основи наукових досліджень», «Підготовка майбутнього вчителя біології до дослідницької діяльності»);

– використання на навчальних заняттях відповідних форм, методів, засобів та завдань (виконання дослідницьких завдань з психолого-педагогічних та біологічних дисциплін, набуття умінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою, самостійна робота студентів та ін.);

– навчально-польові і педагогічні практики;

– підготовка курсових, дипломних та магістерських робіт;

– виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань;

– підготовка наукових статей та доповідей на наукові конференції;

– участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп.

Формування вмінь та навичок дослідницької діяльності сприятиме задоволенню потреб студентів-біологів у якісній фаховій освіті, розширенню їх компетентності, створенню умов для здійснення інноваційних досліджень, піднесе рівень їх конкурентоспроможності на ринку праці

ЛІТЕРАТУРА

1. Амелина Н. С. Учебно-исследовательская деятельность студентов педвуза (в процессе изучения дисциплин педагогического цикла): автореф. дисс. … канд. пед. наук / Н. С. Амелина. – К., 1982. – 22 с.
2. Бугрій О. Формування інтелектуальних умінь школярів / О. Бугрій // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 34–35.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Григоренко Л. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л. Григоренко // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 22–24.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. / В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтел, 2008. – 1040 с.
6. Заболотний О. В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення синтаксису української мови /О. В. Заболотний [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.narodnaosvita.kiev.ua/.../zabolotny.ht
7. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова – Ижевск: ИЦПКПС, 2001. – 98 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Успенский В. В. Школьные исследовательские задачи / В. В. Успенский // Советская педагогика. – 1968. – № 7. – С. 31–39.

УДК 37.034:17:504

О. Л. ТУЛЬСЬКА

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

Розкрито сутність професійно-моральної культури майбутніх екологів. Подано різні підходи до класифікації цінностей, розуміння поняття відповідальності особистості та відповідальністі майбутніх екологів. Для останніх розглядаються складники (екологічна відповідальність, професійна відповідальність), дається тлумачення поняття «професійний обов'язок» і «професійна честь».

Ключові слова: *професійно-моральна культура, майбутні екологи, відповідальність, професійний обов'язок, професійна честь.*

О. Л. ТУЛЬСКАЯ

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОЛОГОВ

Раскрыто сущность профессионально-нравственной культуры будущих экологов. Предоставлено различные подходы к классификации ценностей, понимания ответственности личности и ответственности будущих экологов. Для последних рассматриваются составные (экологическая ответственность, профессиональная ответственность), предоставлено толкование понятий «профессиональный долг» и «профессиональная честь».

Ключевые слова: *профессионально-моральная культура, будущие экологи, ответственность, профессиональный долг, профессиональная честь.*

O. L. TULSKA

SUMMARY OF PROFESSIONAL MORAL CULTURE FOR FUTURE ECOLOGISTS

The essence of professional and moral culture of future ecologists has been revealed. Different approaches to the classification of values, understanding the concept of personal responsibility and liability for future ecologists have been suggested. Components for the latter have been analysed, namely environmental liability and professional liability; the interpretation of the concept of «professional duty» and «professional honour» has been provided in the article.

***Keywords**: professional and moral culture, future ecologists, responsibility, professional responsibility, professional honour.*

Однією з актуальних проблем сучасності є взаємодія людини з природою. Світові глобалізаційні процеси, сприяючи прогресу в багатьох сферах суспільного виробництва, спричиняють водночас негативний вплив на навколишнє природне середовище, призводять до виснаження природних ресурсів, деградації природного і рослинного світу, надмірного накопичення промислових відходів, суттєво знижують якість середовища проживання та є причиною зростання рівня захворюваності населення. За таких умов екологічна освіта і виховання справедливо вважаються одними з найпотужніших важелів повороту людства від руйнівного споживацького способу життєдіяльності до конструктивного, бережливо-відновлювального. Сучасна екологічна освіта в Україні передбачає підготовку спеціалістів, зокрема майбутніх екологів, не лише з високим рівнем професійної компетентності, а й високогуманних, моральних людей. Реалії сьогодення потребують глибокого переосмислення поняття професійно-моральної культури еколога.

Кожна професія ставить до людей, які її обрали, відповідні моральні вимоги. Саме тому велика кількість досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців присвячена вирішенню цієї проблеми (І. Бех, Б. Братусь, А. Гусейнов, І. Зязюн, С. Максименко, М. Мамардашвілі, В. Марцинюк, І. Писаренко, В. Плахтій та ін.). Однак питання формування професійно-моральної культури еколога у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Метою статті є визначення сутності професійно-моральної культури майбутніх екологів.

Моральні ідеали, принципи і норми виникли з уявлень людей про справедливість, гуманність, добро, суспільне благо. Поведінка людей, що відповідала цим уявленням вважалася моральною, протилежна – аморальною. Іншими словами, морально те, що, на думку людей, відповідає інтересам суспільства й індивідів, що приносить найбільшу користь. Природно, що ці представлення мінялися від століття до століття і, крім того, були різними в представників різних соціальних груп. Звідси ж виникає специфічність моралі у представників різних професій. Усе сказане дає підставу говорити, що мораль має історичний, соціально-класовий і професійний характер.

Професійна мораль – це те, що конкретизує загальнолюдські моральні цінності (норми, принципи, поняття) в конкретних професіях [19, с. 243]. Отже, професійна мораль ґрунтується на загальнолюдських моральних цінностях.

Цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе. Світ цінностей багатий і різноманітний. Складна природа цінностей зумовлює різні підходи до їх класифікації. Так, В. Тугарінов створив двохкомпонентну класифікацію цінностей: 1) цінності життя або загальнолюдські цінності, що вироблені історичною практикою суспільства (добро, свобода, користь, істина, правда, творчість, краса, віра); 2) цінності культури, які є надбанням суб'єкта (матеріальні, соціальні, духовні) [17, с. 66-68].

М. Рокич розділив цінності на основі традиційного протиставлення цінностей-цілей та цінностей-засобів. Відповідно, він виділяє два класи цінностей: 1) термінальні цінності – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прямувати до неї; 2) інструментальні цінності – переконання в тому, що якомусь певному способу дій варто надати перевагу у будь-якій ситуації [11, с. 112]. Таким чином, термінальні цінності (цінності-цілі) виступають рушійною силою поведінки особистості.

А. Леонтьєв виділяє різні цінності та розводить їх у блоки, які є своєрідними полярними ціннісними системами. Так, серед термінальних цінностей він протиставляє: 1. Конкретні

життєві цінності (здоров'я, робота, друзі, сімейне життя) – абстрактні цінності (пізнання, розвиток, свобода, творчість). 2. Цінності професійної самореалізації (цікава робота, продуктивне життя, творчість, активне діяльнісне життя) – цінності особистого життя (здоров'я, кохання, наявність друзів, розваги, сімейне життя). 3. Індивідуальні цінності (здоров'я, творчість, свобода, активне діяльнісне життя, розваги, впевненість у собі, матеріально забезпечене життя) – цінності міжособистісних стосунків (наявність друзів, щасливе сімейне життя, щастя інших). 4. Активні цінності (свобода, активне діяльнісне життя, продуктивне життя, цікава робота) – пасивні цінності (красота природи та мистецтва, впевненість у собі, пізнання, життєва мудрість) [9, с. 36].

Серед інструментальних цінностей А. Леонтьєв називає такі дихотомії:

1. Етичні цінності (чесність, непримиримість до недоліків) – цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність) – цінності професійної самореалізації (відповідальність, ефективність у справах, тверда воля). 2. Індивідуалістичні цінності (високі запити, незалежність, тверда воля) – конформістські цінності (самоконтроль, відповідальність) – альтруїстичні цінності (терпимість, чуйність, широта поглядів). 3. Цінності самоствердження (високі запити, незалежність, непримиримість, сміливість, тверда воля) – цінності прийняття інших (терпимість, чуйність, широта поглядів). 4. Інтелектуальні цінності (освіченість, раціоналізм, самоконтроль) – цінності безпосередньо-емоційного світовідчуття (життєрадісність, чесність, чуйність). Вчений зауважує, що цінності є стабільними, не залежать від ситуативних чинників та завдають вектори життєдіяльності суб'єкта [9, с. 37].

В. Момов протиставляє цінності цільові (або уявні, бажанні, можливі) та цінності існуючі (або наявні, актуальні). Під час подальшого аналізу цільових цінностей він класифікує їх: власно цінності-цілі, цінності ідеали, цінності-бажання, нормативні цінності [12, с. 35].

Іншої позиції дотримується А. Маслоу, який зауважує, що цінності становлять не дихотомію, а узгоджену ієрархію, тобто пов'язані між собою та залежать одна від одної. Автор виділяє дві основні групи цінностей: 1) Б-цінності (цінності буття) – вищі цінності, притаманні людям, що самоактивізувалися (істина, добро, красота, цілісність, життєвість, унікальність, досконалість, повнота, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль та ін.); 2) Д-цінності (дефіцієнтні цінності) – нижчі цінності, оскільки вони орієнтовані на задоволення якоїсь фрустрованої потреби (мир, спокій, сон, відпочинок, залежність, безпека та ін.). На думку А. Маслоу «Д-цінності» є необхідними для виживання людини і виступають підґрунтям для функціонування «Б-цінностей», або «цінностей розвитку» [10, с. 210].

На думку Н. Лапіна, основою типології цінностей може служити їх співвіднесення з відповідними потребами індивідів: вітальними – первинними потребами, що є значимі для збереження й продовження життя (добробут, комфорт, безпека); інтеракціоністськими – потребами в спілкуванні, взаємодії з іншими людьми; соціалізаційними – ще складнішими потребами засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки, схвалюваних даним етносом, суспільством, культурою; смисложиттєвими – потребами наповнення своєї діяльності загальним змістом, значимим для свого життя. На цій основі серед соціальних, культурних, політичних, духовних цінностей учений окремо виділяє екологічні цінності [8, с. 3].

М. Боришевський зазначає, що головною силою, яка спонукає людину до дії, мотивує її поведінку, надає осмисленого характеру вчинкам та усій життєдіяльності є духовні цінності [3, с. 61]. У систему духовних цінностей учений включає також екологічні цінності, а саме: екологічну вихованість, усвідомлення неоціненного значення навколишнього природного середовища у житті, бережливе ставлення до природи, розвинену дійову потребу захищати її від нерозумних і небезпечних впливів, естетичне сприймання природних явищ, усвідомлення їх благотворного впливу на почуття, світосприймання [4. с. 23].

Цієї ж думки дотримується Е. Помиткін, який наголошує на важливості розвитку духовних цінностей особистості, серед яких також виділяє екологічні цінності. Автор стверджує, що одним із основних критеріїв духовного розвитку особистості є рівень відповідальності [14, с. 28].

Отже, різні науковці дають свої варіанти цінностей. Однак, як зазначає О. Сухомлинська, у градації цінностей екологічні цінності, цінності природи, навколишнього середовища, в якому ми живемо, займають мало не останнє місце, хоча вони мають доленосне значення для суспільства і всіх його членів [15, с.106].

Як доводять вчені, категорія цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, її духовних вимірів. Однією з головних цінностей для майбутніх екологів має стати оточуючий природний світ. Ми погоджуємося з Т. Юрковою, яка зазначає, що природа як передоснова всього живого і неживого на Землі, як цінність не має аналогів, оскільки виступає детермінантною всіх інших людських цінностей, їх умовою [18]. Ціннісне ставлення майбутніх екологів до природи має бути більш свідоме, ніж у студентів інших напрямів підготовки, оскільки професійна діяльність еколога спрямована саме на захист довкілля. Як відомо, ціннісне ставлення до природи включає три взаємопов'язані аспекти: гуманістичний, що має в своїй основі розуміння того, що шкода, заподіяна навколишньому середовищу, рівноцінна шкоді, заподіяній майбутнім поколінням людей; моральний, що допускає рівноцінність усього живого; релігійний, що базується в своїх рекомендаціях про бажаний тип відносин людини з природою на принципах тієї чи іншої релігії. Активна моральна позиція щодо навколишнього середовища у майбутніх екологів передбачає переконаність у цінності природи, почуття професійної відповідальності за збереження довкілля, розуміння призначення своєї діяльності, її соціальної місії, осмислення своєї особистісно-професійної ролі у процесі гармонізації відносин людства з навколишнім природним середовищем, адекватній оцінці власних можливостей. Отже, система професійної підготовки майбутніх екологів має забезпечити формування ціннісної свідомості студентів-екологів як потенційних носіїв і провідників екологічно виправданого ставлення до природи.

Варто зазначити важливість думки Г. Кочетова, який ознакою професійно-моральної культури вважає «здатність прогнозування фахівцем наслідків своїх дій і відповідальність за свої дії» [7, с. 86].

Майбутній еколог має усвідомлювати цінності власної професійної діяльності, що ґрунтуються насамперед на наявності почуття професійного обов'язку, відповідальності за природу та існування людства, здатності прогнозувати наслідки своїх дій, повазі до закону.

Ми погоджуємося з думкою Г. Білецької, яка вважає відповідальність однією з унікальних інтелектуально-моральних якостей особистості, без якої не може бути справжнього еколога [2, с. 157].

Сьогодні немає однозначного підходу до розуміння поняття відповідальності особистості. Це можна пояснити, по-перше, тим, що відповідальність входить у понятійний апарат багатьох галузей знань (філософії, соціології, етики, права, психології, педагогіки); по-друге, навіть у рамках однієї науки категорія «відповідальність» застосовується для опису різних сторін діяльності суб'єкта; по-третє, вона є складовою частиною розвитку суспільства та його культури і зазнає певних змін в історичному плані.

Особливо цінний внесок у розуміння відповідальності як моральної категорії зробив В. Сухомлинський. Він сприймав відповідальність у тісному зв'язку з громадянськістю, акцентуючи при цьому увагу на її моральному аспекті, та із совістю, яка, за його висловом, є неспокійним і суворим сторожем розуму. На його думку, відповідальність характеризує здатність особистості самостійно формувати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку, самоконтроль [16].

Ю. Жиденький поняття відповідальності розглядає як загальносоціологічну категорію, що віддзеркалює свідоме ставлення особистості до вимог суспільної необхідності, громадського обов'язку, соціальних завдань, норм, цінностей [6, с. 32].

К. Муздибаєв вбачає суть відповідальності у звіті особистості перед суспільством і розглядає це поняття як «дотримання особистістю у своїй поведінці загальноприйнятих норм, виконання рольових обов'язків та її готовність дати відповідь за свої дії» [13, с. 151].

Суттєве доповнення у розуміння даного поняття вносить К. Абульханова-Славська, яка розглядає відповідальність як «самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених суб'єктом [1, с. 251].

Формування відповідальності відбувається одночасно з набуттям особистістю автономності та сприяє забезпеченню свободи прийняття рішень. Свобода і відповідальність – це два нероздільних чинники, що забезпечують сталий, збалансований розвиток особистості в умовах ноосфери. Як вказує Ю. Жиденький, кожен наступний рівень розвитку особистості в системі ступеневої професійної освіти збільшує величину і вибір напрямів свободи, зростає вплив особистості на людей і навколишнє середовище, відповідно до цього має зростати

відповідальність [6, с. 32]. Підготувати відповідальну особистість, на думку ученого, не можна лише передачею їй певних знань і умінь. Формування відповідальності залежить від надання людині свободи прийняття рішень і відповідних дій. Питання величини та спрямування свободи залежить від особистих рис людини і конкретних обставин. При формуванні відповідальності повинно враховуватись два чинники: раціональна і психологічна основа обов'язку, що спонукає волю до відповідної діяльності. Ці два чинники доповнюють один одного і є складовими відповідальності. Умовою відповідальності людини є її самостійність і активність, а готовність відповідати за свої дії ґрунтується на загальнолюдських цінностях [6, с. 35].

Н. Голова характеризує відповідальність як «особистісну якість, суть якої полягає в усвідомленій моральній потребі та практичній готовності до виконання соціальних норм (у тому числі особистісних)» [5, с. 138]. На думку автора, відповідальність «містить у собі розуміння значення своєї діяльності, чітке знання своїх соціальних функцій, правильну оцінку своїх можливостей, активну життєву позицію, ініціативну поведінку і, нарешті, здатність передбачати результати своїх дій» [5, с. 138].

Відповідальність у майбутніх екологів ми розглядаємо як поєднання двох складових: 1) екологічна відповідальність як вияв духовності особистості (усвідомлення світу як цілісної сутності, принципу всезагальної причинно-наслідкової залежності, відчуття спорідненості з природою, потреба у творчому перетворенні світу, його вдосконаленні); 2) професійна відповідальність, основу якої становить чітке розуміння своїх професійних обов'язків, реальної залежності між результатом професійної діяльності та тими наслідками, які він може мати для навколишнього природного середовища і людей.

Професійна відповідальність тісно пов'язана з такими категоріями, як професійний обов'язок, професійна честь, професійна гордість та професійна етика.

Професійний обов'язок відображає ставлення до своєї праці. Почуття професійного обов'язку ґрунтується на переконанні в життєвій необхідності узгодження особистих бажань із суспільним обов'язком. З цього погляду професійний обов'язок майбутніх екологів можна розглядати як прагнення повною мірою оволодіти знаннями, вміннями та навичками з обраної спеціальності, дотримуватись професійної дисципліни, берегти професійні традиції. Інакше кажучи, наявність почуття професійного обов'язку є запорукою і неодмінною умовою високого рівня професійної культури майбутніх екологів.

Професійна честь є моральною категорією, яка відображає гідність і авторитет людини, що займається певною діяльністю, і пов'язані з цією діяльністю моральні заслуги. Професійна честь вимагає від майбутнього еколога підтримувати репутацію своєї професії, захищати інтереси колективу, до якого він належить. Під час навчання у ВНЗ майбутні екологи повинні навчитися по-справжньому цінувати обрану професію, усвідомити її суспільне значення, а також прагнути досягти значних успіхів в оволодінні своєю спеціальністю.

Професійна гордість пов'язана з переживанням особистістю своїх успіхів. Завданням ВНЗ є виховання у студентів почуття професійної гордості шляхом підтримання традицій, ознайомлення молодих людей з найвищими здобутками видатних осіб, що працювали чи працюють у певній сфері суспільної діяльності. Професійна гордість активізує майбутніх екологів, спрямовує їх на належне вивчення предметів, є потужним стимулом в опануванні професії.

Під професійною етикою розуміють сукупність моральних принципів, норм, що пов'язані з поведінкою особистості у сфері її професійної діяльності. Професійна етика ґрунтується на усвідомленні професійного обов'язку та дотриманні етичних норм, пов'язаних з його виконанням. Важливо, щоб майбутні екологи знали моральні вимоги щодо здійснення професійної діяльності, яку вони опановують, і якості, які повинні виховувати в собі, щоб відповідати цим вимогам. Майбутні екологи мають усвідомлювати, що вони самі відповідають за свої вчинки, що кожен їх крок буде морально оцінено. Професійна етика еколога передбачає беззастережне дотримання імперативів обов'язку, сумлінності, відповідальності, дотримання екологічного законодавства.

Отже, до ознак сформованості професійно-моральної культури майбутніх екологів як важливої складової їх професійної культури відносимо сформованість морально-ціннісних орієнтацій і переконань, що ґрунтуються на ціннісному ставленні майбутніх екологів до природи, почутті професійного обов'язку, професійної відповідальності, професійної честі, гідності, ділової репутації і престижу професії. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів, зокрема,

подальшого наукового вирішення потребує проблема вивчення внеску окремих науковців України щодо визначення сутності професійно-моральної культури майбутніх екологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Білецька Г. А. Підготовка високо-кваліфікованого фахівця-еколога як один із шляхів вирішення екологічних проблем / Г. А. Білецька // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: Зб. праць за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф. (30–31 жовтня, м. Хмельницький). – Хмельницький, 2003. – С. 156–158.
3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: (Монографія) / М. Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. Х. Ч. 4. – К., 2008. – С. 61–69.
5. Голова Н. І. Характеристика відповідальності як якості особистості старшокласника / Н. І. Голова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 22 / під ред. М. І. Сметанського та ін. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2008. – С. 133–138.
6. Жиденький Ю. Розвиток відповідальності особистості у ступеневій освіті / Ю. Жиденький // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 18. – 2004. – С. 30–36.
7. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников / А. И. Кочетов. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 175 с.
8. Лапин Н. И. Ценности как компоненты социокультурной эволюции современной России / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 1994. – № 5. – С. 3–8.
9. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского ун-та. Сер. 14: Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
10. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия», 1999. – 478 с.
11. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича // Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина. – М.: Владос, 2000. – Т. 2. – 312 с.
12. Момов, В. Человек, мораль, воспитание (теоретико-методологические проблемы / В. Момов. – М.: Прогресс, 1975. – 163 с.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 239 с.
14. Помиткін Е. Психологія забезпечення духовного розвитку дитини / Е. Помиткін. К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
15. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
16. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К., 1987. – Т. 3. – 582 с.
17. Тугаринов В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 344 с.
18. Юркова Т. Ф. Екологічні цінності розвитку особистості / Т. Ф. Юркова // Гуманізм та освіта – 2006: Матер. VIII наук.-практ. конф. ВНТУ. [Електроний ресурс. – Режим доступу]: htpp://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2006
19. Цимбалюк І. Психологія торгівлі: Навч. посібник / І. Цимбалюк. – К.: Професіонал, 2006. – 368 с.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.022(09)

О. І. ЖУК

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВНИХ ІДЕЙ ТЕОРІЇ ДИДАКТИЧНОГО УТИЛІТАРИЗМУ

Здійснено ретроспективний аналіз становлення основних ідей теорії дидактичного утилітаризму. Визначено суть та основні принципи цієї концепції. Охарактеризовано погляди зарубіжних учених щодо становлення теорії дидактичного утилітаризму і засобів її реалізації в практичному житті. Розкрито світоглядні засади педагогічних поглядів Дж. Дьюї, його концепцію демократичного виховання, дидактичні погляди та розвиток педагогічних ідей у школах США. Розглянуто основні принципи побудови навчальних програм згідно з утилітарною концепцією.

Ключові слова: *утилітарна концепція, дидактичний утилітаризм, «традиційна» школа, «трудова» школа.*

О. И. ЖУК

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ТЕОРИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО УТИЛИТАРИЗМА

Осуществлен ретроспективный анализ становления основных идей теории дидактического утилитаризма. Определена суть и основные принципы этой концепции. Охарактеризованы взгляды зарубежных ученых по становлению теории дидактического утилитаризма и средств ее реализации в практической жизни. Раскрыто мировоззренческие основы педагогических взглядов Дж. Дьюи, его концепцию демократического воспитания, дидактические взгляды и развитие педагогических идей в школах США. Рассмотрены основные принципы построения учебных программ согласно с утилитарной концепцией.

Ключевые слова*: утилитарная концепция, дидактический утилитаризм, «традиционная» школа, «трудовая» школа.*

O. I. ZHUK

THE HISTORY OF THE FORMATION OF THE BASIC IDEAS OF THE THEORY OF DIDACTIC UTILITARIANISM

The retrospective analysis of the formation of the basic ideas of the theory of didactic utilitarianism is performed. The nature and the main principles of this concept are singled out. The views of the foreign scholars concerning the development of the theory of the didactic utilitarianism and the means of its implementation in practice are characterized. The ideological foundations of J. Dewey's pedagogical views, his concept of the democratic education, didactic views and the development of the pedagogical ideas at the schools of the U.S. are revealed. The basic principles of the formation of educational programs according to utilitarian concept are reviewed.

Keywords*: utilitarian concept, didactic utilitarianism, «traditional» school, «working» school.*

Актуальність дослідження зумовлена наближенням методів навчання до потреб життя, необхідністю розвитку активності і самодіяльності студентів, їх підготовки до самостійного засвоєння професійних знань та компетенційних умінь. В центрі уваги опинилися питання практичного життя людини. Студенти повинні вивчати ті види діяльності, які дали змогу цивілізації опинитися на сучасному рівні. Необхідно сформувати в учнів знання, вміння, і навички,

які допоможуть їм вільно орієнтуватися і діяти в суспільстві. Отже, ідеї принципу дидактичного утилітаризму реалізуються через вибір необхідних для життя елементів знань, досвіду й умінь.

Утилітаристська концепція відбору і систематизації змісту освіти пов'язана з ім'ям видатного американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї, який висловив основні положення дидактичної концепції і став засновником теорії дидактичного утилітаризму, розробив суто американську систему ідей і теорій які збагатили не тільки теоретичну думку в різних областях наукового знання (філософія, психологія, педагогіка, соціологія) своєї країни, а й зробили сильний вплив на світову свідомість.

Теорія дидактичного утилітаризму мала визначальний вплив на реформування освіти в США упродовж першої третини XX ст. Під впливом ідей цієї теорії у країні сформувалася нова педагогічна парадигма, основними принципами якої були: визнання права кожної дитини на індивідуальний розвиток і повну самореалізацію своїх сил і можливостей, організація навчання шляхом діяльності, розвиток учнівського самоврядування. На практиці це проявилося передусім у відмові від єдиних навчальних планів і програм та введенні системи предметів за вибором, тестуванні учнів з метою вивчення їх навчальних можливостей і визначення програм подальшого навчання, застосуванні у початковій школі комплексного та «супроводжуючого» навчання, демократизації шкільного життя. Практична реалізація основних положень утилітаристської теорії спричинила зниження рівня освіти школярів. Однак на початку XXI ст. знову зросла зацікавленість до цієї теорії у зв'язку з інтенсивним використанням активних, проблемних, пошукових методів і форм навчання, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів [6, с. 42].

На сучасному етапі теорія дидактичного утилітаризму є актуальною в США. Вона значно вплинула не тільки на зміст освіти, а й на організацію навчального процесу у вищій школі країни. Згідно з цією теорією, навчальні програми формуються відповідно до інтересів тих, хто навчається. Студентам надається максимальна свобода у виборі навчальних предметів, які розділені на обов'язкові та факультативні, навчально-виховна робота враховує їх запити, навчальний заклад стає місцем суспільного життя, а навчальні програми відображають особисті інтереси студентів. У результаті процес навчання набуває «природного характеру». Основними суперечностями у цій теорії є переоцінка значення практичної дії, що призводить до недооцінки теоретичних знань. Ця теорія загалом є однобічна: вимагаючи застосування до всіх предметів методів «активного досвіду», вона не бачить меж використання цього методу в пізнанні світу культури, не дооцінює виховних цінностей гуманітарних наук, не приділяє їм належної уваги в програмі навчання.

Теорію дидактичного утилітаризму досліджували багато вчених протягом останніх десятиріч. Основні ідеї теорії дидактичного утилітаризму детально висвітлені у працях Дж. Дьюї «Школа майбутнього», «Дальтонський лабораторний план», «Школа і суспільство», Г. Кершенштайнера «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?», В. Кілпатрика «Метод проектів», «Основи методу», Е. Паркхерста «Виховання і навчання по дальтонському плану», Е. Коллінгса «Досвід роботи американської школи за методом проектів». Проблему соціальних трансформацій американського суспільства в кінці XIX – на початку XX ст. досліджено в роботах А. Гуреєва, У. Джеймса, Ю. Мельвіля, Г. Міда, Ч. Пірса, Дж. Сміта, А. Устьянцева, І. Філатової, Е. Флауера та ін. Це сприяло обґрунтуванню теоретичних засад прагматизму та інструменталізму як основних напрямів розвитку педагогічної теорії і практики досліджуваного періоду.

Серед вітчизняних дослідників реформаторську педагогічну діяльність Дж. Дьюї вивчали С. Русова («Програма із теорії виховання та навчання», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Єдина діяльна (трудова) школа»), С. Ананьїн («Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)»). Початкові спроби науково-педагогічного аналізу трудового виховання у школах України першої третини XX ст. в контексті ідей прагматизму зроблено у дореволюційний період. Дослідження українських учених Т. Лубенця, Б. Манжоса, О. Музиченка дають змогу з'ясувати суть та особливості трудового виховання у дореволюційній школі. У 1921 р. С. Шацький переклав російською мовою працю Дж. Дьюї «Вступ у філософію виховання». У навчальному посібнику «Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)» за ред. О. Сухомлинської відзначається, що реформаторська педагогіка, зокрема ідеї Дж. Дьюї, мали значний вплив на розвиток української педагогіки в 20-ті роки XX ст.

Метою статті є на основі аналізу наукових розробок теорії дидактичного утилітаризму визначити основні тенденції розвитку його основних ідей.

Відомо, що епоха індустріального суспільства – це епоха утилітаризму. Власне утилітарність життя, погоня за успіхом вимагали утилітарного ставлення до школи. Саме під таким кутом зору можна розглядати виникнення утилітарної концепції – дидактичного утилітаризму. На рубежі XIX–XX ст. «традиційна школа» стала об'єктом гострої критики. Засуджувалась авторитарність цієї школи, висувалася вимога її перетворення на «школу для життя і через життя». Односторонній інтелектуалізм, що домінував у ній, вимагав змінити «книжну науку» «справжньою роботою і всебічними творчими зусиллями учнів» [1, с. 109]. Висловлювалися пропозиції перебудувати програми навчання, які не враховували потреб та інтересів учнів. Звинувачуючи «стару школу» у відриві від суспільного і виробничого життя, багато педагогів відзначали необхідність не тільки усунення її недоліків, а й побудови основ «нової», «трудової школи», що прилучала б до суспільного життя.

До найрадикальніших прихильників і авторів багатьох з цих гасел належав американський філософ, педагог і психолог Дж. Дьюї. Він розробив основні положення дидактичної концепції і став засновником теорії дидактичного утилітаризму. Дж. Дьюї критикував прихильників традиційної школи, тому що вони обмежували роль учнів слуханням, читанням і лічбою. Така типова «традиційна школа» була «чужою» не тільки учням, оскільки не враховувала їх потреб та інтересів, а й суспільству, адже не готувала дітей і молодь до життя. Вирішенням цієї проблеми стала заснована в 1895 р. Дж. Дьюї перша експериментальна школа, де основний акцент було зроблено на розвиток активності дітей, яка виявлялася під час різних практичних занять [7, с. 42]. Заняття такого виду найкраще формували розумові здібності і громадські позиції учнів у процесі не тільки індивідуальної, а й колективної роботи, що спиралася на організовану співпрацю. Головна мета таких або інших занять – не підготовка до професії, а створення умов, що сприяють розвиткові успадкованих здібностей учнів, для яких навчання в школі повинно бути засобом набуття багатого і різноманітного досвіду. Крім того, мета практичних занять полягає в залученні учнів до діяльності, в якій формуються їх справжні інтереси. Школа стає місцем життя дітей і молоді, а не тільки місцем їх підготовки до життя.

Одночасно Дж. Дьюї наголошував, що практичні заняття аж ніяк не повинні замінити роботу учнів з літературою. Основна функція цих занять зводиться до навчання їх самостійної роботи, використання власного позашкільного досвіду, збагаченого знаннями, здобутими в школі, а також до набуття знань у ході самостійної роботи, а не на шляху сприйняття їх винятково в готовому вигляді від вчителя або з книг. Педагог визнавав самоцінність індивіда, виступав за свободу особистості, відстоював її унікальність [8, с. 77].

Отже, навчання Дж. Дьюї розглядав як організацію діяльності дітей, спрямованої на вирішення практичних завдань у повсякденному житті. Основні постулати його теорії такі:

– заздалегідь створені навчальні курси не потрібні;
– матеріал навчання потрібно «брати» з досвіду дитини;
– дитина повинна визначати як якість, так і кількість навчання;
– навчання у формі діяльності є основним методом у школі [4, с. 84].

Відповідно до цих настанов послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрик у 1920-х роках розробив «проектну систему навчання»(метод проектів). Сутність цього методу полягала в тому, що учні разом з учителем проектували вирішення якогось цікавого завдання, наприклад, спорудження іграшкового будиночка, включалися в практичну діяльність, у ході якої засвоювали знання та уміння з мови, математики та інших предметів.

У Німеччині пасивність «старої школи» призвела до виникнення педагогічного напряму, який увібрав у себе основні ідеї теорії дидактичного утилітаризму та отримав назву «трудової школи» і «громадянського виховання». Наукове обґрунтування цьому напряму Г. Кершенштайнер. Він вважав, що основне завдання школи – «громадянське виховання», тобто виховання людей, переконаних у необхідності беззаперечної слухняності існуючій державі. Корисний громадянин повинен прагнути і вміти служити державі, віддавати їй усе, що він має.

Школа має «озброїти професією» і «надати професії морального характеру», тобто досягти того, щоб «корисний громадянин» сприймав свою професію як засіб служіння державі і в цьому вбачав мету свого життя. Школа повинна оволодіти душею дитини, «піймати її душу», озброїти ремеслом або, принаймні, підготувати до опанування ним. Це можна здійснити

лише в трудовій діяльності. Тому народна школа повинна бути школою праці, трудовою школою. Вміння добре писати, рахувати – також робота, але для «нової школи» необхідно більше – різнобічна ручна праця, що займає центральне місце як практична підготовка до життя і, має стати джерелом розумового та іншого розвитку. Теоретичні знання формуються в тій школі лише остільки, оскільки допомагають оволодіти фахом [5, с. 51].

Такий же практичний ухил має і система американського педагога Дж. Дьюї. Однак, його виховна система відрізняється від системи Г. Кершенштайнера. Дж. Дьюї надавав великого значення теоретичному навчанню, яке підпорядковане у нього винятково практичним завданням. Теоретичні знання, на думку педагога, мають значення лише тоді, коли вони використовуються в практиці; інакше вони не тільки не корисні, а навіть шкідливі.

Г. Кершенштайнер і частково Дж. Дьюї «відійшли» від учення великих педагогів про гармонійність і всебічність виховання, про те, що насамперед треба виховувати людину, а потім – уже фахівця. Але це не був радикальний відхід від основної традиційної лінії в розумінні виховного ідеалу європейської педагогіки. Ні Г. Кершенштайнер, ні Дж. Дьюї не були борцями проти античної педагогіки чи християнства. Тому педагоги кінця XIX – початку XX ст. ще дотримувалися традиційної європейської педагогіки і використовували в своїх системах ідеї Г. Кершенштайнера і Дж. Дьюї про «трудову» школу [2, с. 191].

Спираючись на ці положення, Дж. Дьюї та його численні послідовники розробили конкретні принципи побудови програм шкільного навчання, а саме:

– принцип проблемного підходу до конструювання змісту навчання, який передбачає його побудову у вигляді міждисциплінарних систем знань;

– принцип формування практичних умінь;

– принцип поєднання навчання з грою;

– принцип педоцентризму;

– принцип активізації самостійної діяльності учнів;

– принцип залучення дітей і молоді до життя їх соціального оточення;

– принцип зв’язку освіти з життям, з практикою, з громадською і трудовою діяльністю людей [3, с. 67].

Реформування української системи освіти в 20-х роках XX ст., впровадження інноваційних принципів організації навчально-виховного процесу (трудова школа, соціалізація життя дитини, комплексна система навчання і виховання, спрямованість навчального процесу на розвиток мислення учнів, визнання науково-дослідної функції як визначальної в професійній діяльності вчителя) значною мірою запроваджувалися під впливом реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст., одним із напрямів якої і стала прагматична педагогіка Дж. Дьюї. У першій чверті XX ст. в Україні під впливом прогресивних ідей реформаторської педагогіки, які найповніше синтезував цей американський педагог, відбувся прогрес у теоретико-методологічному і методичному обґрунтуванні системи освіти. Була сформульована нова філософія освіти, що містила такі основні загально-педагогічні принципи: педоцентризм, гуманізація, диференціація та індивідуалізація, демократизація, опора на працю, зв’язок з життям.

Аналіз основних ідей теорії дидактичного утилітаризму свідчить, що в центрі освітнього процесу є організація самостійної роботи учнів, врахування його запитів, інтересів і схильностей, використання «природних» методів, тобто контактів з дійсністю, реалізація вимоги цілісного навчання, яке враховувало б різні складові «нероздільного життя» людини – наукову, художню, технічну, культурну і комунікативну. Дидактичний утилітаризм мав вагомий вплив як на зміст, так і на методи навчання в американській школі. Відповідно до його положень педагоги намагалися надати максимальну свободу учням, зокрема у виборі навчальних предметів, пристосувати навчально-виховну діяльність до інтересів школярів, зробити навчання природним, школу – місцем громадського життя, а навчальну програму – співзвучною інтересам учнів.

У вищій школі можна реалізувати такі ідеї принципу дидактичного утилітаризму :

– необхідність організації групових форм діяльності студентів;

– викладач повинен бути як «спостерігач і порадник», не нав’язувати методи і зміст роботи у вирішенні проблем, а спонукати студентів до самостійної роботи;

– зміст навчальної програми має враховувати інтереси, схильності студентів, які повинні самі формулювати проблеми, що вирішуються у вищій школі;

– головне джерело знань – практичні заняття і дослідницька робота студентів.

Перспективи подальшого дослідження реалізації ідей дидактичного утилітаризму в практиці полягають у дослідженні специфіки діяльності ВНЗ інженерного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернстайн Р. Возрождение прагматизма / Р. Бернстайн // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – 644 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
3. Валеева Л. А. Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Валеева. – Казань, 2008. – 248 с.
4. Дьюї Дж. Демократія і освіта; пер. з англ. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник / Дж. Дьюї. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с.
5. Кершенштайнер Г. Трудовая школа; пер. с нем. М И. Дрея / под ред. Н. В. Сперанского / Г. Кершенштайнер. – М.: Задруга, 1913. – 64 с.
6. Кравцова Н. Г. Нові прогресивні школи США кінця XIX – початку XX століття / Н. Г. Кравцова // Постметодика. – 2002. – № 4(56). – С. 41 – 42.
7. Кравцова Н. Г. Реформаторська педагогічна діяльність Джона Дьюї / Н. Г. Кравцова // Імідж сучасного педагога. – 2002. – № 6–7. – С. 40 – 42.
8. Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І. О. Радіонова – Харків: ХДПУ, 2000. – 208 с.

УДК 504:37.033(477)

Г. А. БІЛЕЦЬКА

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розглянуто становлення, розвиток і сучасний стан професійної підготовки екологів в Україні. Показано, що формування системи професійної екологічної освіти зумовлено глобальним характером екологічних проблем. Розкрито деякі особливості підготовки фахівців-екологів в Україні, яку здійснюють вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації.

***Ключові слова**: екологічна освіта, професійна екологічна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень.*

Г. А. БЕЛЕЦКАЯ

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Рассмотрено становление, развитие и современное состояние профессиональной подготовки экологов в Украине. Показано, что формирование системы профессионального экологического образования обусловлено глобальным характером экологических проблем. Раскрыты некоторые особенности подготовки специалистов-экологов в Украине, которую осуществляют высшие учебные заведения разных уровней аккредитации.

***Ключевые слова**: экологическое образование, профессиональное экологическое образование, образовательно-квалификационные уровни.*

G. A. BILETSKA

FORMATION OF PROFESSIONAL ECOLOGICAL EDUCATION OF UKRAINE

The development and current state of professional training of ecologists in Ukraine has been considered in the article. Formation of the system of professional ecological education is determined by the global character of ecological problems. Formation of professional ecological education of Ukraine dates back to the 90-ies of XX century. Now educational establishments of various levels of accreditation provide training for professional ecologists.

***Keywords**: ecological education, professional ecological education, educational qualification.*

Проблема взаємодії людини з природою сьогодні перетворилася на одну з найбільш актуальних і набула глобального характеру. Конфлікти, що постійно виникають у взаєминах людини з природою внаслідок традиційно споживацького ставлення до довкілля, поставили під загрозу існування вищих форм життя, в тому числі життя людини. Це стимулювало наукову думку та практичну діяльність людства до вирішення екологічних проблем. З цією метою, починаючи з 1968 р., була організована і проведена низка наукових конференцій і семінарів міжнародного рівня, які принципово вплинули на становлення екологічної освіти і визначили стратегію її розвитку. З 70-х років XX ст. в освітніх системах багатьох країн світу розвивається і стверджується екологічна освіта.

Різні підходи до визначення сутності поняття «екологічна освіта» висвітлюються у численних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Методологічні підходи до здійснення екологічної освіти на засадах філософії знайшли відображення у працях М. І. Дробнохода [1; 2,], М. М. Кисельова [3,], Є. А. Когай [4,], Л. І. Сидоренко [5,], А. Д. Урсула [6,] та ін., теоретико-методологічні проблеми екологічної освіти – у працях Л. Б. Лук'янової [7,], О. В. Плахотник [8,], А. В. Степанюк [9,], О. С. Сластеніної [10,] та ін., історичні аспекти екологічної освіти й виховання у дослідженнях П. П. Бачинського [11], І. М. Костицької [12], М. М. Мамедова [13], психолого-педагогічні аспекти – у працях С. Д. Дерябо [14], І. Д. Зверєва [15], Г. П. Пустовіта [16]. Проблемі професійної екологічної освіти присвячений науковий доробок С. Д. Рудишина [17 с. 1–34] і Н. М. Рідей [18].

Незважаючи на значну кількість досліджень, які стосуються проблем професійної екологічної освіти, сьогодні ще недостатньо висвітлені історико-педагогічні аспекти її становлення і розвитку в нашій Україні.

Метою статті є аналіз становлення, розвитку і сучасного стану професійної підготовки екологів в Україні.

Розгортання системи професійної екологічної освіти припадає на 90-і роки XX ст. Тоді часу розроблено концептуальні положення цієї освіти, які в подальшому були впроваджені в систему педагогіки. Значну роль у розвитку екологічної освіти відіграла ООН конференція з навколишнього середовища та розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 рік). Концепція екологічно безпечного розвитку, що була прийнята на цьому форумі світовою співдружністю країн, спрямована на формування екологічної свідомості людини, підвищення відповідальності кожної особистості за сучасне і майбутнє планети. Її реалізація потребує глибоких змін у ставленні людини до довкілля, нових політичних пріоритетів, виважених економічних рішень [19].

З урахуванням сучасних світових вимог щодо охорони природи й тенденцій розвитку педагогічної науки і практики розроблена Концепція екологічної освіти в Україні (2002 р.). Нею передбачається створення високоефективної системи підготовки громадян для вирішення екологічних проблем в країні, її основоположна ідея полягає у формуванні екологічної культури особистості і суспільства загалом. У Концепції стверджується, що підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем в України [20, с. 3–23].

Відповідно до Концепції, одним з найголовніших завдань екологічної освіти має бути підготовка фахівців-екологів для різних галузей народного господарства: освіти, промисловості та агропромислового комплексу, державних органів управління в сфері охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, а також громадських екологічних організацій. Кожний вищий навчальний заклад (ВНЗ) може надавати перевагу підготовці фахівців-екологів того профілю, який необхідний в певний період часу галузям регіону (екологи-аграрники, екологи-енергетики, інженери-техноекологи, екологи-лісогосподарники, геоекологи, радіоекологи, екологи заповідної справи, екотоксикологи, військові екологи, екополітики тощо) та організацію якого він може забезпечити.

В Україні напрям підготовки «Екологія» вперше затверджений у 1994 р. З 1997 р. розпочато підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «бакалавр» за спеціальністю «Екологія та охорона навколишнього середовища» (070801) [18, с. 16–17].

У деяких ВНЗ ще задовго до затвердження напряму підготовки «Екологія» були створені кафедри екологічного спрямування і здійснювалась підготовка фахівців-екологів для різних галузей промисловості. Так, у Запорізькій державній інженерній академії перший випуск

фахівців з очищення промислових викидів у металургії відбувся у 1968 р. Це був перший випуск екологів не лише в Україні, а й у тодішньому СРСР. У 1976 р. у навчальному закладі була створена кафедра охорони зовнішнього середовища, яку згодом перейменували на кафедру охорони навколишнього середовища.

У теперішньому Донецькому національному технічному університеті кафедра прикладної екології та охорони навколишнього середовища була заснована у 1966 р. В Українському державному хіміко-технологічному університеті (м. Дніпропетровськ) у 1974 р. на кафедрі технології неорганічних речовин відкрита спеціальність «Технологія рекуперації вторинних матеріалів та охорона навколишнього середовища», що надалі перейшла в спеціальність «Охорона навколишнього середовища та раціональне використання природних ресурсів», потім – у спеціальність «Промислова екологія», а нині – є напрямом підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування».

Нинішній Таврійський національний університет ім. В. Вернадського (м. Сімферополь) здійснює підготовку екологів з 1979 р., коли на базі спеціальності «Біологія» була відкрита спеціалізація «Екологія і раціональне природокористування».

Тривалу історію і значний досвід у професійній підготовці екологів має Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». У цьому вузі для підготовки спеціалістів з проблем охорони навколишнього середовища у 1988 р. була створена кафедра технології целюлозно-паперового виробництва та промислової екології, підготовка фахівців здійснювалася за спеціальністю «Промислова екологія та охорона навколишнього середовища». У 1990 р. відбувся перший набір студентів за спеціальністю «Охорона навколишнього середовища». У 2002 р. кафедра технології целюлозно-паперового виробництва та промислової екології була перейменована на кафедру екології та технології рослинних полімерів.

У 1989 р. створена кафедра екології, ландшафтної архітектури та садово-паркового будівництва у нинішньому Національному лісотехнічному університеті України (м. Львів). Вона стала однією з перших кафедр в Західній Україні, яка підготувала фахівців-екологів. У 1992 р. здійснено перший набір студентів за спеціальністю «Прикладна екологія».

В Одеському гідрометеорологічному інституті (сьогодні Одеський державний екологічний університет) підготовку фахівців за спеціальністю «Охорона навколишнього середовища та раціональне природокористування» розпочато у 1991 р.

Одними з перших в Україні здійснювали підготовку студентів за спеціальністю «Екологія та охорона навколишнього середовища» такі нинішні ВНЗ: Дніпродзержинський державний технічний університет – 1994 р., Національний університет харчових технологій (м. Київ) – 1995 р., Національний університет водного господарства і природокористування (м. Рівне) – 1995 р., Національний університет «Києво-Могилянська академія» (м. Київ) – 1995 р., Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу – 1996 р., Національний університет кораблебудування ім. адмірала С. Макарова (м. Миколаїв) – 1996 р., Хмельницький національний університет – 1996 р.

З розширенням спектра потреб фахівців-екологів у 2008 р. відбулася заміна спеціальності (040106) «Екологія та охорона навколишнього середовища» на напрям підготовки – «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування»

Сьогодні професійну екологічну освіту в Україні здійснюють ВНЗ різних рівнів акредитації. Відповідно до Закону України «Про освіту» й Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні, а також з урахування потреб ринку праці система професійної підготовки екологів в нашій країні складається з таких ОКР: «молодший спеціаліст», «бакалавр», «спеціаліст», «магістр».

Вітчизняні вузи здійснюють професійну підготовку екологів у двох аспектах: перший – підготовка фахівців, що знають концепції, закони екології і місце людини в природному стані екосистем; другий – підготовка екологів для конкретної галузі промисловості чи сфери діяльності [21, с. 156–158]. Перший аспект підготовки характерний для більшості національних і державних університетів, економічних і гуманітарних ВНЗ, другий – для ВНЗ технічного і технологічно профілю, аграрних і педагогічних.

Технічні і технологічні ВНЗ під час підготовки екологів значну увагу приділяють техноекологічним аспектам. Так, у Національному університеті харчових технологій велика увага під час підготовки екологів приділяється питанням, пов’язаним з екологізацією харчових

виробництв, зокрема: ресурсозберігаючі та енергозберігаючі технології, інтенсифікація біологічної очистки стічних вод, підготовка питної води для харчових виробництв; у Запорізькій державній інженерній академії – проблемам очистки промислових газів і стічних вод з використанням сучасних технологій, розробки і впровадження маловідходних і безвідходних технологій використання сировинних ресурсів, утилізації відходів, поліпшення умов праці на робочих місцях; у Національному університеті водного господарства і природокористування – проблемам охорони і раціонального використання водних ресурсів; в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу – екологічним проблемам геологорозвідувальної, нафтогазової, енергетичної та хімічної галузей промисловості.

Підготовку екологів, котрі ґрунтовно володіють технічними і технологічними аспектами охорони навколишнього середовища, здійснюють ВНЗ, які готують фахівців для машинобудівної і транспортної галузей промисловості, зокрема: Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту ім. В. Лазаряна; Національний авіаційний університет (м. Київ); Національний аерокосмічний університет ім. М. Жуковського «ХАІ» (м. Харків), Національний транспортний університет (м. Київ), Національний університет кораблебудування ім. адмірала С. Макарова (м. Миколаїв), Харківський національний автомобільно-дорожний університет.

Підготовку фахівців за напрямом підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» здійснюють ВНЗ будівництва, архітектури та міського господарства, зокрема: Державна академія житлово-комунального господарства (м. Київ), Київський національний університет будівництва і архітектури, Національна академія природоохоронного і курортного будівництва (АР Крим), Одеська державна академія будівництва та архітектури, Придніпровська державна академія будівництва та архітектури (м. Дніпропетровськ), Харківська державна академія міського господарства, Харківський державний технічний університет будівництва та архітектури.

У багатьох вітчизняних ВНЗ, переважно класичних університетах, які мають потужні біологічні факультети, або ВНЗ сільськогосподарського профілю, при підготовці екологів значна увага приділяється питанням біоекології та агроекології. Готують екологів біологічного та аграрного спрямування такі ВНЗ: Вінницький національний аграрний університет, Дніпропетровський державний аграрний університет, Житомирський національний агроекологічний університет, Кам’янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, Луганський національний аграрний університет, Луцький біотехнічний інститут, Подільський державний аграрно-технічний університет (м. Кам’янець-Подільський), Полтавська державна аграрна академія, Уманський національний університет садівництва, Харківський національний аграрний університет ім. В. Докучаєва, Херсонський державний аграрний університети й ін.

Професійну екологічну освіту надають також педагогічні вузи. У них під час підготовки екологів велика увага приділяється викладанню навчальних дисциплін не лише екологічного і природничого профілю, а й педагогічних. Фахівців за напрямом підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» готують Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, Криворізький державний педагогічний університет. Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка й ін.

Серед інших ВНЗ, які надають професійну екологічну освіту: Національний університет біоресурсів і природокористування України (м. Київ), Одеський державний екологічний університет, Інститут екології, економіки і права (м. Київ), Мелітопольський інститут екології та соціальних технологій, Харківський інститут екології та соціального захисту. Вони забезпечують багатопрофільну підготовку фахівців-екологів, які здатні аналізувати і вирішувати екологічні проблеми у різних сферах життя.

Професійна підготовка екологів у ВНЗ здійснюється на денній і заочній форма навчання.

Вузи I–II рівнів акредитації готують фахівців ОКР «молодший спеціаліст» за напрямом (04010602) – «Прикладна екологія». Випускники отримують кваліфікацію «технік-еколог». Окремі коледжі готують «бакалаврів» за напрямом (040106) – «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування». Підготовка здійснюється за денною (на базі 9 класів) і заочною (на базі 11 класів) формами навчання.

Професійна освіта екологів передбачає підготовку за різними спеціалізаціями, вибір яких визначається вузом. Спеціалізація в системі професійної освіти – це планомірна, цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців до конкретного виду діяльності в межах однієї професії [22, с. 920–921]. Вузька спеціалізація дозволяє забезпечити глибше засвоєння студентами професійних знань, практичних вмінь і навичок, але утруднює переміну спеціальності і професії у зв'язку з потребами виробництва, що змінюються. Тому у вітчизняній системі професійної освіти перевага надається підготовці фахівців широкого профілю.

Сьогодні у ВНЗ України студенти напряму підготовки «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» здобувають професійні знання та уміння за такими спеціалізаціями: екологічна безпека та збалансоване природокористування; екологічний аудит; екологічний контроль на митниці; екологія будівництва; екологія і безпека життєдіяльності; екологія лісового та заповідного господарства; екологія садово-паркового господарства; екологія та охорона навколишнього середовища; екологія хімічних виробництв; економіка довкілля та природокористування; заповідна справа; інформаційні технології в екології; прикладна екологія; управління екологічною безпекою; урбоекологія; гідроекологія; агроекологія; радіоекологія; екологія рибного господарства; екологія курортного і рекреаційного господарства; організація природоохоронної діяльності; екологічний контроль; прикордонний екологічний контроль і правові аспекти екології.

Формування системи професійної екологічної освіти зумовлене усвідомленням незворотності екологічних змін у навколишньому середовищі і руйнуванням традиційних поглядів на модель функціонування суспільства. В Україні, як і в усьому світі, початок розвитку професійної екологічної освіти припадає на 90-і роки XX ст.

Підготовка фахівців-екологів у вітчизняних ВНЗ передбачає здобуття відповідного обсягу теоретичних знань, орієнтованих на майбутню професійну діяльність, практичних умінь і навичок, необхідних для діяльності в галузі охорони довкілля та раціонального природокористування, формування активної громадської позиції щодо вирішення проблем захисту довкілля і збереження біосфери.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дробноход М. І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи / М. І. Дробноход // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 43–49.
2. Дробноход М. Пріоритети стійкого екологічно безпечного розвитку / М. Дробноход // Освіта і управління. – 1997. – № 3. – С. 5–18.
3. Концептуальні виміри екологічної свідомості: монографія / Кисельов М. М., Деркач В. Л., Толстоухов А. В. та ін.. – К.: Парапан, 2003. – 312 с.
4. Когай Е. А. Аксиологические ориентиры экологического образования / Е. А. Когай // Философия экологического образования: монография / под общ. ред. И. К. Лисеева. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 238–254.
5. Сидоренко Л. І. Сучасна екологія. Наукові, етичні та філософські ракурси: навч. Посібник / Л. І. Сидоренко – К.: ПАРАПАН, 2002. – 152 с.
6. Урсул А. Д. Перспективы экоразвития /А. Д. Урсул. – М.: Наука, 1990. – 272 с.
7. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. Б. Лук'янова . – К., 2006. – 465 с.
8. Плахотник О. В. Розвиток геоекологічної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. В. Плахотник. – К., 1998. – 35 с.
9. Степанюк А. В. Методичні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. В. Степанюк. – Тернопіль, 1999. – 474 с.
10. Сластенина Е. С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики / Е. С. Сластенина. – М.: Педагогика, 1984. – 104 с.
11. Бачинський П. П. На шляху створення системи екологічної освіти школярів та студентів / П. П. Бачинський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 106–112.
12. Костицька І. М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (1970-1990 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. М. Костицька. – К., 1995. – 198 с.
13. Мамедов Н. М. Основания экологического образования / Н. М. Мамедов // Философия экологического образования: монография / Под общ. ред. И. К. Лисеева. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 72-88.
14. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

15. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы / И. Д. Зверев // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. трудов. – Волгоград: Перемена, 1996. – С. 72–81.
16. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія / Г. П. Пустовіт. – К.; Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
17. Рудишин С. Д. Теоретично-методичні засади біологічної складової підготовки еколога у вищих навчальних закладах. автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. Д. Рудишин. – К., 2010. – 41 с.
18. Рідей Н. М. Теорія і практика ступеневої підготовки майбутніх екологів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. М. Рідей. – К., 2011. – 58 с.
19. Трегобчук В. Концепція сталого розвитку для України / В. Трегобчук // Вісник НАН України. – 2002. – № 2. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/all/herald/2002-02/7.htm
20. Концепція екологічної освіти України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – С. 3–23.
21. Білецька Г. А. Підготовка кваліфікованого фахівця-еколога як один із шляхів вирішення екологічних проблем / Г. А. Білецька // Зб. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. «Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика». № 5. – Хмельницький: Технолог. ун-т Поділля, 2003. – С. 156–158.
22. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

УДК 371.4(477.83+437)

В. В. ЛУЧКЕВИЧ

РОЗВИТОК КОМЕНІОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ У ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТРАДИЦІЇ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Показано дослідження спадщини відомого чеського педагога Яна Амоса Коменського в західноукраїнській педагогічній думці міжвоєнного періоду (1920–1930-і роки). На основі аналізу праць вітчизняних педагогів виявлено основні тенденції розвитку коменіологічних студій у вказаний період, з'ясовано їх вплив на формування національної системи освіти. Значну увагу приділено вивченню виховної концепції Я. А. Коменського крізь призму аналізу праць західноукраїнських педагогів.

Ключові слова: *коменіологічні дослідження, українська педагогіка міжвоєнного періоду, національна система навчання і виховання.*

В. В. ЛУЧКЕВИЧ

РАЗВИТИЕ КОМЕНИЛОГИЧЕСКИХ СТУДИЙ В ЗАПАДНОУКРАИНСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ МЕЖВОЕННОГО ПЕРИОДА

Раскрыто исследование наследия известного чешского педагога Яна Амоса Коменского в западноукраинской педагогической мысли межвоенного периода (1920–1930-е годы). На основе анализа трудов отечественных педагогов выявлены основные тенденции развития комениологичних студий в указанный период, показано их влияние на формирование национальной системы образования. Значительное внимание уделено изучению воспитательной концепции Я. А. Коменского сквозь призму анализа трудов западноукраинских педагогов.

Ключевые слова: *комениологические исследования, украинская педагогика межвоенного периода, национальная система обучения и воспитания.*

V. V. LUCHKEVYCH

THE DEVELOPMENT OF COMENIOLOGICAL STUDIOS IN THE WESTERN UKRAINIAN PEDAGOGICAL TRADITION OF THE INTERWAR PERIOD

The article is devoted to the research of the heritage of a famous Czech pedagogue John Amos Comenius in the Western Ukrainian pedagogical thought in the interwar period (1920-1930s). The main trends of the

development of Comeniological studios in the mentioned period were revealed on the basis of the analysis of the works of native pedagogues, and their influence on the development of the national education system was determined. A significant attention was paid to the study of J. A. Comenius' educational concept through the prism of the analysis of the works of Western Ukrainian pedagogues.

Keywords: *Comeniological investigations, Ukrainian pedagogy in the interwar period, the national system of education.*

Розвиток національної системи освіти є одним зі стратегічних завдань України. Зумовлена об'єктивними потребами українського суспільства, ідея національної школи вибудовувалася впродовж усієї української історії через досягнення не лише вітчизняної, а й зарубіжної педагогічної думки. Аналіз історико-педагогічних праць засвідчує, що найбільш досліджуваною постаттю серед зарубіжних педагогів в Україні й світі є видатний чеський мислитель Я. А. Коменський.

Неабиякий інтерес вітчизняних дослідників до творчості Я. А. Коменського підтверджує аналіз наукової коменіологічної літератури в різні історичні періоди. Однак оцінка його доробку залежала від суб'єктивних чинників – ідеологічних, релігійних, культурно-освітніх, політичних. Особливо це стосується тих країн, які часто зазнавали відчутних трансформаційних змін (революцій, міжнаціональних, етнічних, релігійних конфліктів тощо). До таких належить й Україна, яка в XX ст. пройшла складний шлях творення власної незалежної держави.

Педагогічна спадщина Я. А. Коменського була предметом особливого наукового зацікавлення багатьох вітчизняних педагогів. На сьогодні маємо значну кількість праць, де науковці реконструювали просвітницьку й суспільну діяльність чеського педагога (В. Кемінь [10], Б. Мітюров [13], Ф. Науменко), проаналізували його педагогічні, філософсько-релігійні погляди (Б. Год [6], Е. Івахненко, І. Каїров, В. Литвинов).

Однак малодослідженим аспектом вітчизняної педагогіки залишаються праці західноукраїнських науковців міжвоєнного періоду, в яких аналізуються педагогічні погляди Я. А. Коменського з метою реформування тогочасної освітньої системи та досліджується його суспільна діяльність. Як було з'ясовано, всебічне опрацювання проблеми так і не стало традиційним у сучасному історіографічному дискурсі.

Мета статті – проаналізувати науково-педагогічні праці представників української педагогіки міжвоєнного періоду та з'ясувати їх вплив на формування національної освітньої моделі в контексті вивчення педагогічних ідей Я. А. Коменського.

У час визвольних змагань українського народу та відродження Української держави (1914–1921 рр.) зріс вітчизняний педагогічний рух, основною метою якого було формування ідей національної школи та національного виховання. У післявоєнний період очевидними стали недоліки тогочасної системи освіти й виховання. Насамперед серед них було визначено недостатнє виховання патріотичної особистості у національному розумінні, безхарактерність та невміння практичного застосування знань. Серед важливих завдань, що постали перед освітою, було виховання патріотичної, високоморальної молоді, яка зможе служити власному народові, відгукнутися на нові повоєнні обставини, в яких опинилася не тільки Україна, а й уся Європа, вміло використати свої знання у практичній суспільно-громадській діяльності.

Звернення до педагогічних ідей Я. А. Коменського, котрий за допомогою освіти прагнув відродити власну країну у свій час, допомагало вітчизняним педагогам знайти шляхи усунення недоліків тогочасної системи навчання виховання. У праці швейцарського педагога Р. Зейделя «Виховні цілі соціальної педагогіки», що була опублікована в західноукраїнському журналі «Вчитель» у 1924 р., розкривається значення виховної концепції Я. А. Коменського для розвитку української школи [8]. На думку автора, чеський педагог є засновником нового соціального виховання, що проявляється у його поглядах стосовно обов'язкового навчання, формування загальної народної школи, донесення через школу знань рідної мови до всіх людей, незалежно від соціальної, расової чи релігійної приналежності. Виховні цілі педагогіки Я. А. Коменського, що базуються на засадах доброчесності, розвитку людини та її прагнення до досконалості і розуміння цінності людського життя у християнському суспільстві пройшли випробування часом і демонструють свою життєздатність в умовах створення української національної школи [8, с. 167]. Як зазначає автор, мета та цілі виховання і навчання, визначені

ческим педагогом, в яких гармонійно поєднується моральне, релігійне, фізичне, трудове виховання разом з професійно-технічною і суспільно-економічною діяльністю, необхідно застосовувати в усіх народних школах. Адже вдале поєднання цих засад допоможе виховати людину з сильною волею, яка здатна подолати труднощі сьогодення, пов'язані з демократизацією суспільства, та допомогти нації у поступі солідарності і соціальної гармонії.

Усвідомлюючи важливість взаємозв'язку школи, спільноти та держави у формуванні і розвитку дитячої особистості, вітчизняні педагоги звертали увагу на соціальне виховання молоді. На основі аналізу педагогічних поглядів вчених минулого вони намагалися вибудувати власну модель навчання і виховання, враховуючи соціокультурний фактор як важливий елемент національного виховання. Дослідженню соціокультурного аспекту педагогічних поглядів Я. А. Коменського та їх впливу на формування філософських й педагогічних ідей Й. Фіхте, який одним з перших теоретично обґрунтував пріоритетні засади соціального виховання, присвячено статтю Д. Колія [11]. Аналізуючи формування та розвиток філософських поглядів Фіхте, автор відзначає вплив ідей чеського педагога на становлення його світогляду, особливо щодо питань виховання. Як і Я. А. Коменський, німецький мислитель відводить важливе значення у вихованні природі, батькам та добрим наставникам, тобто вчителям, адже «людина з природи своєї не є ні доброю ні злою, вона стає такою залежно від того, як користується своєю моральною природою» [11, с. 147]. На думку Д. Калія, німецький педагог услід за Я. А. Коменським вибудовує модель морального виховання, що базується на християнських законах, повазі до старших, до свого та інших народів, сумлінні, любові до ближніх, усвідомленні свого індивідуального внеску у розвиток суспільства.

Питання гармонійного зв'язку між навчанням і вихованням, визначенням їх ролі в сучасній школі, діяльності вчителя та його майстерності хвилювали багатьох українських педагогів. Розуміючи важливість народного виховання молоді, від якого залежить розвиток суспільства і нації, вони аналізували педагогічні погляди Я. А. Коменського, щоб вибудувати власну модель національного виховання згідно з новими реаліями життя. Звернемо увагу на невеликі маловідомі розвідки українських педагогів, в яких переплітаються аналіз тогочасного стану освіти в західній Україні та педагогічні ідеї Я. А. Коменського, що сприяють розвитку вітчизняної педагогічної думки, освіти, теорії навчання і виховання.

Так, у статті І. Лобая [12] розглядається педагогічні ідеї Я. А. Коменського та їх практичне застосування в українських школах. Як відзначає її автор, прагнення чеського педагога до створення кращих форм виховання і навчання в їх взаємозв'язку стало предметом усіх його педагогічних праць. Приділяючи увагу тільки одному компоненту в освітньо-виховному процесі, а саме навчанню, педагоги не зможуть прийти до кінцевої освітньої мети – виховання гармонійно розвиненої особистості [12, с. 6]. Кожна генерація залишає по собі як матеріальний, так і духовний доробок, котрий кожне нове покоління повинно розвивати і примножувати. Саме тому, на думку І. Лобая, звернувшись до спадщини Я. А. Коменського, необхідно визначити основні форми, методи і принципи виховання, які допоможуть виробити власну національну модель виховання.

Розуміючи важливе значення учительської професії та роль вчителя в освітньо-виховному процесі, українські дослідники звертали увагу на вимоги до вчителів та їх професійну підготовку. Так, в невеликій статті М. Ваврисевича [3] неодноразово наголошується на вимогах чеського педагога до вчителів, які в тодішніх умовах нехтували в українських школах. Досконале нерозуміння тонкощів людської душі, розкриття та допомога у розвитку природних здібностей учнів, фахове володіння навчальним матеріалом і вміння його передати, любов до свого предмета та учнів повинні бути присутніми у всіх учителів [3, с. 2]. На думку автора, ці положення чеського педагога щодо вчительських здібностей є важливим елементом педагогічної майстерності, за допомогою якої прививається любов учнів до навчання, розвиваються їх кращі риси характеру, формується громадянська й національна свідомість молодих людей.

Педагогічні ідеї Я. А. Коменського розглядалися вітчизняними педагогами в контексті створення національної школи з власними пріоритетними функціями і завданнями, соціалізації освіти, виокремленням основних методів та принципів морального, патріотичного й національного виховання. Усвідомлюючи важливе значення виховання молоді, особливо в роки дитинства, що впливає на подальше формування національно-патріотичних поглядів та

визначення суспільно-політичної поведінки людини, українські педагоги приділяли значну увагу моральному вихованню молоді. Саме тому вони розглядали виховну концепцію Я. А. Коменського, яка базується на усвідомленні своєї національної ідентичності та сприяє всебічному розвитку особистості, як таку, що заслуговує гідного застосування у школі.

Так, намагаючись донести до широкого загалу, особливо до юних читачів, педагогічні ідеї Я. А. Коменського, закарпатський педагог А. Седлачек подає основні принципи його педагогічної концепції та пансофічних ідей у вигляді основних тез [14]. Обравши біблійну форму для визначення основних принципів навчання і виховання Я. А. Коменського, автор наголошує на їх значущості для розвитку шкільництва. На думку А. Седлачека, важливим елементом у процесі навчання є морально-релігійне виховання, оскільки через любов та повагу до Бога людина творить добрі справи, в поглядах чеського педагога істинне християнство полягає у прояві віри через власні добрі вчинки. Поряд з цим в статті підкреслено, що фізична праця як необхідний елемент процесу навчання, повинна сприяти фізичному й розумовому розвитку особистості: «Будь відважний до праці, покинь неробство лінюхам. Роби все, що ти зобов'язаний, і будеш розумний» [14, с. 50].

Автор статті також розкриває роль рідної мови у процесі виховання у чеського педагога. Як зазначає А. Седлачек, рідна мова посідає важливу ланку в комунікативній культурі суспільства. Саме володіння рідною мовою є основою функціонування як національної школи, так і характерною ознакою духовного та інтелектуального розвитку суспільства, що об'єднує минулі й майбутні покоління в одне історичне ціле.

Обґрунтований аналіз теоретичних основ педагогічної науки та її практичного застосування в умовах тогочасної освіти можна знайти у відомого закарпатського педагога А. Волошина [4; 5]. Наголошуючи на тісному зв'язку педагогічної науки з усіма галузями та умовами людського життя, він відзначає негативні риси педагогіки Я. А. Коменського, які проявляються тільки у поданні практичних порад, що загалом відносяться до навчання.

А. Волошин вважає, що принципи чеського педагога стосовно пізнання предметів і самих себе, намагання панувати над собою і створіннями природи та прагнути до Бога побудовані за аналогією релігійних наук. Характеризуючи «Велику дидактику», Я. А. Каменського закарпатський вчений відзначає, що вона не має наукового характеру, а містить тільки хорошу методику навчання латинської мови [4, с. 8]. Насамперед, погляди А. Волошина щодо теоретичних основ педагогіки відомого чеського педагога пов'язані з виникненням та розвитком нових течій у педагогічній теорії і науці, які відкидали традиційні методи навчання і виховання. Оскільки серцевиною традиційної освіти стала класно-урочна система, обґрунтована чеським педагогом, то й вона піддавалася критиці та потребувала досконаліших форм і використання нових методів навчання. Саме тому автор звертав увагу на методи навчання у Я. А. Коменського, основною метою яких було пряме передання знань від покоління до покоління. З розвитком науки і техніки на початку XX ст. виникла потреба не тільки в масовому переданні знань, але й у навчанні способів мислення, яких бракувало в тогочасній школі.

В інших своїх працях, передусім історико-педагогічних, А. Волошин доволі часто згадує ім'я Я. А. Коменського. Так, у статті «Про шкільне право будучої Української держави» він розглядає його ідеї щодо залучення держави у шкільні справи в контексті аналізу правових норм та устрою вітчизняної школи. На думку автора, Реформація з її виховними ідеями дала поштовх до створення нових типів шкіл – світських, де відчувався менший вплив церкви на школу. У поглядах відомого педагога, який хоч і був священиком чесько-братської церкви, вирізняються ідеї про державну підтримку шкіл, зменшення церковного втручання в шкільні справи [5, с. 138]. Як зазначає А. Волошин, звернення до ідей авторитетних педагогів в комплексі з аналізом тогочасного розвитку культури уможливить вирішити такі нагальні освітні питання, як поділ і розгалуження типів шкіл, їх педагогічний устрій, опіка та нагляд над їх діяльністю, визначення прав і обов'язків шкільної адміністрації, хто і як може відкривати школи.

Педагогічні погляди Я. А. Коменського широко висвітлювалися у навчальних посібниках і підручниках з історії педагогіки та загальної педагогіки, які використовувалися у середніх та у вищих навчальних закладах. Звернемо увагу зокрема, на «Педагогіку» Ю. Дзеровича, в якій автор докладно зупинився на аналізі розвитку філософських основ педагогічної думки, виявленні зв'язку між релігійно-моральним вихованням та навчальним процесом і з'ясуванні

його ролі для розвитку вітчизняної освіти [7]. Український педагог наголошує на безперервному зв'язку педагогіки з філософією, оскільки в кожному напрямку педагогічної науки в різні історичні періоди можна знайти філософські основи, пов'язані насамперед з проблемою розуміння суті людського життя, всесвіту та удосконалення внутрішньо-моральної природи особистості. Тому, щоб осягнути педагогічну концепцію Я. А. Коменського та її значення для шкільної практики, необхідно виявити і зрозуміти його філософську систему, що тісно пов'язана з реалістичною філософією Ф. Бекона [7, с. 20].

З філософії Ф. Бекона починається тлумачення людини як частини природи з її духом, що є своєрідним механізмом, призначеним відтворювати природу такою, якою вона є насправді. Автор звертає увагу на те, що при написанні своїх дидактичних робіт Я. А. Коменський часто використовував індуктивний метод англійського мислителя. У процесі навчання цей метод дає змогу людині перейти від живого споглядання речей і предметів та чуттєвого сприйняття навколишнього світу до розуміння абстрактних понять, а вже від нього – до практики.

Водночас Ю. Дзерович зазначає, що чеський педагог звертався і до інших філософів Х. Вівеса, Т. Кампанелли, та інших, в яких перейняв думки щодо універсальної методичної реформи людського знання. Проте Я. А. Коменський використав тільки основні їхні ідеї. Звертався він також до традицій чеського народу, з метою створити власний метод, важлива роль в якому відводилася релігійному вихованню. Розглядаючи типи систем сучасного й минулого виховання, він визначав натуралістичну, гуманістичну, реалістичну й християнську системи, з яких тільки християнське виховання стоїть на тривких світоглядних засадах, дисципліні, почутті обов'язку перед громадою й суспільством. У педагогічній системі Я. А. Коменського значна увага відводиться релігійному вихованню молоді, оскільки релігія для чеського педагога є живою, а не примарною, вона повинна проявити свою життєву силу через діяльність, готуючи до життя не тільки теоретиків, а й практиків [7, с. 39]. Український дослідник вказує, що, будуючи свою теорію пізнання, чеський педагог виділяє три ступені мудрості: теорія, практика і застосування знань. Його філософія пропонує розроблену методику наукового пізнання світу, раціональну систему переходу від теоретичних основ педагогіки до практичної діяльності і навпаки.

Для українського педагогічного руху міжвоєнного періоду характерним було видання невеликих за обсягом книг для самоосвіти та самовиховання населення. Серед таких видань помітні кілька праць українського педагога П. Біланюка, в яких них опосередковано розглядаються педагогічні ідеї Я. А. Коменського крізь призму дослідження завдань, змісту, принципів та методів навчання і виховання [1, с. 21]. У своїй розвідці «Основні завдання виховання» він наголошує на важливому значенні виховання дітей і молоді для економічного, національного, морального піднесення народу. Як зазначав ще Я. А. Коменський, виховання треба починати з дитинства, оскільки в старшому віці важче приймається нове зерно, бо погані звички та нахили, які глибоко проникли в душу старшої людини, заважають легшому засвоєнню корисних речей [2, с. 8]. На думку автора, від виховання залежить й інтелектуальний розвиток особистості, а інколи людські бажання, пристрасті, звички є сильнішими, ніж настанови розуму. Тому виховання є великою рушійною силою, що може змінити не тільки долю окремої людини, а й усього народу.

Як зазначає П. Біланюк, основними завданнями виховання дитини в сучасному світі є прищеплення дитині добрих звичок, вироблення сильного характеру, привчання дітей до громадського життя та колективної праці, плекання народної свідомості й культури. Обґрунтовуючи кожне із завдань виховання, він наводить приклади, запозичені з природи або суспільного життя, що подібні до прикладів Я. А. Коменського.

Зауважимо, що в історико-педагогічних працях українських дослідників міжвоєнного періоду, котрі вивчали освітні й культурні рухи в Україні у XVII – XVIII ст., зустрічається ім'я Я. А. Коменського як просвітника та відомого громадського і релігійного діяча. В них перепліталися педагогічні й історико-культурологічні напрямки рецепції спадщини чеського педагога. Вивчаючи добу Реформації та її вплив на Україну, аналізуючи витоки становлення братських шкіл, їх організацію, педагогічну систему та зміст навчання, вітчизняні дослідники розглядають просвітницьку діяльність Я. А. Коменського, аналізували його педагогічні, релігійні й філософські погляди крізь призму поширення протестантських ідей в Україні.

Громада чеських братів на чолі з відомим педагогом вплинула на розвиток шкільництва в Україні, оскільки «їх школа була народною й національною за своїм характером» [6, с. 352]. У

братських школах та педагогічній системі Я. А. Коменського значна увага приділялась релігійному вихованню. Вивчаючи Святе Письмо, прищеплюючи християнську любов до ближнього, будуючи систему виховання на морально-релігійному ґрунті з основними християнськими цінностями, представники українських братських шкіл наблизилися до ідей гуманістичної педагогіки.

Поширюючи науково-педагогічні ідеї Я. А. Коменського, українські прогресивні педагоги долучалися до передової європейської культури, усвідомлюючи своє місце в її духовному просторі. Разом з тим, вони стали провідниками у поширенні педагогічних, релігійних та філософських поглядів чеського педагога на Схід.

Педагогічна теорія навчання й виховання Я. А. Коменського та його суспільно-політична діяльність були предметом дослідження багатьох українських педагогів у міжвоєнну добу. Пріоритетними напрямками педагогічного аспекту західноукраїнських коменіологічних досліджень стали питання національного, морально-релігійного, трудового й соціального виховання, формування основних засад національної школи. Історико-культурологічний аспект рецепції спадщини чеського педагога проявився в аналізі впливу реформаційних ідей на розвиток вітчизняного шкільництва та у дослідженні зв'язків Я. А. Коменського з українцями, з'ясуванням його ставлення до України.

Отже, західноукраїнська коменіана виявилася у вивченні педагогічної концепції Я. А. Коменського в контексті вирішення актуальних освітніх проблем – соціалізації, демократизації освіти, реорганізації структури національної школи тощо. Провідними тенденціями в розвитку коменіологічних студій стають боротьба за націоналізацію освіти, її відповідність соціальним запитам, зростання демократичних ідеалів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біланюк П. Значення дитинства в житті людини / Петро Біланюк. – Львів: Видавництво спілки «Діло», 1938. – 19 с.
2. Біланюк П. Основні завдання виховання / Петро Біланюк. – Львів: Видавництво спілки «Діло», 1936. – 16 с.
3. Ваврисевич М. Що таке є вчительство: чи воно є ремесло, чи мистецтво? / М. Ваврисевич // Учительське слово. – 1922. – Ч. 5. – С. 2–3.
4. Волошин А. Педагогіка і дидактика / Августин Волошин. – Ужгород, 1935. – 79 с.
5. Волошин А. Твори / Августин Волошин; під ред. О. Мишанича, П. Чучки. – Ужгород: Гражда, 1995. – 447 с.
6. Год Б. Виховання в епоху європейського Відродження: середина XIV – початок XVII ст. / Борис Год. – Полтава: АСМІ, 2004. – 453 с.
7. Дзерович Ю. Педагогіка / Юрій Дзерович. – Львів: Накладом Греко-католицької богословської академії, 1937. – 248 с.
8. Зайдель Р. Виховні цілі у світлі соціяльної педагогіки / Роберт Зайдель // Учитель. – 1924. – № 3. – С. 165–168.
9. Ісаєвич Я. Освітній рух в Україні XVII ст.: східна традиція і західні впливи / Ярослав Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С. 2–9.
10. Кемінь В. П. Педагогічна спадщина Я.А. Коменського в Україні: історіографічний аспект / В. П. Кемінь // Ян Амос Коменський і сучасність: матеріали міжнар. наук. семінару. – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 61–67.
11. Колій Д. Ідеї соціального виховання у Фіхте / Дмитро Колій // Світло. – 1922. – Ч. 7 – 12. – С. 144–149.
12. Лобай І. Два напрями в народнім вихованню / Іван Лобай // Учительське слово. – 1922. – Ч. 2–4. – С. 6–7.
13. Мітюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні / Б. Н. Мітюров. – К.: Рад. школа, 1971. – 108 с.
14. Седлачек А. Десять заповідей Івана Амоса Коменського / А. Седлачек // Село. Руська читанка. – Ужгород: Типографія «Карпатія», 1927. – 271 с.
15. Чепига І. Пласт і початкова школа / Іван Чепига // Учитель. – 1924. – № 3. – С. 168–172.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 37. 041: 374.1: 62

О. П. ЛИПЕЦЬКИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкриваються й обґрунтовуються педагогічні умови, реалізація яких орієнтована на оптимізацію формування пізнавальної самостійності підлітків, котрі навчаються у науково-технічних гуртках позашкільних закладів. Показана принципово нова роль педагога у взаємодії з гуртківцями.

***Ключові слова**: діалогічна взаємодія педагога та учнів, дослідницька діяльність, технічна творчість, педагогічні умови, підлітки, пізнавальна самостійність, позашкільні навчальні заклади, проектувальна діяльність.*

О. П. ЛИПЕЦКИЙ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ В КРУЖКАХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Раскрываются и обосновываются педагогические условия, реализация которых ориентирована на оптимизацию формирования познавательной самостоятельности подростков, что занимаются в научно-технических кружках внешкольных заведений. Показана принципиально новая роль педагога во взаимодействии с кружковцами

***Ключевые слова**: диалогическое взаимодействие педагога и учащихся, исследовательская деятельность, техническое творчество, педагогические условия, подростки, познавательная самостоятельность, внешкольные заведения.*

O. P. LYPETSKYI

PEDAGOGICAL TERMS OF INDIVIDUAL COGNITIVE ACTIVITY FORMATION OF ADOLESCENTS AT SCIENCE-TECHNOLOGY WORKSHOPS IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The pedagogical terms, realization of which is oriented on optimization of individual cognitive activity formation of adolescents, studying in scientific and technical workshops of out-of-school establishments, are disclosed and founded.

***Keywords**: dialogic co-operation of teacher and pupils, research activity, technical creativity, pedagogical terms, adolescent, cognitive individuality, out-of-school educational establishments, design activity.*

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, яка включає єдину систему спрямованості, здібностей і вмінь індивіда власними силами здійснювати пізнавальну діяльність, зокрема, самостійно оволодівати загальнонавчальними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками з метою вирішення задач, які є значущими для нього як члена суспільства. Наявність пізнавальної самостійності забезпечує індивіду більш вигідне становище порівняно з тими людьми, які користуються стандартними прийомами оволодіння досвідом, сприяє його саморозвитку, дає можливість успішно розвивати вміння мисленнєвої діяльності, надає відчуття емоційного комфорту від прояву ініціативи, творчості.

Результати досліджень засвідчили, що більшість підлітків, які займаються в науково-технічних гуртках позашкільних закладів, мають середній або низький рівні сформованості пізнавальної самостійності. Це зумовило необхідність розробки педагогічних умов, спрямованих на подолання виявлених недоліків, сприяння формуванню у підлітків сукупності знань, ставлень, мотивів, умінь, навичок, які складають структуру пізнавальної самостійності як особистісного утворення.

Згідно із словниковим визначенням, поняття «умова» розглядається як «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь, в якому відбувається щось ...» [7, с. 879]. Педагогічно це означає створення умов, які забезпечували б досягнення запланованого результату. Щодо нашого дослідження, цей результат полягав у формуванні в підлітків, які навчаються в науково-технічних гуртках позашкільних закладів, пізнавальної самостійності.

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури й зважаючи на результати констатувального етапу експерименту, такими педагогічними умовами визначено:

- запровадження в зміст роботи науково-технічних гуртків позашкільних закладів проектної діяльності для оптимізації формування в підлітків знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення технічної творчості;
- організація індивідуальної самостійної дослідницької діяльності з урахуванням вікових особливостей підлітків;
- забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

У контексті оптимізації пізнавальної діяльності, формування у підлітків умінь її самостійної реалізації актуалізується звернення до такого способу організації навчально-виховного процесу, в основу якого покладається проектування.

Французьке слово «project», як і українське «проект» походить від латинського «proecere», що означало, зокрема, «кидати вперед», «тримати попереду». Щодо людської діяльності під проектом розуміється актуальна поведінка людини, зумовлена ставленням до певного майбутнього об’єкту, який вона прагне викликати до життя.

Проектування – «спеціальна, концептуально обґрунтована і технологічно забезпечена діяльність зі створення образу бажаної майбутньої системи» [4, с. 16].

Значущість проектування для формування пізнавальної самостійності підлітків зумовлена тим, що за своїм змістом проект забезпечує своєрідну «зустріч» раніше здобутих знань з новими для них знаннями, зафіксованими у джерелах інформації, до яких вони звертаються в процесі своєї роботи і які спрямовані в майбутнє. Залучення до проектування сприяє кращому усвідомленню підлітком того, що він уже знає, й того, про що ще треба дізнатися. Будучи затребуваними у подальшій діяльності, нові знання «сприяють становленню нового досвіду, який формує й організовує думку індивіда, загострює і розширює здатності до вибудови суджень»; у процесі збагачення індивідуального досвіду «набувається одна з найважливіших для пізнавальної самостійності характеристика – самодисципліна» [1, с. 9].

Суттєвою особливістю індивідуального проекту є різноманітність форм його репрезентації (словесна, графічна, знаково-символічна, змішана), що дає змогу його розробнику проявляти особисту вибірковість стосовно заданого змісту, сприяючи формуванню в нього пізнавальної самостійності. Адже прагнучи до «узгодження цінностей, смислів, значень, індивід має виконувати різні види інтелектуальної діяльності» [1, с. 9]. Отже, можна твердити, що робота над проектом посилює розвиток образу «Я» особистості як важливої складової сформованості в неї пізнавальної самостійності.

Для розвитку пізнавальної самостійності підлітків – учасників науково-технічних гуртків позашкільних закладів засобами проектувальної діяльності – варто використовувати завдання, спрямовані на їх залучення до різних видів технічної творчості як способу самореалізації особистості й водночас як фактора формування у неї необхідних для пізнавальної самостійності індивідуальних якостей і властивостей. Технічна творчість – це своєрідне виробництво, результатом якого є випереджувальне відображення навколишнього світу техніки і виробництва, оформлене в судженнях, рисунках, технічних описах, моделях, дослідних зразках технічних обладнань. Це продуктивна діяльність, унаслідок якої створюються суб’єктивно або об’єктивно нові об’єкти. Суб’єктивна технічна творчість спрямована на створення об’єктів, які мають новизну для самого суб’єкта, значущих і корисних для нього. Об’єктивна технічна творчість передбачає розробку об’єктів, які мають об’єктивну новизну і суспільну значущість.

Отже, для успішної технічної діяльності необхідні не лише технічні знання, вміння і навички, а розвинене образне мислення у різних його проявах (уява та просторове мислення), яке передбачає володіння мовою техніки (вільне користування кресленнями, схемами тощо), вміння уявити об'єкт як динамічну систему певного призначення, гнучкість – уміння переключатися з відображення системних характеристик об'єкта на матеріально-предметні характеристики і навпаки.

Для стимулювання в підлітків інтересу до технічної діяльності в її основу варто покладати вирішення задач, що мають творчий і суперечливий характер. Суперечність – це рухова сила вирішення технічних задач, тобто причина виникнення проблемної ситуації, яка активізує пізнавальну діяльність. У процесі вирішення творчих задач одна суперечність переходить в іншу або породжує нову суперечність. Система суперечностей, що утворюється внаслідок цього, підтримує мисленнєву активність того, хто вирішує задачу, й забезпечує перманентність процесу технічної творчості.

Як педагогічний процес, технічна творчість містить два взаємопов'язані компоненти: власне творчу діяльність, мета якої збігається з метою технічної творчості загалом, та навчально-виховну роботу педагогів, метою якої є розвиток здатності школярів до творчості, пізнавальної самостійності. Таким чином, у процесі технічної творчості школярі оволодівають не тільки конкретними знаннями, вміннями і навичками, а й способами їх здобуття. Не можна не погодитися С. Григорьянцем, який відзначає, що технічна творчість – це «ланцюжок задач, що ускладнюються, спричиняючи у школярів потребу в оволодінні спеціальними знаннями і навичками, в створенні нової стратегії – такої, що не має аналога в їхньому досвіді, виконання дій, вирішення задач» [3, с. 42].

Організація технічної творчості учнів у позашкільних навчальних закладах співвідноситься насамперед з вирішенням конструкторсько-технічних завдань на моделювання (об'єкт, що створюється, копіюється, виготовляється за малюнком, кресленням, схемою, ескізом) – та переконструювання (у процесі вирішення завдання необхідно внести в технічний устрій низку конструктивних змін) і власне конструкторських завдань – найбільш складного їх типу. Особливу значущість при цьому має дослідницька діяльність.

Дослідницька діяльність є процесом залучення особистості до самостійного підбору й аналізу інформації, формування на цій основі знань, умінь і навичок пізнавальної і творчої діяльності, засобом підвищення якості й ефективності знань та вмінь, складною динамічною системою, що містить волю, емоції та інтелект особистості, які спрямовані на пошук сутності природи речей, їх причинно-наслідкових зв'язків. Введення різних форм діяльності до навчально-виховного процесу закладів позашкільної освіти та варіативне їх комбінування з орієнтацією на поступове ускладнення навчальних завдань створюють умови для стійкого засвоєння підлітками теоретичних знань, формування самостійного творчого мислення та вміння адекватно оцінювати власну діяльність, а також для появи новоутворень, що характеризують пізнавальну самостійність.

Отже, дослідницька діяльність – це з основних напрямів сучасної позашкільної освіти. Робота наукових секцій, гуртків, клубів спрямована на формування пізнавальної активності вихованців, розвиток їх творчих здібностей. У процесі дослідницької діяльності гуртківцям надається можливість значно розширити обсяг знань, набути певних умінь і навичок, що виходять за межі традиційних освітніх програм. Саме такий підхід є ефективним у розвитку пізнавальних умінь і творчого ставлення особистості до навчання і праці, оскільки, виконуючи конкретну практичну дію завдяки і на основі набутих раніше знань і навичок, вихованці переконуються в необхідності набуття додаткових знань, інтелектуальних умінь і відповідно практичних навичок. Тут в єдиному процесі доже тісно переплітаються практичні і пізнавальні дії учнів; силою, яка їх детермінує, є насамперед досвід чуттєвого сприймання дійсності (переживання, переконання й абстрактне мислення) [5, с. 19].

Віковий підхід є провідним у проведенні експериментального дослідження з удосконалення змісту, форм і методів формування в індивіда пізнавальної самостійності. Будучи обов'язковою умовою суб'єктності особистості, пізнавальна самостійність набуває особливої значущості для підлітків, які у діалозі з дорослими й однолітками пропонують найбільш цінне й цікаве своє «Я», свій досвід. Підліткам властива активізація світоглядних процесів, актуалізація потреби у спілкуванні; в них розширюється сфера діяльності, зростає

схильність до самооцінки, а на її основі – прагнення до самопізнання себе як особистості, самоствердження й самовияву.

Поглиблюючись і диференціюючись, пізнавальні інтереси підлітків стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Підлітки прагнуть до логічного осмислення навчального матеріалу, застосовуючи при цьому порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають більш свідомими й обґрунтованими. Пам'ять набуває більшої логічності, довільності й керованості. Підлітки використовують різноманітні засоби запам'ятовування: логіку обробки матеріалу, виділення опорних пунктів, складання плану, конспектування. Розширюється і поглиблюються пізнавальні інтереси підлітків, більш вибірковим стає інтерес до навчальних предметів.

Дослідники, які звертаються до вивчення особливостей навчання, стверджують, що передумову низької ефективності його класичних методів і методик треба шукати в методології, в підході до організації навчальної діяльності того, хто навчається. Проблема полягає в тому, що в традиційній педагогічній свідомості учень є не тим, хто навчається, здатним до цілеспрямування і цілереалізації, тобто не суб'єктом навчальної діяльності, а об'єктом педагогічних маніпуляцій, тим, кого навчають. Такий підхід ставить школяра в пасивну позицію. Тоді методика навчання вибудовується як віддзеркалення «холодної» логіки науки, а не суб'єктивної, внутрішньо мотивованої, пристрасної логіки пізнавальної діяльності людини. Однак в освітньому процесі не можна не спиратися «на логіку пізнавальної діяльності учня з його попереднім досвідом, цілями і цінностями, потребами і мотивами, настановленнями і захопленнями, особливостями психіки» [2, с. 75]. Крізь увесь цей внутрішній, особистісний контекст переломлюється, за умов використання адекватних методів навчання, будь-яка нова для людини інформація. Лише в цьому випадку вона засвоюється на рівні особистісних смислів, значень «для мене», власне знань, а не тільки закріплених у понятійному апараті значень.

Сьогодні у педагогічній науці утвердилася думка, згідно з якою, розглядаючи пізнавальну діяльність школяра, необхідно усвідомлювати, що його головна мета полягає не в засвоєнні основ наук. Знання – це лише засіб здійснення компетентної дії чи вчинку, а не самоціль. У людини є багато цілей, а провідна мета навчання – розвиток своїх сутнісних сил і здібностей, володіючи якими, вона зможе повноцінно реалізувати себе. Діяльність педагога також має свої особливості. Багатоманітними є його цілі, але в контексті педагогічної діяльності провідною постає мета – забезпечення наслідування і розширення процесу відтворення учнями духовної, соціальної, інтелектуальної і предметної культури. Педагог не повинен обмежуватися «передаванням» зразків відомих знань, умінь і навичок, а, «розвиваючись сам, створювати умови для розвитку учнів як творчих особистостей, примножуючи тим самим духовний, інтелектуальний, соціальний і професійний потенціал суспільства» [2, с. 78].

За такої організації пізнавальної діяльності учень від початку розглядається не як об'єкт педагогічних маніпуляцій, передавання і закріплення інформації, а як «повноцінний суб'єкт діяльності, тобто особистість, здатна до цілепокладання й цілереалізації в ситуаціях життя, освіти...» [2, с. 79]. У цьому разі освіту треба розуміти не як «передавання» знань, а «створення людиною образу світу в собі самому шляхом активного покладання себе в світі соціальної, інтелектуальної, духовної і предметної культури, покладання – суб'єктивного в різних життєвих, культурних, освітніх, професійних та інших контекстах» [2, с. 96].

Якщо для трансляції інформації в традиційному навчально-виховному процесі педагогу достатньо володіти матеріалом і певним арсеналом методів, то реалізація «особистісного виміру» вимагає переосмислення його позиції у взаємодії з вихованцем. Звичні функціональні ролі транслятора й контролера неспроможні забезпечити освітній процес, що розуміється як становлення цілісної особистості учня.

Соціально-культурна природа проектної діяльності, необхідність моделювання педагогом широкого спектра умов для успішної реалізації проектного задуму потребують від нього особливої педагогічної позиції і поведінки. З носія готових знань він має перетворитися в організатора та співучасника пізнавальної діяльності своїх учнів. Педагогічна позиція – інтегральний феномен, який поєднує розуміння педагогом об'єктивних вимог, суб'єктивно-

ціннісне ставлення до них й прийняття їх на рівні особистісного сенсу, а також володіння відповідними способами поведінки і діяльності.

Принципово нова роль педагога у взаємодії з гуртківцями полягає у відході від посередництва в передаванні абстрактних знань і зайнятті позиції консультанта, тьютора, який підтримує їх у досягненні певних результатів освітньої та практичної діяльності. Найбільш ефективним засобом реалізації таких завдань є запровадження між педагогом та вихованцями діалогу – виду мовлення, за якого відбувається обмін взаємозумовленими висловлюваннями. Основна ознака діалогу – це встановлення особливих відносин, які передбачають духовну спільність, взаємну довіру, відвертість, доброзичливість, спільне бачення та обговорення ситуацій. Інакше кажучи, діалог – це не «спрямовані один на одного погляди вчителя та учня, а погляди тих і тих, але в один бік» [6, с. 36].

Педагогічна взаємодія на основі діалогізації є складною інтелектуальною взаємодією суб'єктів спілкування і передбачає здійснення творчої діяльності в ракурсі суб'єкт-суб'єктних відносин. Вона сприяє дотриманню ефективності зворотного зв'язку та одержанню нової інформації, зумовлюючи взаєморозуміння керівника гуртка, педагога і учня-підлітка як носіїв різних сенсових позицій, що базуються на самостійності, внутрішній свободі, автономності прийняття рішення, усвідомленій спрямованості, та творче співробітництво з акцентом на продуктивності формування пізнавальної самостійності підлітків.

Отже, діалог неможливий без рівності позицій педагога і вихованця, що означає визнання активної ролі останнього у процесі виховання, не тільки перебування його під впливом педагога, а й педагога – під впливом вихованця. Значущість цього твердження полягає в тому, що у процесі взаємодії, заснованої на діалозі, відбувається ефект взаємозараження. В його основі – емоційна спільність переживань педагога і вихованців, співпереживання. Водночас педагог є активатором цього процесу. Він «заряжає» вихованців (інтересом до проблеми, спільними пошуками), при цьому співпереживання, яке він викликає у вихованців, відповідно впливає на нього. Тому педагог повинен уміти сприймати й оцінювати емоційну реакцію учасників гуртка загалом і кожного вихованця зокрема як показник рівня і глибини сприйняття інформації.

Акцентування на діалогічному способі навчання зумовлене й тим, що в його процесі розвиваються риси особистості, які є визначальними для формування пізнавальної самостійності, а саме: допитливість як прагнення до глибокого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме); вдумливість як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності; самовдосконалення як прагнення розвивати в собі властивості, що сприяють ефективній розумовій діяльності; самокритичність як уміння виявляти свої вади, визнавати свої помилки; впевненість у собі як відчуття можливості успішно виконати те чи інше пізнавальне завдання; почуття власної гідності; відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності; вміння відстояти власні погляди в дискусіях; схильність до особистісного самовиявлення як прагнення розкрити свої можливості в пізнавальній діяльності; ініціативність як схильність виявити пізнавальну активність за власним бажанням.

Отже, суб'єкт-суб'єктна діалогічна взаємодія в умовах позашкільного навчального закладу – це форма педагогічного співробітництва між педагогом і вихованцями гуртка під час якого педагог і діти об'єднані творчим діалогом з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, а також виявлення та реалізації їхніх кращих духовних якостей і творчого потенціалу. Таке педагогічне співробітництво забезпечує позитивне ставлення дитини до педагога, освітнього середовища гуртка, своїх однолітків, успішне формування позитивних властивостей і якостей особистості, індивідуально спрямованих на саморозвиток. Завдяки такій взаємодії змінюється психологічна атмосфера в гуртку, відбувається переорієнтація репродуктивної діяльності вихованців на різноманітні види самостійної діяльності – дослідницьку, пошукову, творчу.

Водночас зауважимо, що специфіка поведінки педагога потребує постійного соціально-психологічного супроводу різних стадій проекту: від ідеї, стимулювання ініціативи учасників до перетворення індивідуального змістового досвіду дитини в реальний (інтелектуальний або матеріальний) продукт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина Н. В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Алехина. – Оренбург, 2000. – 19 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
3. Григорьянц С. В. Формирование профессионального самоопределения подростков в процессе технического творчества: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Григорьянц. – Ставрополь, 2005. – 147 с.
4. Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева. – М.: Пед. общество России, 2001. – 384 с.
5. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: монографія / Пустовіт Г. П. – Миколаїв: Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.
6. Селюкова Е. А. Педагогический коллектив как субъект деятельности в условиях модернизации дидактического процесса в общеобразовательной школе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Селюкова Е. А. – Ставрополь, 2005. – 155 с.
7. Сучасний тлумачний словник української мови /за ред. В. В.Дубічинського. – Харків: Вид. дім «Школа», 2006. – 1008 с.

УДК 371.134.001.76:004 (045)

А. А. ГРИГОР'ЄВА

УДОСКОНАЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Висвітлюється проблема удосконалення творчої педагогічної діяльності вчителя в умовах інформаційного розвитку суспільства. Обґрунтовуються різні підходи щодо трактування поняття «творча особистість», визначається типологія творчої особистості. Розглядається зміст педагогічної діяльності та її структурні компоненти. Запропоновано рівні удосконалення творчої педагогічної діяльності вчителя: колективний, груповий, індивідуальний. З'ясовується значення інформаційних технологій навчання у професійній підготовці вчителя технологій.

***Ключові слова**: творча особистість, педагогічна діяльність, інформаційні технології.*

А. А. ГРИГОРЬЕВА

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Рассматривается проблема усовершенствования творческой педагогической деятельности учителя в условиях информационного развития общества. Обоснованы подходы к пониманию понятия «творческая личность», определяется типология творческой личности. Рассматривается содержание педагогической деятельности, а также ее структурные компоненты. Представлено уровни усовершенствования творческой педагогической деятельности учителя: коллективный, групповой, индивидуальный, выясняется значение информационных технологий обучения в профессиональной подготовке учителя технологий.

***Ключевые слова:** творческая личность, педагогическая деятельность, информационные технологии.*

A. A. HRYHOR'YEVA

THE IMPROVEMENT OF TEACHER`S CREATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY, TECHOLOGIES IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

The article covers the problem of improvement of teacher's creative pedagogical activity in the conditions of the informational development of the society. Different approaches to the definition of the term «creative personality» are substantiated; the typology of creative personality is defined. The content of the pedagogical activity and its structural components are examined. The levels of improvement of the teacher's creative pedagogical activity are proposed: namely: collective, group, individual. The meaning of the informational education technologies in the professional technological teacher's training is found out.

Keywords: *creative personality, pedagogical activity, informational technologies.*

Сучасний світ переживає гострі проблеми свого розвитку. Це стосується питань не стільки соціально-економічної, політичної сфери, скільки культурної, морально-духовної. Визначальна роль у їх вирішенні належить системі освіти, а в ній – педагогові. Процеси глобалізації та перехід до інформаційного суспільства вимагають оновлення парадигми освіти та підготовки кваліфікованих, професійно мобільних кадрів, здатних до ефективної творчої та інноваційної діяльності. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності. На сьогодні актуальним залишається впровадження нових інформаційних технологій, що є необхідною умовою інтелектуального, творчого і морального розвитку особистості педагога, підготовки людини до життя у сучасному світі. Комп'ютер стає не лише об'єктом вивчення, а й засобом навчання і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

В умовах оновлення галузі «Технологія» трудова діяльність учнів повинна бути наповнена інтелектуальним змістом, а уроки трудового навчання мають створювати умови для реалізації індивідуальних можливостей кожного учня. Як загальноосвітній предмет трудове навчання повинно ознайомити учнів із загальними відомостями про основи виробництва, сучасну техніку й технології, процеси управління, основні групи професій та професійні вимоги, залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт, сформувати навички розв'язання творчих практичних завдань. У зв'язку із цим перед учителем технологій ставиться завдання не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, а й сформувати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін у сучасному техногенному середовищі, вміти сприймати нове, приймати рішення, виконувати творчу роботу.

Проблема формування творчої особистості вчителя, пошук ефективних шляхів розкриття його творчого потенціалу відноситься до універсальних проблем сучасної вищої освіти та зберігає свою актуальність на сучасному етапі суспільного розвитку.

Педагогічна наука приділяла і приділяє значну увагу проблемам трудової підготовки підростаючого покоління, трудового виховання школярів, підготовки вчителя до творчої педагогічної діяльності в галузі трудового навчання. Особливості підготовки майбутніх учителів технологій розглядалися в працях В. Гетти, Р. Гуревича, Ю. Ковальова, О. Коберника, Є. Кулика, В. Мадзігона, Н. Ничкало, В. Сидоренка, Г. Терещука, В. Титаренко, Д. Тхоржевського та ін. Діяльності педагога, спрямованій на розвиток творчих можливостей учнів у навчально-виховному процесі, присвятили свої дослідження В. Андрєєв, Р. Гуревич, І. Зязюн, Н. Мойсеюк, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Сметанський та ін.

Проблемою професійної підготовки вчителя займались В. Бондар, А. Войченко, Н. Кузьміна, О. Мороз, Р. Хмелюк та ін. Сутність інформаційної компетенції майбутнього педагога та її визначальних складових є предметом спеціальних досліджень Н. Баловсяк, Д. Галустян, О. Дахіна, Ю. Дорошенка, В. Дуднікова, Л. Зав'ялової, І. Злотнікової, О. Іванової, Н. Насирової, А. Оробінського, О. Федорчук, Л. Фішман, А.Хуторського та ін. Проблеми побудови системи підготовки вчителів до використання інформаційних технологій розглядаються у працях М. Жалдака, Н. Молоткова, Н. Солопової, С. Ракова та інших вчених

Мета статті – розглянути зміст і структуру творчої педагогічної діяльності та з'ясувати значення інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя технологій.

Найголовнішою проблемою при вивченні творчості є проблема носія творчого початку, особистості, котра творить. Визначенню поняття творчої особистості у філософській,

педагогічній та психологічній літературі приділяється багато уваги. Досліджують сутність цього поняття Б. Ананьєв, В. Андрєєв, Ю. Бабанський, С. Бондаренко, Р. Грановська, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.

Творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [9, с. 92].

В. Андрєєв формулює свій підхід до розуміння творчої особистості: «Це тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка виявляється в єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяють їй досягнути прогресивних, суспільно та особисто значущих результатів в одному чи декількох видах діяльності» [1, с. 122]. Вчений подає структуру творчої особистості, яка включає: мотиваційно-творчу активність і спрямованість; інтелектуально-логічні властивості; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; здатність до самоуправління; комунікативні якості; естетичні якості; індивідуальні особливості [1, с. 126].

Дослідження творчості людини, на думку Я. Пономарьова, неможливе без урахування її творчих якостей, уподобань, інтересів, мотивів діяльності та світогляду. Вчений зазначає якості особистості, що характеризують її як творчу: надзвичайну напруженість уваги, високу вразливість, цілісність сприйняття, інтуїцію, фантазію, вигадку, дар передбачення, великі за обсягом знання [7, с. 81]. Отже, творча особистість відзначається передусім такими особливостями: бачення проблеми; готовність відкласти знайдене рішення та шукати нове; толерантність до невизначеності; прагнення до оригінальності; інформованість та достатньо високий рівень базових знань; працьовитість; самокритичність; низький рівень соціального конформізму.

З точки зору психоаналітичної теорії існує п’ять креативних якостей людини: творча обдарованість, емпатія, здібність усвідомлювати обмеженість власного життя, почуття гумору, мудрість. У контексті теорії особистісних рис виникла модель творчості Дж. Гілфорда: для творчості необхідний дивергентний стиль мислення (вперше описаний цим вченим), що складається з таких властивостей, як швидкість, оригінальність (здатність продукувати незвичні, віддалені асоціації), гнучкість (здатність виявити основні та нові властивості об’єкта і запропонувати нові способи їх використання) та складність (здатність продукувати різноманітні ідеї в регламентованій ситуації) [4, с. 216].

Викликає інтерес типологія творчої особистості, запропонована В. Андрєєвим, яка може бути поширена на педагогів [1, с. 127].

Теоретик-логік – це тип творчої особистості, для якого характерна здатність до широких логічних узагальнень, класифікації та систематизації інформації. Люди такого типу чітко планують свою творчу роботу, широко використовують уже відомі методи наукових досліджень. Людям цього типу властива обізнаність та ерудиція. Спираючись на вже відомі теоретичні концепції, вони розвивають її далі. Все, що вони розпочинають, доводять до логічного завершення, підтверджуючи свої аргументи посиланнями на численні першоджерела.

Теоретик-інтуїтивіст характеризується високорозвинутою здатністю до генерування нових, оригінальних ідей; люди з такими творчими здібностями – великі винахідники, творці нових наукових концепцій, шкіл та напрямів. Вони не бояться протиставити свої ідеї загальноприйнятим, наділені винятково фантазією та уявою.

Практик (експериментатор) завжди намагається свої нові оригінальні гіпотези перевірити експериментально. Люди такого типу полюбляють та вміють працювати з технікою, в них завжди великий інтерес і здібності до практичних справ.

Організатор наділений високим рівнем розвитку відповідних здібностей. Такі люди вирізняються високою енергією, комунікабельністю, здатністю підпорядковувати своїй волі інших і націлювати їх на вирішення великих творчих завдань. Під їх керівництвом людей створюються оригінальні наукові школи й творчі колективи.

Ініціатор характеризується ініціативністю, енергійністю особливо на початкових стадіях вирішення нових творчих завдань. Але, зазвичай, такі люди швидко заспокоюються або переключаються на вирішення інших творчих завдань.

Зміст професії педагога виявляється в його діяльності – системі взаємодії суб’єкта зі світом, що постійно змінюється і в процесі якої формується, втілюється в об’єкті психічний образ та реалізуються відносини суб’єкта. Зазначимо, що педагогічна діяльність – це особливий

вид соціальної діяльності, що передбачає передачу від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. До структури педагогічної діяльності належать такі компоненти: мета діяльності (формування особистості учня як гідного громадянина країни); суб'єкт (учитель, педагогічний колектив школи); об'єкт (учень); сукупність дій і операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу вчителя на учнів); результат діяльності (рівень сформованості необхідних рис і якостей особистості учня) [6, с. 378].

Професійна готовність педагога до фахової діяльності визначається не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією, яка виявляється у здатності до прогнозування цілей і результату педагогічного впливу, побудови індивідуальних траєкторій розвитку учнів, прийняття самостійного рішення та ін. У структуру готовності педагога до професійної діяльності входять: мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності; когнітивний компонент, що пов'язаний з пізнавальною сферою людини і становить систему знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; операційний компонент − сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності; особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

У сучасному постіндустріальному суспільстві постає проблема формування вчителя інноваційного типу, якому властиві такі якості, як: гнучка адаптація у змінних життєвих ситуаціях, самостійне набуття необхідних знань, вміння застосовувати їх на практиці, знаходження «свого місця» впродовж життя; самостійне критичне мислення, вміння бачити труднощі та шукати шляхи їх раціонального подолання; здатність генерувати нові ідеї та творчо їх втілювати; вміння правильно та оперативно працювати з інформацією та оперувати нею; здатність налагоджувати позитивні стосунки з колективом, родиною, оточуючим середовищем; висока моральність, відповідальність за себе та за долю суспільства [8, с. 107].

Розвиток творчої педагогічної діяльності вчителя може здійснюватися на різних рівнях організації, серед яких: колективний, груповий та індивідуальний. Колективний рівень передбачає участь педагога у науково-практичних конференціях, психолого-педагогічних семінарах, практикумах, проблемних творчих семінарах, педагогічних радах, консиліумах, відвідування лекцій, курсів підвищення кваліфікації та ін. Груповий рівень організації – це навчальні тренінги, методичні об'єднання вчителів, проблемні творчі групи, динамічні пошукові групи, методичні об'єднання класних керівників, керівників гуртків, школи молодого вчителя, школи педагогічної майстерності, школи передового педагогічного досвіду тощо. Індивідуальний рівень здійснюється через самоосвіту, самовиховання, школи передового педагогічного досвіду, творчі лабораторії вчителя, навчання на факультетах післядипломної освіти та ін.

Особливе значення серед освітніх технологій мають інформаційні технології і мультимедіа. Це сприяє розвитку розумових здібностей, алгоритмізації мислення, поглибленню символічного досвіду і розвитку уяви, посиленню пізнавальних інтересів, розширенню можливостей спілкування за допомогою Інтернету тощо. Проте є певні негативні наслідки: скорочення міжособистісних контактів, деперсоналізація партнерів по спілкуванню та ін.

На сьогодні існують різні визначення поняття «інформаційні технології». У Законі України «Про концепцію Національної програми інформатизації» термін «інформаційні технології» трактується як «цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [2].

На думку Г. Кедрової, комп'ютерне навчально-розвивальне середовище – це своєрідна дидактична модель конкретної предметної галузі, сконструйована за допомогою комп'ютерних засобів, інтегрована в єдиний інформаційно-освітній простір і спрямована на педагогічну і психологічну підтримку оволодіння знаннями, уміннями і навичками з певного предмета, а також розвиток мотивації до навчання, провідних якостей особистості, які забезпечують її здатність до постійного самовдосконалення і саморозвитку [3].

Комп'ютерні мережі є інтегральним засобом навчання, який широко використовується в освітніх цілях, зокрема, у дистанційному навчанні. Дистанційне навчання, звичайно, «не

альтернатива заочній формі навчання, проте є ефективним технологічним інструментарієм, що допомагає у вирішенні безлічі проблем, що виникають у процесі навчання» [5, с. 50–51]. Інформаційне середовище, у якому здійснюється дистанційне навчання, повинно: забезпечувати економічну доступність такої форми навчання відповідно до інших форм; гарантувати рівноправну присутність в мережі всіх учасників навчального процесу (викладача, студента навчального закладу); забезпечувати можливість оперативного створення і редагування дидактичних матеріалів, які використовуються в онлайновому режимі; перетворювати навчальний заклад у динамічну, мобільну структуру, здатну створювати, акумулювати і використовувати різноманітні ресурси, що задовольняють як освітні потреби суспільства, так і освітні потреби кожного, хто хоче навчатися [8, с. 108].

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

Таким чином, проблема удосконалення професійної підготовки вчителів технологій є домінуючою та актуальною у системі неперервної освіти. Творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної праці, а здатність до творчості – одним з найголовніших критеріїв професійної конкурентоспроможності вчителя. Розвиток творчої педагогічної діяльності вчителя технологій зумовлює професійний і особистісний саморозвиток педагога і всебічний розвиток творчих можливостей учнів. Використання нових інформаційних технологій навчання сприяє формуванню перспективної освіти в умовах глобалізації, що забезпечує зростання якості та доступності освіти для населення, підвищення рівня творчого та інтелектуально розвитку, професійної компетентності, мобільності впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 228 с.
2. Закон України «Про концепцію Національної програми інформатизації» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 1998. – № 27–28. – Режим доступу: http: // vpf Kiev.ua//book/ koncnac book.pdf
3. Кедрова Г. Е. Методы оптимизации компьютерной обучающей среды по лингвистике для систем дистанционного обучения в Интернете [Электронный ресурс] / Г. Е. Кедрова: Режим доступа: http: //enit.ulsu.ru/d/002/
4. Копець Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів – 2-ге вид. / Л. В. Копець. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 458 с.
5. Любжин А. На пути к дистанционной педагогике / А. Любжин // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 50–53.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., доп. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
7. Пономарёв Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
8. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.011.3:316.61

Н. В. БАЙДЮК

НАПРЯМКИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Окреслено напрямки гармонізації гендерних взаємин на різних рівнях суспільної взаємодії: застосування принципу соціальної справедливості, побудова гендерно-узгодженого міжособистісного спілкування, зниження рівня вимог відповідності еталонам фемінності та маскулінності. Обґрунтовано роль гендерної культури у процесі гармонізації гендерних відносин.

Ключові слова: *гендерні відносини, гендерні проблеми, гармонізація, гендерна політика, гендерна культура.*

Н. В. БАЙДЮК

НАПРАВЛЕНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Раскрыты направления гармонизации гендерных отношений на разных уровнях социального взаимодействия: применение принципа социальной справедливости, построение гендерно-согласованого общения, снижение уровня требований соответствия эталонам феминности и маскулинности. Обоснована роль гендерной культуры в процессе гармонизации гендерных отношений.

Ключевые слова: *гендерные отношения, гендерные проблемы, гармонизация, гендерная политика, гендерная культура.*

N. V. BAYDYUK

THE DIRECTIONS OF HARMONIZATION OF GENDER RELATIONS IN THE MODERN UKRAINIAN SOCIETY

The article exposes directions of harmonization of gender relations on the different levels of social co-operation: the application of principle of social justice, the construction of gender adjusted interpersonal communication, decline in the level of requirements according to the standards of femininity and masculinity. The role of gender culture is defined in the process of harmonization of gender relations.

Keywords: *gender relations, gender problems, harmonization, gender policy, gender culture.*

В українському суспільстві гендер є значущим стратифікаційним фактором, що впливає на соціальний статус та самореалізацію особистості. У сучасній літературі, присвяченій гендерним проблемам, гендерні взаємини розглядаються як різновид соціальних відносин, що виникають у процесі спільної життєдіяльності між представниками певної статі, пронизують усі сфери соціального життя, є конструктом певної культури, визначають міжособистісне спілкування та взаємодію. Цей тип соціальних відносин конструюється основними інститутами суспільства шляхом соціалізації та зумовлений соціально-економічними, політичними та культурними факторами.

Гендерні відносини – це доволі нова категорія наукового пізнання, що стала предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Визначним внеском у вивчення гендерних взаємин є роботи у сфері гендерної психології (Т. Бендас, Ш. Бурн, О. Вороніна, Т. Говорун, Д. Ісаєв, Н. Каменська, І. Клєцина, І. Ковальчук, І. Кон, В. Кравець, І. Малкіна-Пих, Л. Столярчук та ін.) і соціології статі (І. Гудович, Т. Гурко, О. Здравомислова, Н. Коростилєва, О Красова, А. Ростова, Г. Сіласте, А. Тьомкіна, О. Ярська-Смірнова та ін.). Теоретичні основи гармонізації суспільних відносин розроблені у працях Т. Берсеньової, С. Ісанбаєвої, Н. Коростильової, Н. Сабліної та ін.

Сьогодні гендерні відносини визначаються як конфліктні, що містять прояви гендерного насильства. Наявною є значна кількість протиріч та проблем у взаєминах статей, основними причинами яких є стійкість патріархальних гендерних стереотипів на фоні зміни гендерних ролей у бік егалітарності, нерівний соціальний статус чоловіків і жінок. Найболючіші проблеми породжують: кризові явища у сім'ї (домашнє насильство, стрімке зростання неповних сімей, проблема подвійної зайнятості жінки) [8]; прояви дискримінації за ознакою статі; сексизм у засобах масової інформації; горизонтальна та вертикальна гендерна сегрегація у сфері зайнятості; різниця в оплаті праці жінок та чоловіків; зростання психологічних проблем, конфліктів між чоловіками та жінками у сфері міжособистісних стосунків; нереалізований потенціал соціальної ролі матері для жінки та ролі батька для чоловіка; гендерне самовизначення особистості тощо. Для різних рівнів суспільної взаємодії характерними рисами є прагнення продемонструвати перевагу однієї статі над іншою, низький рівень гендерної культури та гендерної чутливості. Враховуючи значний обсяг знань про негативні тенденції у гендерних взаєминах, вважаємо за необхідне звернути увагу на способи побудови міжстатевого спілкування на основі взаємної згоди та взаєморозуміння.

Метою статті є окреслення напрямків гармонізації гендерних взаємин на різних рівнях суспільної взаємодії, що сприятиме вирішенню соціальних проблем у цій сфері.

Гармонія у широкому розумінні – це філософська категорія, що передбачає співзвучність, рівновагу, узгодженість частин у розрізненому цілому. З цим поняттям пов'язаний закономірний характер розвитку дійсності, внутрішня та зовнішня узгодженість, цілісність та відповідність змісту і форми. Розглядаючи гармонію з точки зору діалектики, можемо виокремити головний критерій гармонії – синтез стійкості і мінливості, рівності і нерівності, де відмінності, протилежності, що становлять зміст гармонії, не лише співіснують (це була б статика, а не гармонія), доповнюють, а взаємно зумовлюють одна одну. Таким чином, реальна гармонія завжди динамічна, переживає період становлення і тому недосконала [2]. Гармонізація будь-яких суспільних відносин постає як мета і засіб суспільного розвитку, є неперервним, багатовекторним, поетапним узгодженням інтересів соціальних суб'єктів, що відображається у вирішенні протиріч, знятті гостроти і напруги [10, с. 4].

У суспільстві ніколи не буває повної гендерної гармонії чи абсолютного гендерного конфлікту. Основний шлях до послаблення гендерної конфліктності, на думку Н. Коростильової – це узгодження, що становить стан, ознаку чи процес взаємодії між гендерними суб'єктами, які прагнуть мати схожі цінності, потреби, інтереси, цілі. Гендерна злагодженість складається із суб'єктів (жінок та чоловіків), їх взаємодії та гендерно-чутливого соціального настрою. Гендерна злагода – це ліквідація конфліктності в умовах сучасного суспільства [8].

Гармонізація відносин двох рівноцінних половин людства – чоловіків та жінок з метою якомога повного розкриття їх потенціалу в ім'я суспільного прогресу є важливим завданням сучасного соціуму. Діалектична єдність жінок та чоловіків містить у собі, з одного боку, прояв об'єктивних процесів вирівнювання можливостей статей, а з іншого – прояв нової ідеології сучасного соціального життя, зокрема ідеології рівності статей.

Гендерні відносини конструюються на різних рівнях соціальної взаємодії: між державою та гендерними групами (макрорівень), між різним гендерними групами (мезорівень), між суб'єктами різної статі (мікрорівень) та на внутрішньоособистісному рівні (переживання власної гендерної ідентичності) [7, с. 9].

Гендерна гармонія на макрорівні та мезорівні визначається ступенем міжгрупової узгодженості, що залежить від статусно-рольових та ціннісних співвідношень між гендерними групами. Сьогодні статусні та ціннісні орієнтири жіночої та чоловічої груп населення є не збалансовані та сповнені протиріч. Соціальний статус статей і соціальна статева стереотипізація є реальними факторами конфліктності у соціостатевій поведінці жінок та чоловіків. Вирівнювання дисбалансу у відносинах статей повинно виявлятися у *виваженій гендерній політиці держави*, у загальному напрямку розвитку суспільства. Гендерна політика держави є однією із складових соціальної політики та спрямована на гармонізацію інтересів гендерних груп [8, с. 4].

На впровадження ідеї гендерної рівності в українському суспільстві спрямовані ратифікація Конвенції ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», створено вітчизняне законодавство: Закону України Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків 8 вересня 2005 р., та Державної програми з утвердження ґендерної рівності в

українському суспільстві на період до 2010 р., розробка Концепції загальнодержавної програми Національний план дій щодо реалізації рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року. Вказані нормативно-правові акти проголошують необхідність виховання і пропаганди серед населення України культури ґендерної рівності, поширення просвітницької діяльності у цій сфері, що веде до поліпшення якості життя громадян і громадянок та стабільного розвитку усіх сфер їх життєдіяльності.

Збалансована гендерна політика є одним з механізмів гармонізації гендерних взаємин та здатна послабити конфліктність між соціодемографічними групами населення, чоловіками і жінками, вирівняти статусні позиції статей у суспільстві, укріпити інститут сім'ї, зробити гендерні стереотипи більш нейтральними. Гендерна гармонія на макрорівні може бути досягнута зусиллями насамперед самої держави та безпосередньо учасниками гендерної взаємодії. Для її досягнення необхідною є зміна не лише чоловіків та жінок, й суспільства, в якому вони живуть [8, с. 6].

Одним із принципів регуляції та гармонізації гендерних відносин на макрорівні є *соціальна справедливість* – найбільша гуманістична цінність, загальна моральна оцінка суспільних відносин, що розуміється як міра рівності в розподілі матеріальних і духовних благ у суспільстві, статусів і влади. Справедливість спрямована на формування гуманних стосунків у суспільстві, розвиток культури (в тому числі гендерної), виступає ефективною мірою регулювання суспільних відносин, налагодження гармонійних умов життя людей, де кожен член суспільства зможе реалізувати свій внутрішній потенціал. Справедливість є універсалією, необхідною для гармонізації суспільства [4, с. 5].

На мікрорівні у взаємовідносинах статей на перше місце виступає *гендерно-узгоджене спілкування***.** Воно засновується на розвитку особливих стосунків між чоловіками та жінками, до яких відносять любов, взаємоповагу, співчуття, співпереживання, доброзичливість. Внутрішній настрій відіграє визначальну роль при налагодженні спілкування з протилежною статтю. У сім'ї всі сторони життєдіяльності чоловіка та дружини: інтимні, фізіологічні, етичні – набувають гармонійного розвитку.

Аналізуючи гендерні відносини на міжособистісному рівні, Т. В. Бендас вважає що, гармонічні гендерні взаємини є наслідком *конвергенції* (зближення, компромісу) статей, що відображається у дитячих іграх, зародженні цікавості до протилежної статі наприкінці молодшого шкільного віку, формуванні закоханості, романтичного кохання у підлітковому та юнацькому віці, інтимних відносинах у молодості та зрілості, подружніх відносинах, виконанні батьківських ролей, ділових відносинах дорослих. Дослідниця наголошує, що наукою ще остаточно не визначено причини, які лежать в основі конвергенції статей. Найбільш вагомими серед них можемо вважати необхідність продовження роду та потребу в умінні спілкуватися з представниками не лише своєї, а й іншої статі [1, с. 277].

О. Красова і І. Гудович пропонують ввести у науковий оббіг нове поняття – *гендерний синергізм*, зміст якого полягає у продуктивній взаємодії статей на основі усвідомлення їх природної та соціальної взаємодоповнюваності, ідеї толерантності та пошуку таких життєвих стратегій і технологій, що не вимагають позбавлення ні фемінності, ні маскулінності [3, с. 9].

Поняття *толерантності* тісно пов'язане з гармонійними гендерними відносинами і виступає системою цінностей, норм та зразків поведінки, спрямованих на повагу та визнання індивідуальних особливостей інших людей, прагненням до взаємодії на основі взаєморозуміння. Взаємна повага та взаємне визнання – це невід'ємні складові егалітарної моделі міжстатевих стосунків [10, с. 15]. На міжособистісному рівні спілкуванні між статями повинна переважати позиція співробітництва, заснована на позитивній оцінці партнера, визнанні його ціннісних установок, переваг та недоліків [8]. Толерантність є основним способом досягнення згоди та взаєморозуміння, соціальної гармонізації. Установка на толерантне ставлення передбачає співчуття і співпереживання, прагнення до злагоди та вирішення конфліктів ненасильницьким способами. Толерантність, як особистісна риса є основою гармонізації відносин [10, с. 6].

Основними критеріями толерантності у гендерному спілкуванні повинні стати: відмова від насилля та дискримінації; рівність та врахування інтересів іншого; усвідомлене ставлення до самого себе та протилежної статі; позитивні цілі спілкування; здатність зберігати внутрішню стійкість і рівновагу у складних, проблемних ситуаціях; повага до особистих прав і свобод; розуміння емоційного стану партнера, повага до його індивідуальних особливостей [8; 10].

У гендерних відносинах необхідно дотримуватися рівності у ставленні один до одного як до особистості. Гармонійне гендерне спілкування можливе лише у випадку врахування настрою співрозмовника, позитивного сприйняття представника іншої статі та наявності установки на довіру. Таке спілкування спрямоване на подолання комунікативних бар'єрів, зумовлених гендерними стереотипами та різними стилями поведінки статей, покликане пом'якшувати протиріччя та конфліктність між чоловіками та жінками.

Гендерно-узгоджене спілкування передбачає наявність у його учасників толерантної свідомості, що виражається у злагоді, досягненні спільних інтересів та цілей, усвідомленні труднощів, з якими стикається партнер, вираженні співчуття, поваги до його думки, відмові від спроб довести на основі відмінностей між статями перевагу однієї статі над іншою, підтримці позитивних емоцій [8, с. 7].

Внутрішньособистісні феномени гендерного змісту – це внутрішньо особистісний гендерний конфлікт та криза гендерної ідентичності. У процесі гендерної соціалізації формуються гендерні установки та уявлення особистості, конструюється гендерна ідентичність, усвідомлюється досвід міжстатевої взаємодії. У системі гендерної ідентифікації вагомий вплив мають не лише власні уявлення, й уявлення оточуючих про те, якими повинні бути «справжні» чоловіки і жінки.

В основі формування гендерної ідентифікації лежить система зразків-еталонів. Невідповідність зразкам, постійне звернення уваги оточуючих на деякі особливості індивіда, що не відповідають цим зразкам, здатне спровокувати негативне ставлення до себе [7]. Умовою безконфліктного самосприйняття себе як представника певної статі, носія гендерних характеристик і суб'єкта гендерної ролі є *позитивна самооцінка***.** Позитивне сприйняття себе як представника певної статі передбачає: перегляд змісту традиційних канонів маскулінності та фемінності, ліквідацію тиску на чоловіків щодо необхідності постійного досягнення успіху, а для жінок – зняття страху на шляху до професійного досягнення; розширення можливостей вибору, рух особистості у напрямку якомога більш повної самореалізації.

Важливим засобом гармонізації гендерних відносин є освіта, спрямована на формування егалітарних поглядів. Більш освідченні люди значно частіше демонструють егалітарні установки, крім того, у жінок такі установки виражені більше [7].

Одна з умов гармонійної взаємодії статей на всіх рівнях *високий рівень гендерної культури*. На макрорівні гендерна культура становить систему форм і способів організації суспільного життя, яка сприяє становленню особистості чоловіка і жінки як рівних соціальних істот, а також сукупність статево-рольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних їм нормативів поведінки, потреб, інтересів та форм діяльності. На рівні міжособистісної взаємодії гендерна культура постає як знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості чоловіка і жінки як різних біологічних, проте рівних соціальних істот. Культура гендерних взаємин є системою відносин статей на основі загальнолюдських, національних та особистісних цінностей, що залучає особистість до виконання різноманітних гендерних ролей, сприяє усвідомленню себе як представника певної статі та формує відповідну гендерну поведінку [5, с. 24].

Вивчаючи роль соціального педагога у формуванні гендерної культури старшокласників, Н. Маркова аналізує її феномен як складне інтегроване динамічне утворення особистості, що є системою соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій на відповідному рівні розвитку суспільства, соціальної групи, особистості. Системний аналіз дозволив дослідниці визначити структуру гендерної культури особистості, що включає: знаннєвий блок (сукупність знань про особливості жіночої та чоловічої індивідуальності, сутність гендерних ролей та стереотипів), блок соціального досвіду (вміння орієнтуватися в ситуації гендерної взаємодії, давати гендерну оцінку процесам і явищам, будувати гуманні стосунки з оточуючими, аналізувати власну статеворольову поведінку), блок рефлексії (впевненість у собі і своїх силах, уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позиції ґендера і скласти програму саморозвитку) [9, с. 7–8]. Гендерна культура не сумісна з домінуванням патріархальних цінностей, що дозволяють пригнічення однієї статі іншою. Вона передбачає гармонізацію відносин чоловіків і жінок у суспільстві, відображає прагнення соціуму до вирівнювання статусів двох його складових.

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, можемо відмітити, що основними напрямками гармонізації гендерних відносин є:

• на макрорівні та мезорівні – розробка дієвого інструментарію реалізації державної соціальної політики у сфері гендерних відносин та дотримання принципу соціальної справедливості, що передбачає рівний доступ до суспільних ресурсів, створення рівних умов для самореалізації особистості;

• на мікрорівні – побудова гендерно-узгодженого спілкування, що базується на засадах синергізму, конвергенції статей; основоположним принципом такого спілкування є толерантність, відмова від насильства та дискримінації;

• на внутрішньоособистісному рівні – позитивне сприйняття себе як представника певної статі, позитивна самооцінка та вирішення внутрішньо особистісного гендерного конфлікту за допомогою ліквідації тиску суворої відповідності власної поведінки еталонам фемінності та маскулінності.

Важливими, невід'ємними складовими на шляху до гармонізації гендерних взаємин на всіх рівнях є підвищення рівня гендерної освіти та гендерної культури суспільства.

Розглянуті нами аспекти стосуються загальних підходів до гармонізації гендерних відносин. Більш детального дослідження потребують педагогічні умови професійної підготовки фахівців, що володіють особливою професійною якістю – гендерною компетентністю та готові здійснювати гармонізуючий вплив на існуючу систему гендерних взаємин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2008. – 431 с.
2. Берсенева Т. П. Гармония как субъективный феномен / Т. П. Берсенева: [Електронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2006. – Режим доступа: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-2.pdf
3. Гудович И. С. Специфика гендерного подхода в анализе современных российских реалий / И. С. Гудович, Е. Ю. Красова, Вестник Воронежского государственного университета. Сер. 1. Гуманит. науки. – 2006. – № 1. – С.12–32.
4. Исанбаева С. Д. Справедливость как принцип гармонизации социальных отношений : автореф. дисс. … канд. филос. наук: 09.00.11 / С. Д. Исанбаева. – Уфа, 2010 – 18 с.
5. Каменская Е. Н. Гендерный поход в педагогике: монография / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону, 2006 – 368с.
6. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми / Кікінеджі О. М., Кізь О. Б. // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 64–68.
7. Клецина И. С. Психология гендерних отношений: автореф. дисс. доктора психол. наук : 19.00.05 / И. С. Клецина. – СПб, 2004. – 39 с.
8. Коростылева Н. Н. Гендерный конфликт как разновидность социальных конфликтов: автореф. дисс. … канд. филос. наук: 09.00.11. / Н. Н. Коростылева; Воронежская архит.-строит. акад. – Воронеж, 1998. – 20 с.
9. Маркова Н. В. Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Н. В. Маркова. – Луганськ, 2010 – 22 с.
10. Саблина Н. А. Толерантность как способ гармонизации семейных отношений в России: автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Н. А. Саблина. Иркутск, 2006 – 18 с.

УДК 316.61:374

О. В. ЛИТОВЧЕНКО

ПРОБЛЕМА «СОЦІАЛЬНЕ-ІНДИВІДУАЛЬНЕ» У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Представлено теоретичні аспекти проблеми соціального та індивідуального у контексті дослідження соціального становлення особистості, ролі позашкільних навчальних закладів у цих процесах.

Ключові слова: *соціальне становлення особистості, соціальне-індивідуальне, соціальність, соціальна педагогіка, позашкільний навчальний заклад.*

Е. В. ЛИТОВЧЕНКО

ПРОБЛЕМА «СОЦИАЛЬНОЕ-НДИВИДУАЛЬНОЕ» В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Представлены теоретические аспекты проблемы социального и индивидуального в контексте исследования социального становления личности, роли внешкольных учебных учреждений в этих процессах.

Ключевые слова: *социальное становление личности, социальное, индивидуальное, социальность, социальная педагогика, внешкольное учебное учреждение,*

O. V. LITOVCHENKO

THE PROBLEM OF «SOCIAL-INDIVIDUAL» IN THE CONTEXT OF SOCIAL FORMATION OF PERSONALITY IN THE EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Theoretical aspects of the problem of social and individual in the context of the social formation of personality are presented in the article; the roles of extracurricular educational institutions in these processes are introduced..

Keywords: *social formation of personality, social–individual, sociality, social pedagogics, extracurricular educational institution.*

Протягом тривалого часу педагогіка загалом та її соціальний напрям зокрема розвивалася під впливом і в тісному взаємозв'язку з філософським осмисленням питань соціального й індивідуального у розвитку людини [10, с. 102].

Проблема взаємозв'язку соціального й індивідуально-особистісного у розвитку особистості, побудові її відносин із суспільством належить до глобальних міжнаукових проблем й має багату історію вивчення у галузі філософії (І. Г. Песталоцці, Ф. Фребель, А. Дистервег, І. Кант, С. Кьеркегор та ін.), соціології (Ф. Г. Гиддингс, Г. Лебон, Г. Тард та ін.), психології (Б.Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. Н. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов та ін.), соціальної психології, педагогіки (Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.), культурології тощо.

Відповідні питання розглядаються *соціальною педагогікою* – наукою про закономірності й механізми становлення й розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах (Р. Х. Вайнола, І. Д. Звєрєва, А. Й. Капська, Г. М. Лактіонова, С. Я. Харченко та ін.); науки, яка досліджує педагогічні можливості середовища життєдіяльності дитини та його вплив на її соціальне становлення (О. В. Безпалько).

Аналіз наукових праць у галузі педагогіки дозволяє узагальнити, що на сучасному етапі педагогічна наука стикається з черговою науковою проблемою у двох взаємопов'язаних вимірах: необхідністю пошуку адекватних механізмів, способів забезпечення соціальності людини в суспільстві в умовах нової суспільної свідомості, культури, нової системи цінностей [10, с. 184] та забезпечення реалізації особистістю власної індивідуальності в межах суспільних норм і морально-етичних принципів.

Суттєвими у контексті проблеми є можливості позашкільних навчальних закладів. На основі аналізу педагогічної теорії (В. В. Вербицький, А. В. Золотарьова, О. Є. Лебедєв, Л. Г. Логінова, Б. В. Купріянов, Г. П. Пустовіт, Т. І. Сущенко та ін.) та практики позашкільної освіти маємо підстави говорити про те, що участь дітей та молоді у різних творчих об'єднаннях позашкільних навчальних закладів передбачає можливість, з одного боку, розвитку соціальних якостей учнів, з іншого – розкриття їхніх потенціалів, становлення індивідуальності. Власне ці два суттєві аспекти розвитку особистості, їх гармонізація сьогодні перебувають у полі зору досліджень українських (О. В. Безпалько, Г. П. Пустовіт та ін.) і російських науковців (А. В. Золотарьова, М. Р. Мирошкіна та ін.).

Таким чином, у межах проблеми соціального становлення особистості, соціально педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів, що є предметом нашого дослідження, питання «соціального – індивідуального» в соціальному розвитку людини є вихідним для розуміння цього феномена.

Принципове методологічне вирішення зазначеної проблеми потребує синтезу наявних концепцій, узагальнення теоретичного матеріалу, накопиченого в різних галузях знань. Водночас, обсяг та різноплановість наявних наукових знань з цієї проблеми є такими значними, що дати вичерпну відповідь на заявлене питання в межах однієї статті не можливим. майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності.

Мета статті – обґрунтування теоретичних аспектів соціального становлення особистості в позашкільних навчальних закладах.

Для розуміння подальшої логіки викладу матеріалу насамперед необхідно постулювати відому істину: людина є соціальною істотою. Це твердження фіксує винятково важливу роль соціального як аспекту сутності особистості, її становлення [10, с. 102]. Водночас категорія індивідуальність є провідною для вираження сутності особистості, її соціально-психологічної інтерпретації.

В античній та середньовічній філософії проблема індивідуалізації вирішувалася переважно щодо предметного світу. Особистісного сенсу вона набула у філософії Відродження і Нового часу, коли починають обговорювати право на індивідуальну самосвідомість, на власне індивідуальне життя, що відображено у працях А. Данте, Дж. Піко делла Мірадола, Дж. Бруно, Р. Декарта, Б. Спінози, Дж. Локка та ін.

У контексті соціального становлення актуальним є філософське розуміння «соціального» як такого, що пов’язано з суспільним життям людей, міжлюдськими зв’язками. Відповідно «соціальне» реалізується у спілкуванні, багатоманітних формах людських зв’язків; має позитивний для суспільства смисл, протилежний асоціальному [15].

Людина соціальна – це філософська категорія, що означає «людина, яка володіє сукупністю набутих в процесі соціалізації якостей, які забезпечують її здібність існувати у суспільстві, виконувати різноманітні соціальні функції у складі різних груп, виступаючи при цьому не такою мірою у ролі суверенної особистості, як у якості виразника інтересів конкретних спільностей» [1, с. 266].

Загалом можна говорити, що у визначенні соціальності як ознаки людини філософія акцентує на таких аспектах, що характеризують людину як частину соціуму і формуються у результаті впливу зовнішнього соціального середовища, детермінуються зовнішніми соціальними механізмами, залежні від них і підкорені ними [1, с. 266].

Проблема «соціального – індивідуального» є однією з центральних проблем у психології. Суспільна сутність особистості як атрибутивної характеристики кожного людського су’бєкта, завдяки чому він регулює власні відносини з об’єктивною дійсністю, визнається багатьма вченими (Т. Айзенк, Дж. Гілфорд, Е. Кречмер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Юнг, К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.).

У контексті проблеми «соціальне – індивідуальне» у розвитку особистості методологічне значення мають культурно-історична теорія психічного розвитку Л. С. Виготського, теоретичні положення про природу особистості (Б. Г. Ананьєв, А. Г. Асмолов, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. Н. Леонтьєв, А. В. Петровський, Д. І. Фельдштейн), у яких розвиток особистості розглядається як становлення соціально-типового та індивідуального неповторного [6].

Категорія «індивідуальність» з точки зору психології розглядається за описом двох явищ: 1) при аналізі індивідуально-психологічних відмінностей – як своєрідність психологічних властивостей людини, що виявляється у різних сферах (інтелекті, темпераменті, особистості). У цьому контексті індивідуальність протиставляється «середній» людині або, інакше кажучи, прояви властивостей окремої людини протиставляються їхнім типовим проявам (середньогруповим тенденціям); 2) при аналізі ієрархічної організації психічних властивостей людини індивідуальність є вищим рівнем цієї ієрархії відносно індивідуального й особистісного рівнів: індивід – особистість – індивідуальність. Особистість є «верхівкою» структури психологічних властивостей, а індивідуальність – «глибиною» особистості [3, с. 197–198]. Значущими у контексті проблеми є дослідження Б. Г. Ананьєва та В. С. Мерліна, що доповнили принцип структурності, властивий ієрархічній будові індивідуальності, генетичним принципом. С. Л. Рубінштейн розкрив принцип індивідуалізації як вибірковість внутрішнього щодо зовнішнього, здатність внутрішнього перетворювати зовнішнє, опосередковувати й об’єктувати [11].

З точки зору соціальної психології особистість виражає належність людини до певного суспільства, певної історичної епохи, культури, науки, традицій тощо; у суспільстві реалізується особистість кожної людини. Водночас в особистості важливо бачити як типове,

загальне, так індивідуальне, своєрідне. Таке розуміння сутності особистості у передбачає погляд на неї не лише як на соціальну, а і як на індивідуально-самобутню істоту. Індивідуальні особливості людини не виявляються, доки не стануть необхідністю в системі міжособистісних взаємин [9, с. 60–61]. Загалом у процесі становлення соціальної психології як самостійної науки важливо роль зіграло формування двох основних підходів до вирішення соціально-психологічних проблем: індивідуалістського (завдяки використанню теорії інстинктів) та колективістського (крізь призму психології мас) [9, с. 33].

Проблема індивідуального й соціального в людині розглядається у зв'язку із становленням теоретичних підходів у соціальній педагогіці. Теорія німецького філософа П. Наторпа, у працях якого аналізується проблема «людина – суспільство», незважаючи на утвердження розуміння соціального характеру виховання, не суперечить визнанню важливості індивідуальності [10, с. 169]. У соціальній педагогіці проблема «соціальне – індивідуальне» є предметом аналізу різних підходів, теорій. Вона, зокрема, певною мірою розглядається в межах аналізу теорій соціалізації (І. Д. Звєрєва, А. Й. Капська, Г. М. Лактіонова, А. В. Мудрик, С. Я. Харченко та ін.). Актуальними у цьому контексті є положення у монографії С. Я. Харченка [16]. Автор розглядає соціалізацію дітей та молоді як особливий соціально-педагогічний феномен, передусім особливості процесу соціалізації в умовах промислового району та сільської місцевості, обґрунтовує соціально-педагогічні технології роботи з дітьми та молоддю, аспекти підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності тощо.

Актуальною є думка дослідника, що в ході соціалізації «з одного боку, особистість усе більше включається до системи соціальних відносин, її зв'язки з людьми і різними галузями життя суспільства розширюються й поглиблюються, і лише завдяки цьому вона здобуває громадський досвід, привласнює його, робить своїм надбанням. З іншого боку, залучаючись до різних галузей життя суспільства, особистість разом з тим набуває й усе більшої самостійності, відносної автономності, тобто розвиток у суспільстві містить процес індивідуалізації» [16, с. 13].

У контексті проблеми соціального становлення особистості суттєвим є висновок А. Й. Капської про значення суб'єктивних обставин у процесі соціалізації: «Суб'єктивні обставини соціалізації особистості визначаються загальною спрямованістю конкретної особистості, її прагненням до знань, нового, мотивацією поведінки, індивідуально-особистісним змістом життєдіяльності» [14, с. 11].

Інший підхід до сутності соціалізації, зокрема, співвідношення понять «соціалізація – соціальний розвиток», представила О. Л. Кононко. Погоджуємося з її думкою, що поняття «соціалізація» вужче від поняття «соціальний розвиток», що сутністю соціального розвитку є процес індивідуального розвитку людини в рамках соціальної групи, формування взаємин з її членами. Науковець зазначає наступні аспекти: на відміну від соціалізації в процесі соціального розвитку особистість зберігає своєрідність, особистість вчиться визначати те, що об'єднує її з іншими, і водночас не заважає визначати своє місце серед них [5, с. 10–11].

У статті ми не ставимо за мету детально проаналізувати проблему, що є надзвичайно багатоаспектною, і потребує міжпредметного, поліпарадигмального підходу. Отже, по-перше, можемо говорити про наявність у філософському, психологічному, соціально-педагогічному полі багатьох підходів, теорій, концепцій, що по-різному трактують роль соціального – індивідуального у розвитку людини, становленні особистості та побудові її відносин із соціальним середовищем. По-друге, у межах нашого дослідження вважаємо суттєвими наступні теоретичні положення:

Згідно з власною соціально-психологічною феноменологією людина існує у двох, властивих їй іпостасях: як соціальна одиниця й як унікальна особистість [8].

На основі аналізу філософських підходів доцільно розуміти становлення особистості як процес формування сутності людини, що проявляється у характеристиках її індивідуальності [7, с. 20].

Становлення соціальності людини у ході її соціалізації дозволяє їй відповідати соціальним нормам й вимогам суспільства, а також самореалізуватися в цьому суспільстві на основі освоєння його духовно-моральних цінностей. Соціальність являє собою єдність особистісного й колективного, виступає проявом суспільної сутності людини на індивідуальному рівні, й тому включає в себе суб'єктивність, яку розуміють як здатність бути джерелом власної активності, вираження індивідуального творчого ставлення до суспільного буття [10, с. 59].

Відповідно до двоїстої сутності людини як носія колективного (соціального) й індивідуального (особистісного), у контексті соціального становлення особистості доцільно говорити про потребу підлітка, юнака у соціальній типізації та водночас прагнення до вираження власної індивідуальності (індивідуалізації) про гармонізацію цих процесів (за О. Л. Кононко).

Вважаємо за доцільне розглядати процеси соціалізації та індивідуалізації людини як основу соціального становлення особистості, його варто розуміти як процес формування сутності людини, розвитку її індивідуальності й соціальності в рамках соціальної групи з метою більш ефективної інтеграції людини до системи соціальних відносин, що виражається у її здатності до самореалізації індивідуального «Я» в межах визначених суспільством норм.

На сучасному етапі питання «соціальне – індивідуальне» в контексті розвитку особистості у позашкільних навчальних закладах різною мірою представлено в працях українських і російських науковців. Вони, зокрема, обґрунтовують ідею єдності процесів індивідуалізації і соціалізації на шляху становлення підростаючої особистості у навчально-виховному процесі, розглядають специфіку соціально-педагогічної діяльності вказаних закладів (А. В. Золотарьова, Б. В. Купріянов та ін.), концептуалізують ідею соціально-педагогічного потенціалу позашкільної освіти (А. В. Золотарьова, Б. В. Купріянов, Г. П. Пустовіт та ін.) тощо.

Специфіку навчально-виховної діяльності позашкільного навчального закладу обґрунтував Г. П. Пустовіт, Він розглядає позашкільну навчально-виховну роботу як «безперервний, логічно побудований процес, що не має фіксованих термінів завершення (як у часовому інтервалі, так і в географічних межах його здійснення) і в логічній послідовності трансформується із однієї стадії в іншу, від створення умов для творчої діяльності дітей і підлітків до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі чи реалізації особистісного творчого потенціалу» [12, с. 12]. Вчена вказує на значення особистості педагога позашкільного навчального закладу, що розглядається у контексті «суб'єкт педагогічної підтримки розвитку і становлення особистості», визначає такий компонент професійної діяльності педагога, як «соціально-педагогічний»; обґрунтовує ідею єдності процесів індивідуалізації і соціалізації на шляху становлення підростаючої особистості [13, с. 10]. Актуальною є думка Г. П. Пустовіта про те, що, крім суттєвих можливостей соціалізації дітей та молоді, існує «інший важливий процес, який характерний для позашкільних навчальних закладів, – індивідуалізація життєвого шляху зростаючої особистості». Таким чином, автор відзначає специфіку педагогічного процесу у позашкільному навчальному закладі, що ефективно забезпечує індивідуалізацію, тобто педагогічну допомогу дитині на шляху її індивідуального розвитку [13, с. 10–12].

Суттєвими в межах визначеної проблеми є сучасні наукові праці російських фахівців у галузі додаткової освіти дітей, присвячені власне соціальному становленню особистості, розвитку її соціальних та індивідуальних якостей, ролі установ додаткової освіти у цих процесах. Так, у докторській дисертації М. Р. Мирошкіної розкрито сутність соціального становлення як процесу формування сутності людини, розвитку її індивідуальності й соціальності, досліджено методологічні основи індивідуалізації та соціалізації особистості як базових процесів соціального становлення особистості [7]. У дослідженні А. В. Золотарьової результат соціального становлення дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах розглядається як засвоєння дитиною системи соціальних ролей (сімейно-соціальних, професійно-трудових тощо), формування соціальних знань (політичних, соціально-економічних, загальнокультурних), набуття досвіду їх застосування, формування соціальної стійкості (виявляється у свідомому прийнятті соціальних норм і цінностей, відповідальності, протистоянні впливу антисоціального середовища), розвиток індивідуальних якостей особистості [4, с. 12].

Таким чином, можемо узагальнити наступне:

- питання «соціального – індивідуального» у соціальному розвитку людини є вихідним для розуміння такого складного феномена, як соціальне становлення особистості, ролі позашкільних навчальних закладів у цьому контексті;
- результат соціального становлення особистості учня позашкільного навчального закладу в межах дослідження доцільно розглядати як становлення адекватної соціальності (інтеріоризація соціальних цінностей, засвоєння системи соціальних ролей, набуття соціального досвіду (за А. В. Золотарьовою), самоствердження й самореалізації у реальних соціально значущих діях – соціальна активність (за М. Р. Мірошкіною)); розвиток

індивідуальності (реалістичний образ «Я», актуалізація особистісного потенціалу (за О. Л. Кононко), наявність власної системи цінностей, наявність власної життєвої перспективи); міру збалансованості цих аспектів соціального становлення особистості (як інтегральний критерій).

Стаття не вичерпує проблеми повною мірою, лише узагальнено представляє деякі її аспекти. Вимагають подальшого детального аналізу та наукового обґрунтування проблеми соціально-педагогічного супроводу соціального становлення дітей та молоді у різних соціальних інститутах, можливості позашкільної освіти в цьому контексті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинин В. А. Философия. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2005. – 288 с.
2. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у теріторіальній громаді: теоретико-методичні основи: Монографія / О. В. Безпалько. – К.: Науковий світ, 2006. – 363 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 672 с. Золотарева А. В. Организационно-педагогические условия социального становления детей в многопрофильном учреждении дополнительного образования [Текст]: дисс. … канд. пед. наук. – Ярославль, 1999. – 208 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : Навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
5. Маракушина И. Г. Социальное и индивидуально-личностное развитие младших школьников в ситуациях совместной творческой деятельности с педагогом (лонгитюдное исследование): автореф. дисс. … канд. психол. наук: / И. Г. Маракушина. – М., 2002. – 20с.
6. Мирошкина М. Р. Социальное становление молодежи в клубе по месту жительства: дисс. … док-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Р. Мирошкина. – М., 2008.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
8. Олбран-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2005. – 446 с.
9. Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т. А. Ромм. – Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007. – 380 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. Т. 1. – М.,1989.
11. Пустовіт Г. П. Екологічне виховання учнів 5–9 класів: навч.-метод. посібник / Г. Пустовіт. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. – 146 с.
12. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодення / Г. П. Пустовіт // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді у креативному освітньому соціумі: матеріали наук.-практ. конф. (Суми, 16–17 вересня. 2008 р.). – Суми, 2008. – С. 6–21.
13. Соціальна педагогіка: навч. посібник / А. Й. Капська, Л. І. Міщик, З. І. Зайцева, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, І. М. Ковчина, О. А. Кузьменко, І. М. Пінчук, Н. П. Пихтіна;– К., 2000. – 264 с.
14. Человек и общество: словарь-справочник (Философия) / авторы-сост. Коротец И. Д., Штомпель Л. А., Штомпель О. М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 544 с.
15. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.

УДК 378. 148.

Л. М. РОМАНИШИНА, І. М. МЕЛЬНИЧУК

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проведений теоретичний аналіз сутності соціальної роботи. Підготовка майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі (ВНЗ) розглядається як соціально-педагогічна проблема сучасності. Це дозволило окреслити сукупність сформованих у процесі пізнавальної, практичної діяльності уявлень, концепцій, понять, які відображають закони, закономірності, принципи, тенденції розвитку цього феномена. Аргументовано трактування соціальної роботи як сфери практичної діяльності, узагальнення досвіду суспільної практики, комплексу поглядів та ідей, форми наукового знання.

***Ключові слова**: соціальна робота, соціальний працівник, професійна підготовка.*

Л. М. РОМАНИШИНА, И. М. МЕЛЬНИЧУК

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Осуществлен теоретический анализ сущности социальной работы. Подготовка будущих социальных работников в высшем учебном заведении рассматривается как социально-педагогическая проблема современности. Это обеспечило возможность определить совокупность сформировавшихся в процессе познавательной, практической деятельности представлений о явлениях, концепций, понятий, которые отображают законы, закономерности, принципы, тенденциий развития этого феномена. Аргументирована трактовка социальной работы как сферы практической деятельности, обобщение опыта общественной практики, комплекс взглядов и идей, форму научного познания.

***Ключевые слова**: социальная работа, социальный работник, профессиональная подготовка.*

L. M. ROMANYSHYNA, I. M. MELNYCHUK

PREPARATION OF SOCIAL WORK PROFESSIONALS AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

In this paper a theoretical analysis of the essence of social work is carried out. Training of future social workers of university is regarded as a socio-pedagogical problem of the present time. This provided an opportunity to determine the aggregate number of formed ideas, phenomena, concepts in the process of cognitive and practical activity that reflect the laws, principles, trends of this phenomenon.The interpretation of social work as the scope of practice, generalization of experience of social practice, a set of views and ideas, a form of scientific knowledg are argued .

***Keywords**: social work, social worker, professional preparation.*

Стратегічною метою розвитку освіти і науки України є підготовка конкурентоспроможний на світовому ринку праці випускників вітчизняних ВНЗ. Досягнення основних цілей вищої школи відбувається на основі модернізації освітянської сфери, активізації інноваційного потенціалу системи вищої освіти для підготовки людини, здатної до ефективної життєдіяльності у XXI ст. Освіта нації розглядається як основний соціальний ресурс держави, тому підготовка майбутніх фахівців зосереджується на тенденціях професіоналізації, підвищенні особистісних можливостей студентів, розвитку в них новаторського мислення, самостійності, прагнення до самоосвіти для професійної мобільності.

На сучасному етапі розвитку професійної освіти, відколи з'явилася і розвивається нова галузь освітньої практики – підготовка фахівців соціальної роботи, починає складатися більш комплексне і диференційоване розуміння професійної діяльності соціального працівника.

Оскільки теорія і практика соціальної роботи як професійної діяльності в Україні перебуває на етапі становлення, вивчення цього феномена супроводжується різновекторними дослідженнями на основі аналізу фундаментальних теоретичних і методологічних аспектів його проблемного поля і визначається як соціально-педагогічна проблема сучасності.

Аналіз наукових літературних джерел з питань підготовки майбутніх соціальних працівників дає змогу визначити основні напрямки дослідження професіогенезу фахівців цього профілю і передбачає комплексне поєднання розуміння й методологічного обґрунтування філософських основ теорії соціальної роботи, творчого пошуку найбільш ефективних технологій її виконання, розгляду соціальної роботи як професійної діяльності тощо.

Метою статті є розкрити сутність підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Оскільки соціальна робота, що утвердилася в країнах Західної Європи понад сто років тому, визначається як фах в Україні лише з початку 90-х років XX ст., то виникає потреба узагальнення всіх аспектів дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних працівників для визначення пріоритетних і оптимальних педагогічних технологій навчання студентів цього профілю.

Підготовка майбутніх соціальних працівників у ВНЗ України здійснюється на основі Державного галузевого стандарту спеціальності «Соціальна робота». Водночас вища освіта студентів цього фаху розглядається науковцями шляхом: аналізу особливостей професійного навчання соціальних працівників в Україні, визначення перспектив та формування системи підготовки та підвищення кваліфікації, вирішення дилеми – це навчання фахівців широкого профілю чи вузької спеціалізації; діагностики професійних здібностей, системи фахового

відбору, визначення професійних ролей і функцій соціального працівника; формування професіоналізму й духовно-морального портрету особистості соціального працівника; дослідження психологічних проблем, ролі психологічних знань в структурі професійної підготовки соціальних працівників і психології соціальної роботи; формування професійної моделі соціального працівника та аналізу її окремих компонентів (професійної комунікативної компетентності [1], гуманності, толерантності тощо).

Тому підготовка студентів цього профілю у ВНЗ вимагає спеціальних систем організації навчання, що набули якісного розмаїття за кордоном і в Україні серед провідних наукових шкіл підготовки працівників соціальної роботи (Міжрегіональної академії управління персоналом, Національного університету «Києво-Могилянська академія», Українського католицького університету, Християнського дитячого фонду, Українського державного центру соціальних служб для молоді, Академії праці і соціальних відносин, Українського інституту соціальних досліджень) і на кафедрах соціальної роботи багатьох інших вузів.

Розробка цілісної наукової системи підготовки майбутніх соціальних працівників до кваліфікованої професійної діяльності з урахуванням викликів сучасності потребує аналізу парадигм соціальної роботи та їх філософсько-методологічного обґрунтування.

Теоретичний аналіз категорії «соціальна робота» дозволяє окреслити сукупність сформованих у процесі пізнавальної, практичної діяльності уявлень, концепцій, понять, які відображають закони, закономірності, принципи, тенденції розвитку цього феномена. Понятійне тлумачення соціальної роботи в українських і зарубіжних наукових літературних джерелах дає змогу відзначити: серед дослідників цієї проблеми немає загальноприйнятого пояснення її сутності. Нині в Україні поширена практика використання поняття «соціальна робота» у двох значеннях: як професійної діяльності і як науки.

Наявність різних концептуальних систем або парадигм соціальної роботи зумовлена тим, що гострим, суперечливим, теоретично мало розробленим і водночас практично значущим є питання статусу соціальної роботи. Тлумачення соціальної роботи у філософському словнику соціальних термінів визначає її як специфічний вид професійної діяльності, надання державної та недержавної підтримки людині з метою забезпечення культурного, соціального і матеріального рівня її життя, індивідуальної допомоги як окремій людині, так і сім’ї та певній групі осіб. З іншого боку, соціальна робота є самостійною прикладною наукою (системою дослідницької діяльності, яка спрямована на виробництво нових знань про суспільство і мислення), що її функція полягає в розробці й теоретичній систематизації об’єктивних знань про певний вид діяльності.

У 90-х роках XX ст. у ході визначення основ теорії соціальної роботи російські науковці здійснили спробу розмежувати поняття «соціальна робота як наука» і «соціальна наука». Однак автори, зауважуючи «незвичність поєднання» першого терміна та «обмежене уявлення про соціальну роботу», висловили припущення, що з часом можна очікувати утвердження назви – «соціальна наука» [2, с. 5], яка поширена за кордоном і загалом адекватно відображає зміст і специфіку цієї наукової галузі. Водночас до соціальних за об’єктом і предметом дослідження можна віднести багато різних наук.

Оскільки соціальна робота має свою специфіку і закономірності, можна говорити про емансипування соціальної роботи як самостійної науки про діяльність соціальних працівників. Хоча деякі науковці й далі стверджують: «можна констатувати той факт, що поки немає загальноприйнятої норми побудови і викладу соціальної роботи» [2, с. 31]. Це актуалізує пошуки оптимальних систем підготовки майбутніх соціальних працівників і визначає процес їх навчання у ВНЗ як соціально-педагогічну проблему.

Підтримуючи цю думку, Є. Холостова і А. Сорвіна трактують соціальну роботу як сферу практичної діяльності, що має наукове підґрунтя і локальну теорію [6]. Інші науковці визначають теорію соціальної роботи як: логічне узагальнення досвіду суспільної практики, що ґрунтується на глибокому вивченні суті досліджуваного явища та розкриває його закономірності; комплекс поглядів та ідей, що дають можливість витлумачувати і пояснювати факти; найрозвиненішу форму наукового знання, яка дає цілісне відображення найважливіших зв’язків певної галузі дійсності [8, с. 16]. Ми розглядаємо теорію соціальної роботи як науково-методологічну основу для професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Таким чином, філософське розуміння категорії соціальної роботи сконцентровує увагу науковців і дослідників на процесуально-діяльнісному характері цього явища, що й актуалізує дослідження процесу підготовки соціальних працівників у різних напрямках.

У формулюванні визначень соціальної роботи як науки, теорії, практичної діяльності науковцями враховуються такі аспекти; відповідальність за проблеми суспільства; балансувальний характер суспільства; виховання певної соціальної позиції щодо ближнього; прикладна теорія християнства; особливості демократії. У наукових розробках теорії соціальної роботи наголошується, що її цілевизначення залежить від соціального регулювання, інтеграції до суспільства окремої людини, відновлення соціальної значущості маргінальних, непривілейованих прошарків населення, виявлення християнських принципів, гармонії взаємовідносин, запоруки спокою суспільства, прагматичних навичок демократії [8, с. 14].

Відома дослідниця соціальної роботи А. Капська розглядає її не лише як професійну діяльність, а також як феномен суспільного життя, що включає, крім практичної, наукової та навчальної діяльності у цій галузі, й знання, визнання, інституалізацію в суспільстві, створення методології та теорії соціальної роботи [7, с. 17].

Аналізуючи проблеми соціальної роботи як науки, як галузі гуманітарного знання, Л. Гуслякова і Є. Холостова акцентують увагу на конкретно-емпіричному, прикладному началі, що постає з потреб практики і зорієнтоване на неї, тому автори постійно виходять у сферу практики, розглядаючи закономірності суб'єкта й об'єкта соціальної роботи як діяльності, як спеціальності і професії [2, с. 4]. Доповнює розкриття практичної сутності соціальної роботи М. Фірсов, виокремлюючи такий аспект соціальної роботи, як самодопомога в системі соціокультурних і психосоціальних взаємодій і міжсуб'єктних відносин [9, с. 21].

Отже, узагальнення різних тлумачень сутності соціальної роботи вказує на те, що в наукових колах цей феномен розглядається здебільшого як практична діяльність, що має наукове підґрунтя, систему цінностей і певну типологію професійних задач, які перетворюються у навчально-професійні в процесі підготовки фахівців соціономічних професій. Виникнення соціальної роботи як практичної діяльності зумовлено активною модернізацією суспільства, супроводжується політичним динамізмом (що визначає взаємозв'язок соціальної роботи із соціальною політикою), прискоренням соціокультурного розвитку, ускладненням життєвого середовища людей, змінами людських цінностей, що утруднює соціалізацію поколінь, сприяє розширенню і диференціації соціокультурного простору, інтенсивній маргіналізації населення та визначає необхідність соціальної роботи як професії. Відтак, виникає потреба вирішення соціально-педагогічної проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників і прогнозування успіху в цій професії, що полягає в наданні допомоги іншим людям.

Соціальна робота визначається також науковцями як синтетична навчальна дисципліна [2, с. 4], що охоплює історію та зарубіжний досвід, теорію і технологію соціальної роботи. Вона має міждисциплінарний характер, адже знаходиться на перетині різних наук – філософії, психології, педагогіки, соціології, етики та ін., інтегруючи властиві їм теорії, підходи, методи. Вивчення дисциплін соціальної роботи у ВНЗ має багаторівневий характер (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснюється з метою формування особистісно-професійних якостей майбутнього соціального працівника зі стійкою установкою на самовиховання, самовдосконалення, оволодіння теоретичними знаннями, уміннями й навичками, системою технологій соціальної роботи.

Концептуальне розуміння соціальної роботи як науки інтегрує фундаментальні положення гуманітарного та соціального знання, однак має певну специфіку, власний об'єкт і предмет дослідження, категоріальний апарат, принципи, закономірності, систему загальних дослідницьких процедур і часткових методик. У межах цієї парадигми соціальну роботу визначаємо як галузь практичного застосування теоретичного й емпіричного знання, наукового забезпечення вирішення конкретних завдань, котрі постають перед соціальними працівниками. Підтвердження цієї думки знаходимо в роботах російського методолога Г. Щедровицького. На думку вченого, розвиток соціотехнічної діяльності, тобто перетворення організаційно-управлінської діяльності в масову та стандартизовану (якою можна вважати соціальну роботу після її визнання як професії – Авт.), створює необхідність у новому типі знань – про об'єкти соціотехнічної роботи і відповідних наук – «наук про діяльність» [5, с. 17].

Аналіз спеціалізованої наукової літератури з досліджень різних аспектів соціальної роботи показує, що найповніше розкриває сутність цього феномена тлумачення, яке пропонує І. Мигович. Об'єднуючи відомі концептуальні системи і парадигми розуміння соціальної роботи, вчений розглядає соціальну роботу як міждисциплінарну, соціально-гуманітарну, інтегративну науку, що вивчає закономірності та принципи функціонування й розвитку

конкретних соціальних процесів, явищ, відносин, їх динаміки внаслідок цілеспрямованого впливу організаційних, психолого-педагогічних та управлінських чинників при захисті громадянських прав і свобод особистості в суспільстві; як практичну діяльність серед різних верств і груп населення, що допомагає коригувати, вдосконалювати професійну діяльність на основі дослідження нових проблем і відпрацювання оптимальних моделей соціальної роботи [3, с. 39–41]. Цю дефініцію слушно, на нашу думку, взяти за основу для концептуальної вибудови системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Досліджуючи соціальну роботу як культурний феномен сучасності, професор соціології Манчестерського університету Т. Шанін зазначає, що соціальна робота дає багатий фактичний матеріал щодо структури і самосвідомості сучасних суспільств в їх кризових точках. Аналіз її зв'язку із соціальною теорією та практикою може пролити світло на природу розвинутого суспільства і, навпаки, – характеристики сучасного суспільства та його самоінтерпретації допоможуть краще зрозуміти природу такої своєрідної професії й академічної дисципліни, якою є соціальна робота. Цю функцію взяли на себе соціальні працівники як виконавці соціальної роботи, котра стає інструментом реалізації соціальної політики окремого суспільства, держави.

Розглядаючи соціальну роботу як інструмент реалізації соціальної політики, перші теоретичні концепції якої виникли на межі XIX–XX ст., зазначимо, що її розвиток в Україні пов'язаний із переходом від державної та громадської доброчинності, адресованої нижчим прошаркам населення, до вироблення загальнодержавних систем соціальної допомоги й інституалізації соціальної роботи. Соціальна політика і професійна соціальна робота взаємопов'язані так, що зазвичай, соціальна політика реалізується за допомогою діяльності соціальних працівників, котрі виконують різні форми соціальної роботи, великі разові державні рішення і заходи, спеціалізовані та комплексні соціальні програми. Відтак можна стверджувати, що соціальна робота – це форма, спосіб реалізації соціальної політики, яка розкривається в соціальній роботі за допомогою професійної діяльності соціальних працівників.

Однак єдність соціальної політики і соціальної роботи не означає ототожнення цих понять і їх смислового збігу. Соціальна політика формується з урахуванням політичних, географічно-територіальних, культурних, ціннісних, економічних, соціально-демографічних передумов і зберігає більшу усталеність, виступаючи визначальним фактором щодо соціальної роботи. Соціальна робота більш динамічна і за своїм змістом багатша від соціальної політики, а як інструмент її реалізації спрямовується на створення в суспільстві умов для життєдіяльності кожної людини, надання соціальних послуг особам, котрі мають труднощі щодо соціального функціонування, шляхом захисту, підтримки, корекції та реабілітації, а також шляхом зміни чи реформування окремих елементів соціальної системи; передбачає задоволення соціально гарантованих та особистісних інтересів різних груп населення, створення умов, що сприяють відновленню та покращенню здатності людей до соціального функціонування, розвитку їхньої спроможності вибудовувати своє життя, мобілізувати внутрішні ресурси для подолання життєвих криз.

Оскільки соціальний розвиток в Україні, як і в більшості країн світу, супроводжується нагромадженням гострих проблем життєдіяльності людей, що призводить до ускладнення людського буття, виникає потреба пошуків оптимальних шляхів та можливостей вирішення цих проблем. У зв'язку з цим набувають актуальності процеси як теоретичного, концептуального осмислення нових суспільних реалій, так і ініціювання технологічних, методичних розробок для підготовки «виконавців адекватної соціальної політики» [4, с. 68]. Такий підхід зумовлює необхідність наукових пояснень особливостей соціальної роботи прикладної діяльності, спрямованої на вирішення соціальних проблем, прийнятності застосування конкретних технік втручання і реалізації глобальних технологій соціальної роботи, обґрунтування практичних дій соціальних працівників на основі теоретичного аналізу, прогнозування, моделювання і становлення соціальної роботи як науки, що є основою для формування комплексу дисциплін з метою підготовки фахівців для професійної діяльності в соціальній сфері.

Сьогодні процес самоствердження фахової соціальної роботи в Україні відбувається в напрямках, що сприяють процесам професійної ідентифікації соціальних працівників стосовно професіоналізації, а саме:

• створення професійних об'єднань – таких, як Українська асоціація соціальних педагогів і соціальних працівників, Ліга соціальних працівників, Асоціація шкіл соціальної роботи й ін.;

• виокремлення соціальних працівників із загального кола фахівців соціальної сфери на основі позиціювання соціальної роботи як наукової дисципліни та практичної діяльності, що має свою специфіку і не схожа на інші професії, хоч і перетинається з багатьма з них;

• встановлення контактів із соціальними працівниками інших країн – для ознайомлення з практикою соціальної роботи за кордоном та міжнародного визнання соціальної роботи в Україні.

Отже, в результаті обґрунтування сутності професійної соціальної роботи, проведеного аналізу наукових підходів до різновекторного дослідження особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до фахової діяльності ми дійшли висновку, що в Україні немає загальновизнаної технології підготовки студентів цього фаху.

Тому перспективи подальших розвідок за цією темою ми вбачаємо у розробці спеціальних методик та оптимальних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Дана Миколаївна Годлевська:. – К., 2007. – 287 с.
2. Гуслякова Л. Г. Основы теории социальной работы: учеб. пособие / Л. Г. Гуслякова, Е. И. Холостова. – М.: ГАСБУ, 1997. – 187 с.
3. Мигович І. Соціальна робота: наука і професія / І. Мигович // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 1 (9). – С. 32–48.
4. Мигович І. Становлення соціальної роботи як науки в Україні / І. Мигович // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 1–2. – С. 68–77.
5. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.
6. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие / отв. ред. Е. И. Холостова и А. С. Сорвина. – М.: ИНФРА, 2001. – 427 с.
7. Соціальна робота: технологічний аспект / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: ДЦССМ, 2004. – 296 с.
8. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 574 с.
9. Фирсов М. В. Введение в теоретические основы социальной работы (исторически-понятийный аспект) / М. В. Фирсов. – М.: ИПС; – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 358 с.

ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811. 161.2

У. І. МИХАЙЛИШИН

ЗАСВОЄННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ВИБРАНИХ З РОМАНУ Б. ХАРЧУКА «ВОЛИНЬ»

Охарактеризовано фразеологічність як одну з провідних лінгвістичних особливостей розмовного діалогічного мовлення героїв будь-яких художніх творів. Разом із ситуаційністю та емоційністю вона забезпечує умови для функціонування синонімічних і антонімічних фразеологізмів у діалогічному спілкуванні героїв. Приклади вжитих фразеологічних одиниць вибрано з роману «Волинь» Б. Харчука. Запропоновано роботу над фразеологізмами письменника на уроках української мови з використанням фразеологічного словника.

Ключові слова: *діалог, діалогічне мовлення, фразеологічність, фразеологічні одиниці, синонімічні фразеологізми, антонімічні фразеологізми, художні твори.*

У. И. МИХАЙЛИШИН

УСВОЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ИЗВЛЕЧЕННЫХ ИЗ РОМАНА Б. ХАРЧУКА «ВОЛЫНЬ»

Схарактеризирована фразеологичность как одна из ведущих лингвистических особенностей разговорной диалогической речи героев любых художественных призведений. Вместе из ситуативностью и эмоциональностью она обеспечивает условия для функционирования синонимических и антонимических фразеологизмов в диалогическом общении героев. Примеры использованных фразеологических единиц отобранны из романа «Волинь» Б. Харчука. Предложена работа над фразеологизмами писателя на уроках украинского языка с использованием фразеологического словаря.

Ключевые слова: *диалог, диалогическая речь, фразеологичность, фразеологические единицы, синонимические фразеологизмы, антонимические фразеологизмы, художественные произведения.*

U. I. MYKHAILYSHYN

THE ACQUISITION OF PHRASEOLOGICAL UNITS SELECTED FROM THE B. KHARCHUK'S NOVEL «VOLYN»

The article dwells on phraseology as one of the prominent linguistic peculiarities of dialogue speech of the characters of any fiction writing. Together with occasionally and emotionally coloured speech phraseology provides conditions for functioning of synonymic and antonymic phraseological units in the dialogue speech of the characters. The examples of the used phraseological units are selected from the B. Kharchuk's novel "Volyn`". The article suggests the work on the phraseological units of the author with the help of phraseological dictionary applied on the Ukrainian language lessons.

Keywords: *dialogue, dialogue speech, phraseology, phraseological units, synonymic and antonymic phraseological units and fiction writing.*

Кожний художній твір наповнений як монологічними, так і діалогічними частинами. Діалогічні тексти, єдності, репліки яскраво презентують мовлення героїв, його лексико-фразеологічне багатство, емоційно-експресивне забарвлення, культурологічне і волюнтативне функціонування, логіко-мисленнєве спрямування.

Різні галузі усного діалогічного мовлення досліджували українські і зарубіжні вчені, серед яких Е. Е. Вільчек, О.В. Єфіменко, А. І. Ляшкевич, С. В. Мунтян, Л. В. Скалкін, Е. Я. Палихата, Г. М. Уайзер та ін. Але діалогічне мовлення, відображене письменниками в

художніх творах, яке позбавлене окремих усномовленнєвих характеристик – вимови, наголошення, інтонації, жестів, міміки тощо, ще не було предметом наукового дослідження, так само, як і явища фразеологічної полісемії, синонімії та антонімії в діалогічному мовленні творів різних українських письменників, зокрема Б. Харчука. Фразеологізми, виявлені у творах Б. Харчука, можуть активно поповнювати лексико-фразеологічний запас учнів загальноосвітньої школи. Саме ця ситуація і спричиняє актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб продемонструвати полісемічні, синонімічні та антонімічні відношення у фразеологічних одиницях діалогічного мовлення творів Б. Харчука з метою їх успішного засвоєння на уроках української мови.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі завдання:

1) охарактеризувати фразеологічність як одну з провідних особливостей діалогічного мовлення;

2) продемонструвати вплив ситуаційності на вживання фразеологічних одиниць у діалогічному мовленні героїв творів Б. Харчука;

2) з'ясувати значення емоційно-експресивного впливу на мовця під час спонтанної реакції на репліку чи поведінку співрозмовника у процесі використання фразеологічних одиниць індивідуумів;

4) обґрунтувати полісемічні, синонімічні та антонімічні зв'язки, виявлені у фразеологічних одиницях діалогічного мовлення аналізованих текстів;

5) вказати на важливість роботи над збагаченням мовлення школярів фразеологізмами, вибраними з творів Б. Харчука.

Відзначимо, що діалогічне мовлення характеризується ситуаційністю (співвідношення в ньому мовних і немовних знаків, які компенсуються умовами ситуації), клішованістю (взаємодія готових і неготових (конструктивних знаків), еліптичністю (участь у діалогах повних і скорочених конструкцій), фразеологічністю (наявність або відсутність знаків переосмислення), стилістичною диференційністю (віднесення знаків до певних соціально-стилістичних категорій). Усі названі лінгвістичні особливості тісно між собою пов'язані в мовленні, яке засвоюється разом із материнським словом у рідному мовленнєвому оточенні. Кожен з лінгвістичних чинників діалогічного мовлення має свої особливості, які заслуговують спеціального розгляду.

Предметом вивчення фразеології, в широкому розумінні цього слова, є вивчення закономірностей, що зумовлюють несвободу сполучення слів і словесних значень [3, с. 460]. Фразеологічними одиницями вважаються тільки ті, які пов'язані з переосмисленням хоча б одного компонента. Поняття фразеологічності спрямовано у мовознавстві на виокремлення «фразеологічних» одиниць у певну систему (рівень) мови на основі ознаки несвободи сполучення компонентів, що у них входять. Термін фразеологічність у нашому дослідженні стосується мовлення письменника. Фразеологічність його творів проявляється в насиченні мовлення автора і його героїв фразеологічними одиницями. У нашому випадку фразеологічність розуміється як один із виявів тенденції «економності та ефективності мовленнєвого висловлювання, що реалізує здатність словосполучень досягати великої компактності, стійкості і підвищеного інформаційного та емоційно-експресивного ефекту за рахунок образного переосмислення словосполучення загалом або його частин» [4, с. 25].

Фразеологічність властива не тільки усному, а й писемному мовленню, тому було б несправедливо відносити її лише до сфери усного спілкування. Однак у діалозі, де «мова виявляє своє справжнє буття, усі властивості мовлення, в тому числі фразеологічність, виступає у своєму найбільш безпосередньому, первинному і природному вигляді» [1, с. 56]. Фразеологія – це не розкіш, якою можна нехтувати, а невід'ємна ознака, належність мовлення. Діалогічне спілкування, позбавлене фразеологічності, значно збіднюється, стає невиразним, мало дієвим, неколоритним, стилістично дифузним. І навпаки, діалогічне мовлення, збагачене фразеологічними одиницями, демонструє багатство, різноманітність і колоритність українського мовлення. Це добре видно, зокрема, у творах Б. Харчука:

– … *На ній світ клином не зійшовся* [8, с. 6];

– Скільки в тебе метрів? Чи, може, *як кіт наплакав*? [8, с. 16];

– *Будеш ти в мене ноги лизати* [8, с.170];

– *Б'ються мов риба об лід* [8, с. 130];

– … *Тепер і йому, і собі світ зав'язала* [8, с. 230];

– *Та не будь ти ні риба ні м'ясо* [8, с. 522];

– *Можеш не лупати баньками*… [8, с. 118].

У кожній природній (реальній) ситуації діалогічне мовлення відбувається по-різному. Природна ситуація складається з передситуації, обставин і відношень, які створюють мотиви, стимули, інтенції, умови і мету здійснення мовленнєвої дії. Вплив навколишнього світу на зміст і структуру діалогічного мовлення зумовлений ситуаційним характером навколишньої дійсності. Ситуаційність є властивістю мовлення, яка відображає і виражає дійсність мовними засобами, підводячи до них немовні. Вона дозволяє широко замінювати «слова змісту» «словами вираження», застосовувати різні неповні форми і конструкції, змінювати інтонаційний рисунок. Ситуаційність властива будь-якому висловлюванню, але не однаково. Розширення опори на ситуацію веде до редукції мовних компонентів, а скорочення – до розгортання. В діалозі легше простежуються коливання відповідності мовних і немовних засобів. Зміна міри ситуаційності є картиною рухомої рівноваги, що регулюється системою поточних корекцій, в яких враховуються потоки аферентних сигналів аудитивної і візуальної властивостей, що поступають від співрозмовника і обставин [4, с. 15].

Ситуація в діалогічному мовленні спрямована на продукування висловлювання, так би мовити, ззовні, для доповнення його мовних елементів, яких не вистачає для повного взаєморозуміння співрозмовників. У художньому творі ситуація спричиняється його змістом, описом героїв, їх стосунків, подій, вчинків дійових осіб, характером кожної особи тощо, наприклад:

– *Шукай*, Василино, *голку в сіні* [8, с. 6];

– *У Павла снігу взимку не випросиш*. – А в Петра? – *Яблучко біля яблуні падає* [8, с. 19];

– *Дав би Бог теляті вовка з'їсти* [8, с. 24];

– *Я уплітаю, аж за вухами лящить* [8, с. 45];

– …*Рот до вух дереш* [8, с. 116];

– *Ні світ, ні зоря* [8, с. 167].

Б.Харчук яскраво описує особисті враження дійових осіб, які влучно виражали свої думки засобами барвистої української фразеології.

Використання фразеологічних одиниць у діалогічному мовленні відбувається в результаті взаємного емоційно-експресивного впливу співрозмовників під час спонтанної реакції на репліку чи поведінку один одного або відсутньої особи, про яку йдеться чи мається на увазі. Емоції – це переживання життєвих явищ і ситуацій, зумовлених відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоційність розуміється як властивість людини, що характеризує зміст, якість і динаміку її емоцій і почуттів. Змістові аспекти емоційності відображають явища і ситуації, які мають особливу значущість для суб'єкта [5, с.463], наприклад:

– *Май Бога в серці, перехрестися спершу* [8, с. 45];

– *Байдики б'єш?* [8, с. 81];

– *Держіть язик за зубами* [8, с. 113];

– *Мені рот не затулиш*! [8, с.113].

Кожний фразеологізм, крім словникового значення та індивідуально внесеного додаткового змісту, має емоційну семантику.

З розвитком української мови фразеологічні одиниці набувають додаткових відтінків у значенні. У творчості Б. Харчука можна спостерігати фразеологічні одиниці, які мають багатозначні, синонімічні та антонімічні навантаження. Наявність у семантичній будові фразеологічної одиниці двох і більше значень називається багатозначністю (полісемією) [2, с. 224], що спостерігається, наприклад, у таких фразеологічних одиницях: *дулю під ніс дадуть* [8, с. 83] – зі значенням залишатися без нічого; у нашому випадку – нічого не заробити або нічого не дістанеться комусь. У діалогічній репліці – «*О, певно, Зінька забила йому баки*» [8, с.22] фразеологізм *забивати баки* вживається у двох значеннях: 1) розмовами, балачками відвертати чиюсь увагу від кого-, чого-небудь; заморочувати, задурювати голову кому-небудь; 2) не давати кому-небудь сказати слова, промовити щось; затуркувати [6].

Синонімічними називаються такі фразеологізми, які позначають той же предмет дійсності, виражають те ж поняття, відтіняючи різні його сторони. Вони близькі чи тотожні за

значенням або відрізняються образною структурою, значенням, емоційно-експресивним забарвленням. Синонімічні фразеологізми здатні об'єднуватися у синонімічні ряди, які складаються з декількох фразеологізмів [7]. Наведемо приклади синонімічних фразеологізмів діалогічного мовлення, взятих з творів Б. Харчука:

– *Оріх не по зубах. – Далеко куцому до зайця* [8, с. 136];

– *Зуб на зуб не попадає. – Цокотить зубами* [8, с. 134];

Не піп, то й в ризу не одягайсь [8, с. 504]:

А ви не суньте носа до чужого проса [8, с. 422]:

– *Не стромляй носа до чужого проса, ніхто й носа не одрубає* [8, с.231];

Дулю під ніс дадуть [8, с. 83] – у значенні нічого не заробиш:

– *Заробиш з голого сорочку* [8, с. 24];

Дорвалася кішка до сала [8, с. 70];

Я уплітаю, аж за вухами лящить [8, с. 45];

– …*Ганяєш ложкою*… [8, с. 117];

…*Не по своїй голові капелюха облюбував* [8, с. 23];

– *Дав би Бог теляті вовка з'їсти* [8, с. 24];

Дулю під ніс дадуть [8, с. 83] – нічого тобі за це не зроблять;

– *Насип тепер йому солі на хвіст* [8, с. 88] – нічого йому не зробиш;

Що було, погуло [8, с. 23];

– *Перемелеться, мука буде* [8, с. 205].

Антонімічні фразеологізми – це фразеологічні одиниці з протилежними значеннями. Наприклад: *жити як кішка з собакою – жити душа в душу, рукою подати – за тридев'ять земель*. У творах Б. Харчука також спостерігаються антонімічні фразеологізми, наприклад: – *Треба держати язик за зубами. – Ти мені рот не затулиш* [8, с. 113] та ін.

Серед фразеологічного матеріалу спостерігається використання прислів'в і приказок, якими активно послуговуються герої творів Б. Харчука і автор у процесі подання тексту художнього твору.

У діалогічних репліках героїв художніх творів використано дуже багато прислів'їв, приказок, що збагачують, урізноманітнюють висловлювання героїв, роблять їх яскравими особистостями, які вміють просто і барвисто, влучно і доречно, а часом і дошкульно висловити свою думку. До них належать такі прислів'я:

–…*Сім раз мір, а раз відріж*… [8, с.80];

– *Силуваним конем поля не обробиш* [8, с. 91];

–…*Брехня на брехні їде і брехнею поганяє*… [8, с. 104];

– *Любов, що кільце, а в кільця нема кінця* [8, с. 141];

– *Наука не йде без бука* [8, с. 222];

– *Не наївся, не налижешся* [8, с. 230];

– *Про вовка помовка, а вовк в хату* [8, с. 258];

– *Де дві баби зберуться, там і ярмарок* [8, с. 262];

– *Не так сталося, як гадалося* [8, с. 265];

– *Втоптала ти свій ряст, змарнувала барвіночок* [8, с. 282];

– *Якщо моє не в лад, то я зі своїм назад* [8, с. 286];

– *Мовчиш, глуха, менше гріха* [8, с. 345];

– *Собака бреше, вітер розносить* [8, с.281];

– …*Дають – бери, б'ють – втікай* [8, с. 422];

– *Чому бувати, того не минувати* [8, с. 433],

– …*Судженого конем не об'їдеш* [8, с. 434];

– *Хвалилася синиця підпалити море* [8, с. 435];

– *Питався вітер бурі, нащо дахи вона зриває* [9, с. 22];

– *До булави треба голови* [9, с. 125];

– *Зелененько, бо далеченько* [9, с. 137];

– *Не до танцю, коли черевики тиснуть* [9, с. 143];

– *Корова реве, ведмідь реве, а хто кого дере – і чорт не розбере. Від чужого собаки відбився б, а він зжере* [9, с. 146],

– *Коло миски мерзне, за роботою околіє* [9, с. 163] та ін. Зауважимо, що багато із фразеологізмів повторюються в кожній частині «Волині» та в інших творах Б. Харчука.

Велику кількість фразеологічних одиниць використовує письменник і поза діалогічним мовленням, зокрема: *наче вітром здуло, очікує свою годину, билася пісня, на серце налягала туга, ні привіту, ні отвіту* [8, с. 22]; *відчув себе на сьомому небі* [8, с. 25]; *заснув як забитий* [8. с. 27]; *ні сіло ні впало* [8, с. 29]; *датися взнаки* [8, с. 67]; *багатий не спить: гроші лічить* [8, с. 105]; *вода і то камінь точить* [8, с. 72]; *сором не дим, очі не виїсть* [8, с. 111]; *залила сала за шкіру* [9, с. 46].

Читання творів Б.Харчука сприяє збагаченню лексико-фразеологічного запасу учнів. Учитель української мови має можливість, проводячи інтеграційні уроки, поєднувати мовний матеріал зі сталими словосполученнями, вибраними з художнього твору на уроках літератури. При цьому учитель може давати школярам такі завдання:

1. Відшукати у творі Б. Харчука фразеологізми і записати їх.
2. За фразеологічним словником подати тлумачення виписаних фразеологічних одиниць.
3. Ввести виписані фразеологічні одиниці у свій контекст.
4. Відшукати у творі Б. Харчука прислів'я і приказки, пояснити їх значення.
5. Ввести знайдені приказки у власний контекст.
6. Пояснити, які комунікативні якості мовлення забезпечуються у процесі вивчення фразеології.
7. Скласти текст (5–6) речень, використовуючи фразеологізми: *душа не з лопуцька* [8, с. 276]; *почуватися на сьомому небі* [8, с. 25]; *скільки око сягає* [8, с. 43].
8. Виписати з уривка твору Б. Харчука фразеологізми з порівняльними сполучниками: *як, мов, немов, наче, неначе*.
9. Скласти речення із фразеологізмами: *хоч круть, хоч верть; не було рісочки в роті; чує кішка, чиє сало вкрала*.
10. Скласти текст і з'ясувати в ньому значення фразеологізму *ні світ, ні зоря.*

Робота над вибіркою фразеологічних одиниць з творів будь-якого письменника і виявлення їх значень відбувається за допомогою фразеологічних словників, з якими учні ознайомлюються з перших уроків опрацювання фразеології. Кожний урок у 5 і 6 класах основної школи, а також у 10 класі старшої ланки навчання проводиться на матеріалі фразеологічного словника, який допомагає учням краще зрозуміти значення фразеологізмів і доречність його використання в тій чи іншій усномовленнєвій ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 363 с.
2. Мова наша – українська: навч.-метод. посібник для вчителя / Л. І. Мацько, О. М. Семеног, Н. Б. Голуб та ін. / за ред. Л. М. Мацько. – К.: Богданова А. М., 2011. – 512 с.
3. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. – М.: Просвещение, 1972. – 460 с.
4. Очерки методики обучения усной речи на иностранных языках / руковод. кол. авт. В. А. Бухбиндер. – К.: Вища школа, 1980. – 248 с.
5. Петровский А. В. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Фразеологічний словник української мови. У 2-х т. / уклад.: В. М. Білоноженко та ін. – К.: Наукова думка, 1993.
7. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі: посібник для вчителя / В. Д. Ужченко. – К.: Радянська школа, 1990. – 175 с.
8. Харчук Б. М. Волинь: роман. Тетралогія. Книга перша-друга / Б. М. Харчук. – К.: Дніпро, 1988. – 751 с.
9. Харчук Б. М. Волинь: роман. Тетралогія. Книга третя-четверта / Б. М. Харчук. – К.: Дніпро, 1988. – 567 с.

УДК 81.373.611(07)

М. В. ПІГУР

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Розглянуто питання інтегрованого вивчення словотвору в курсі сучасної української літературної мови. Розуміння окремих способів словотвору як мовленнєвих процесів окреслено шляхом міжрівневих зв'язків. Системно-інтегрований підхід у трактуванні мовних явищ забезпечує єдність лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики в формуванні мовної особистості студента-філолога.

Ключові слова: *словотвір, деривація, міжрівневі й міжпредметні зв'язки, узагальнювальні схеми і таблиці.*

М. В. ПИГУР

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОМУ УКРАИНСКОМУ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЯЗЫКУ

Рассмотрен вопрос интегрированного обучения словообразованию в курсе современного украинского литературного языка. Понимание отдельных способов словообразования как речевого процесса определено путём межуровневых связей. Системно-интегрированный подход к анализу языковых явлений обеспечивает единство лингвистической теории и речевой практики в формирование языковой личности студента филолога.

Ключевые слова: *словообразование, деривация, межуровневые и межпредметные связи, обобщающие схемы и таблицы.*

M. V. PIHUR

ORGANIZATION OF THE INTEGRATED LEARNING OF WORD FORMATION ON THE CONTEMPORARY UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE COURSE

The question of the integrated learning of word formation is described on the contemporary Ukrainian literary language course. The understanding of certain ways of word formation as speech activities is discribed with the help of interlevel relations. The system-integrated approach in explanation of language facts makes it possible to conjunct linguistic theory and language practice in creating of the student-philologist's language personality.

Keywords: *word formation, derivation, interlevel and intersubject relations, generalized schemes and tables.*

Якісна лінгвістична підготовка студента-філолога є фундаментом педагогічної майстерності вчителя-словесника. Сучасна програма з рідної мови для загальноосвітньої школи передбачає формування в учнів широкого кола вмінь і навичок, а реалізація цього завдання можлива лише за умови належної підготовки педагога, який досконало володів би ними. Засвоєння системи мовних теоретичних знань і оволодіння мовленнєвими навичками для майбутнього учителя-словесника є базовими в навчальному процесі. Висока якість мовлення забезпечує ефективність процесу передання знань, обміну інформацією, сприяє вдосконаленню керування пізнавально-практичною діяльністю учнів, регулює взаємовідносини між вчителем та учнем. Педагог зможе забезпечити досягнення зазначеної мети, якщо глибоко осмислюватиме основні питання мовознавчої теорії, знатиме систему мови й закони її функціонування.

Особливої актуальності ця проблема набуває в наш час, коли виникла потреба в модернізації системи педагогічної освіти України, адже відомо, що вітчизняні педагогічні ВНЗ понині готують освітянські кадри за безнадійно застарілими навчальними програмами (програма з курсу сучасної української літературної мови складена понад 20 років тому) [1].

Певна річ, що впродовж цих років з'явилися нові ідеї в лінгводидактичних дослідженнях. Тому слушними є зазначені в Концепції розвитку вищої педагогічної освіти України в XXI столітті закономірності в прогнозуванні змісту освіти: 1) поглиблення міжпредметних зв'язків; 2) створення інтегрованих курсів; 3) усунення дублювання навчального матеріалу [2, с. 76].

Для вирішення проблеми інтеграції у вивченні української мови однією з важливих технологій є впровадження міжпредметних зв'язків між курсами лінгвістичного блоку, а також міжрівневих зв'язків у системі мови. Як показує практика, інтеграційні зв'язки між різними лінгвістичними курсами й курсом сучасної української мови та між одиницями різних рівнів у системі мови зводяться до двох основних напрямків. Перший з них торкається поглиблення теоретичних знань, що дає змогу вільно орієнтуватися у причиново-наслідкових зв'язках між одиницями мовної системи, давати їм кваліфіковане пояснення й оцінку. Другий забезпечує практичне оволодіння відповідними вміннями й навичками. Перший і другий напрями інтеграційних зв'язків у вивченні мови тісно пов'язані між собою, причому другий реалізується з опорою на перший.

Мета статті полягає в обґрунтуванні міжрівневої інтеграції як прийому вивчення окремих способів словотвору. На сьогодні відомо, що дериваційний механізм мови багатоаспектний. Загалом можна визначити п'ять функцій словотвірного процесу: 1) власне номінативна; 2) конструктивна; 3) компресивна; 4) експресивна; 5) стилістична. Вони відображають різні комунікативні наміри мовця: 1) створити необхідне найменування; 2) змінити синтаксичну будову мовлення; 3) створити більш коротку форму найменування (компресія); 4) отримати експресивну форму висловлення; 5) використовувати засіб висловлення, який буде відповідати стилю і типу мовлення.

У контексті сказаного, а також за умови функціонально-діяльнісного підходу до викладання рідної мови у школах та ВНЗ, першорядного значення у вивченні мовних явищ набуває їх комплексна характеристика. Щодо словотвірних процесів, то найбільш повно це репрезентують транспозиційний спосіб (конверсія) творення слів, спосіб зрощення (лексико-семантичний), словоскладання, основоскладання й абревіація.

Транспозиційний спосіб (конверсія) – це утворення слова, яке базується на «функції словозмінної парадигми: вживання слова в новій синтаксичній функції, супроводжується набуттям нового морфологічного значення і зміною засобів його вираження» [3, с. 125]. Зауважимо, що, вивчаючи цей процес, учені користувались різними термінами для його окреслення: перехід (М. Греч, А. Востоков, В. Виноградов), перехідність (А. Бєдняков, А. Каламова), трансформація (В. Мігірін), транспозиція (О. Скороглядова), конверсія (О. Смирницький). Як і будь-який трансформаційний процес, конверсійне словотворення залежить від комплексу синтаксичних, морфологічних і семантичних умов.

Однією з синтаксичних причин переходу слова з однієї частини мови в іншу є еліпсис, який зумовлено різними причинами процесу мовлення: швидкий темп мови (Д. Овсянико-Куликовський), закон економії сил мовця (А. Пєшковський, О. Потебня).

Еліпсис має словотвірне значення при субстантивації атрибутивних частин мови – прикметників, дієприкметників, порядкових числівників і означальних займенників. Вони субстантивують у випадку еліпсиса у словосполученні «атрибутивна частина мови + означувальний іменник»: *черговий учень → черговий*.

Причинами інтеграції семантичних, морфологічних і синтаксичних чинників пояснюються процеси предикативації та адвербіалізації. Виявити адвербіалізовану словоформу і співзвучну з нею повнозначну частину мови можемо тільки в тексті (контексті). Отже, реалізується мовне явище лише у процесі мовлення: *Додолу верби гне високі,* ***горами*** *хвилі підійма. За* ***горами*** *гори, хмарою повиті* (Т. Г. Шевченко).

Важливим питанням під час вивчення трансформаційного словотворення є поняття словотвірної бази і словотворчого засобу.

Словотворчий засіб у словотворі – це той компонент, яким похідне відрізняється від твірного. Під час словотвірної трансформації – це семантичні, лексико-морфологічні і синтаксичні елементи похідного слова, за допомогою яких воно утворилося і якими відрізняється від твірного [3, с. 88]. Отже, словотворчим засобом при транспозиційному словотворі є перехід слова з однієї частини мови і ті чинники, які зумовлюють цей перехід (семантичні, морфологічні і, зрештою, синтаксичні). Таким чином, можемо стверджувати, що

причиною такого переходу є дистрибуція, інноваційне синтаксичне і лексичне поєднання слів у реченні**.** Основна ж причина транспозиції в системі – це мови є комунікативна потреба в цьому носіїв мови.

Наступним продуктивним способом словотворення, який базується на синтаксичній основі, є складання. Особливість композитних дериватів – те, що вони безпосередньо є синонімами до відповідних їм одиниць синтаксичного рівня. У зв'язку з тим процес утворення будь-якого слова, і складного зокрема, поділяють на два етапи:

- утворення складного найменування (в результаті розгортання): не тільки словосполучення, а й більш складної одиниці: *той, хто має чорні крила →;*
- власне «універбізація» – створення слова (університет), тобто створення в процесі комунікації певної лексеми як одного з варіантів можливого: → *чорнокрилий*.

Оскільки, словотворення – це процес комунікативний (виникає з потреби спілкування і проходить у ньому), то в ньому чітко прослідковується тенденція до економії. Тому замість словосполучення чи речення використовується в мовленні компактна структура – складне слово, яке є результатом компресії. Тут мова йде про синонімію найменувань на різних рівнях: одиниця синтаксичного рівня синонімічна до одиниці словотвірного рівня: *чорні брови → та, що з чорними бровами → чорноброва*: «В реальних процесах мовленнєвої діяльності завдання універбізації розв'язується, зазвичай, як часткове завдання поряд з формуванням більш розгорнутого найменування, що і виступає як контекст до університет» [5, с. 28].

Оскільки композит і словосполучення чи речення є синонімічними одиницями на різних рівнях, то можемо визначити і спільний прийом вивчення цих одиниць – метод перифраз (Н. Клименко, З. Волоцька, М. Гоновська).

Н. Клименко вслід за М. Гоновською під «перифразою» розуміє:

- прийом інтерпретації, що розкладає мовний вираз на простіші поняття;
- еквівалентне, але аналітичне мовне висловлювання, що конкурує з дериватом;
- частину механізму мислення, що лежить в основі появи нових дериватів [2, с. 53].

За характером словотвірної бази до складання, зокрема основоскладання, прилягає такий спосіб словотворення, як зрощення (лексико-семантичний): одиниці синтаксично оформленого словосполучення поєднуються в одну лексему: *нижче підписаний → нижчепідписаний.* Отже, при лексико-синтаксичному словотворенні відбувається конденсація змісту словосполучення у єдину номінативну одиницю, яка є назвою одного поняття.

Ще один важливий чинник інтеграції синтаксису й словотвору – функціонування мовної моделі **«**актуальне членування речення**»**. Суть у тому, що названу модель застосовуємо і під час вивчення словотвору: частина слів утворюється за принципом актуального поділу на тему і рему (дане і нове). Темою слова (тобто відомою спільною частиною твірного і похідного) є твірна основа, а ремою – дериватор, тобто словотворчий засіб.

Ідея про використання поняття актуального синтаксису в словотворенні належить Ю. Гінзбургу. Також вона характерна для праць багатьох слов'янських лінгвістів (М. Докуліл, Я. Розвадовський, П. Соболєва, І. Теплов, І. Торопцев). Саме ці представники трансформаційної граматики на різному мовному матеріалі доводять «синтаксичність» словотвірних процесів.

Враховуючи вище описані чинники, організовуємо вивчення перелічених способів словотвору в курсі «сучасної української літературної мови», а саме у блоці занять зі словотвору, що передбачає засвоєння таких тем: «Безафіксне словотворення», «Складання», «Транспозиція (конверсія)», «Компресія (зрощення)».

Мета вивчення тем цього блоку:

– осмислення і усвідомлення способів словотворення як категорій, що зумовлені лексико-семантичними і синтаксичними чинниками;

– усвідомлення і засвоєння компонентів словотворчих засобів при безафіксному словотворенні з необхідністю вироблення вмінь і навичок:

- розпізнавати види безафіксного словотворення в тексті;
- розмежовувати види транспозиційних перетворень між словами;
- використовувати виучувані явища у власному мовленні;
- пов'язувати виучуваний матеріал у систему.

Домінантною формою організації навчального процесу є практичні заняття. Їх загальна структура така:

1. Засвоєння понятійно-термінологічного тезаурусу кожної теми. З'ясування семантико-функціональних особливостей виучуваного словотвірного явища (цей етап охоплює роботу над опорними конспектами).

Наведемо фрагменти завдань на цьому етапі.

• Прочитайте опорний конспект і встановіть, чи матеріал цього конспекту зможе забезпечити досягнення поставленої мети (теоретична частина)?

• Зіставте матеріал опорного конспекту з матеріалом шкільного підручника «Рідна мова» для 6 класу (Глазова О., Кузнецов Ю. «Рідна мова». Підручник для 6 класу. – К. Педагогічна преса, 2006. – С. 94–97. 103, 115–117) і з'ясуйте, який матеріал є спільним.

• Чому у шкільному підручнику не вживаються терміни композити**,** юкстапозити? Як ці поняття окреслено у шкільному підручнику?

• За опорною схемою зіставте словосполучення і складне слово. Зробіть висновок про їх спільні і відмінні ознаки.

2. Робота зі шкільними програмами і підручниками (з'ясування презентації виучуваного матеріалу в шкільній навчально-методичній літературі).

Такий вид роботи репрезентує міжпредметну інтеграцію (учасна українська літературна мова і «Методика навчання української мови») та сприяє формуванню методичної компетенції як складника професійної компетенції майбутніх учителів-словесників.

3. Робота з узагальнювальними таблицями і схемами.

Таблиці і схеми, які використовуємо на цьому етапі, містять базові поняття з теми і їх тлумачення, і тому мають узагальнювальний характер.

4. Виконання тренувальних вправ і завдань, метою яких є формування й удосконалення мовно-мовленнєвих умінь та навичок.

Навчальним матеріалом на цьому етапі заняття завжди є текст, бо тільки в ньому функціонують словесні одиниці, що становлять предметом розгляду в словотворі. «Наслідки семантико-дериваційних перетворень виражаються не безпосередньо у формально-звуковій структурі похідного, а в контексті його функціонування», – вказує Л. В. Сахарний [5, с. 32].

Наведемо фрагменти завдань на цьому етапі заняття.

І. Трансформаційні вправи.

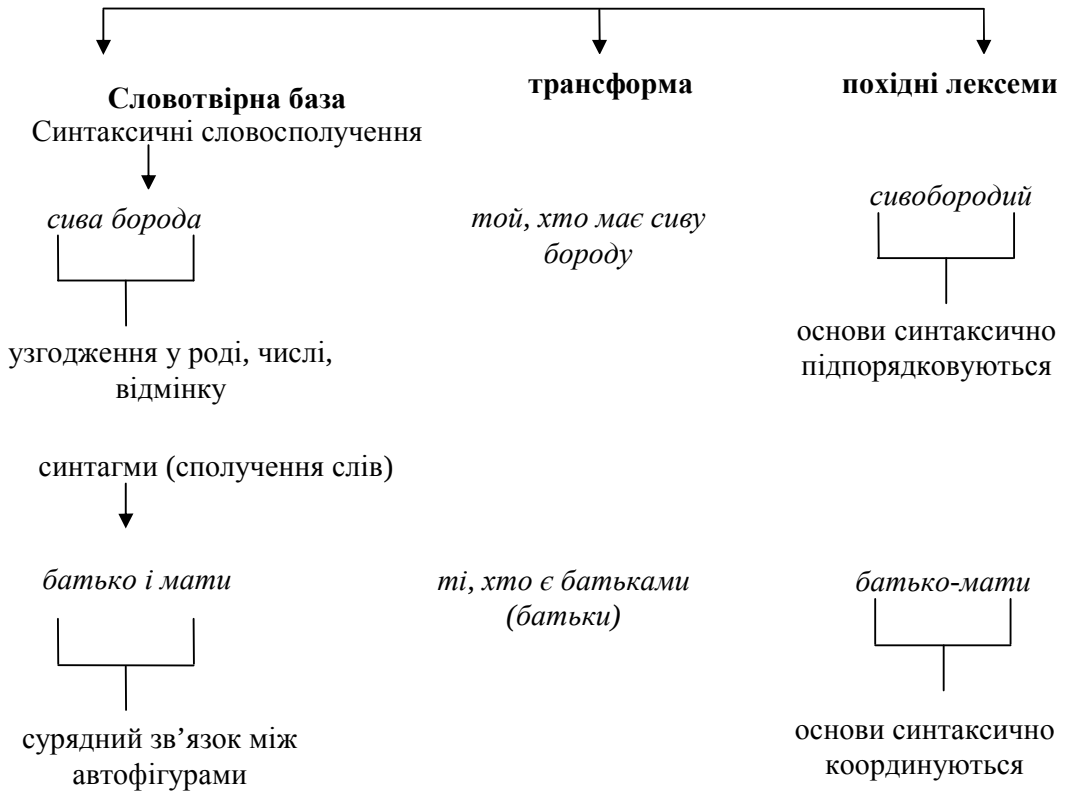
Ознакові номінативи

Базові іменникові словосполучення	**Похідні прикметникові утворення:**
стіл з дерева	*дерев'яний стіл*
перевірка за тестами	*тестова перевірка*

Характерні ознаки і умови існування цих номінативів в українській мові:

- значення конкретної референції	- похідні прикметникові утворення мають узагальнювальне значення
- характерні для розмовно-побутового мовлення	- часто використовуються як термінологічні утворення: *тестова перевірка*
- поєднання "ім. + ім. у непр. відмінку" в українській мові обмежень не має.	- не завжди можна утворити таку референцію

Опорна схема



Вправа 1. *Поясніть значення композитів і юкстапозитів шляхом виведення трансформ. Поясніть правила написання слів, утворених складанням.*

Далеко/сяжний, високо/шановний, гірничо/рудний, синьо/зелений, купівля/продаж, шлако/бетон, жовто/гарячий, кіловат/година, північно/східний, грам/молекула, вакуум/апарат.

Вправа 2. *Подані синтаксичні висловлювання трансформуйте в універби.*

Медико-санітарний батальйон, фізична культура, фінансовий інспектор, лісова смуга, командир дивізії, дипломатичний кур'єр.

Поясніть правопис слів.

ІІ. Доповнення мовного матеріалу.

Вправа 3. *У текст уведіть композитні прикметники. Як змінився текст?*

На сінокосі

Луг лежить, неначе барвистий килим. Скільки різних квітів! Аж ген простягся луг до самої річки. І вітерець гойдає... трави, ... квіти, немов ... хвилі котить по лугу.

Трави вже готові, треба поспішати косити сіно. Бо вже незабаром і... жито поспіє.

Он торохтить одноманітно сінокосарка і покірно падає під її ... ногами густа трава, барвисті квіти. Тепер аж наступного літа будем милуватись дивною,.... красою цих луків. (За О. Копиленком).

ІІІ. Аналітично-стилістичні завдання.

Вправа 4. *Які із складних прикметників у цьому тексті можна вважати художніми неологізмами? Замініть їх власними.*

- Захеканий, я зупинився посеред біло-рожевого-блакитного дня. (М. Стельмах).
- Пшениці над нами стоголосі, і синіють ріки на зорі....(А. Малишко).
- Я подарую тобі айстри і принесу з туману шаль; вдягну обручку з бронзолисту на пальці-струни твоїх рук. (М. Подолян).
- На білу гречку впали роси, веселі бджоли одгули, замовкло поле стоголосе в обіймах золотої мли. (М. Рильський).

- Як не любити зими сніжно-синьої на Україні моїй, саду старого в пухнастому інеї, сивих веселих завій! (М. Рильський).

IV. Створення власного висловлювання.

Опишіть зовнішність та характер свого товариша (товаришки), використовуючи складні прикметники.

Описаний вище комплексний підхід до аналізу словотвірного процесу на заняттях з української мови є однією з найважливіших передумов засвоєння студентами лінгвістичних знань як системних. Пошук оптимальних шляхів презентації матеріалу зі словотвору призводить до висновку про необхідність уведення в практику викладання мови понять і методів сучасної словотвірної теорії, що сприятимуть подоланню ізоляції у вивченні мови як функціональної системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горпинич В. О. Українська словотвірна дериватологія / В. О. Горпинич. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний університет, 1998. – 189 с.
2. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові / Н. Ф. Клименко. – К.: Наукова думка, 1984. – 251 с.
3. Любар О., Розвиток вищої педагогічної освіти України в XXI столітті: концепція / О. Любар, Д. Федоренко // Рідна школа. –1994. – № 8. – С. 76.
4. Невідомська Л. М. Деривація та її основні види / Л. М. Невідомська // Українознавчі студії: науково-теоретичний журнал Інституту українознавства Прикарпатського університету ім. В. Стефаника. – 1999. – № 1. – С. 26–39.
5. Сахарний Л. В. Структура слова – универба и контекст / Л. В. Сахарний // Словообразовательные и семантико-семантические процессы в языке. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1977. – 156 с.
6. Сучасна українська літературна мова: програма для студентів спеціальності 2102 / уклад. А. А. Грищенко, П. С. Дудик. – К.: РНМК Міносвіти УРСР, 1988. – 35 с.

УДК 372.881.111.1’342

М. В. БРОДА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДРАМАТИЗАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проаналізовано особливості застосування драматизації у вивченні студентами фонетики англійської мови, що сприяє кращому її оволодінню та реалізації на практиці комунікативного підходу до вивчення мови. Виявлено, що застосування технік драматизації підвищує мотивацію студентів до досконалого оволодіння фонологічною компетенцією, забезпечує позитивний психологічний клімат, створює умови для самоусвідомлення та самореалізації студентів, їхнього соціокультурного розвитку, втілює ідеї системності та інтегрованості навчання.

***Ключові слова**: драматизація, фонетика англійської мови, комунікативний підхід, фонологічна компетенція студентів.*

М. В. БРОДА

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДРАМАТИЗАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Проанализированы особенности применения драматизации в изучении студентами фонетики английского языка, которое способствует лучшему ее овладению и реализации на практике коммуникативного подхода к изучению языка. Выявлено, что применение техник драматизации повышает мотивацию студентов к совершенному овладению фонологической компетенцией, обеспечивает позитивный психологический климат, создает условия для самоосознания и самореализации студентов, их социокультурного развития, воплощает идеи системности и интегрированности обучения.

***Ключевые слова**: драматизация, фонетика английского языка, коммуникативный подход, фонологическая компетенция студентов.*

M. Y. BRODA

PECULIARITIES OF THE USE OF DRAMA TECHNIQUES IN LEARNING ENGLISH PHONETICS

The article analyses peculiarities of the use of dramatization in learning English phonetics that facilitates better learning and realization of the communicative approach to language acquisition. It is discovered that the use of drama techniques raises students' motivation for perfect phonological competence, creates a positive psychological environment, and developes self-esteem and self-realization of the students, their socio-cultural elaboration, embodies the ideas of the system approach and integritity of education.

***Keywords**: drama techniques, English phonetics, communicative approach, students' phonological competence.*

Соціальне замовлення в освіті спрямоване на забезпечення процесу якісного формування професіонала, його загалом розвитку, зростання освітнього рівня, професійної мобільності. Модернізація вищої школи України та інтенсифікація співпраці у різних сферах діяльності сприяють утвердженню доброї практичної підготовки, передбачають успішне забезпечення демократизації навчання у вищих навчальних закладах, формування свідомих громадян суспільства.

Уся діяльність студентів має бути спрямована на забезпечення розвитку, вдосконалення і самореалізацію. Забезпечуючи успішну навчальну діяльність за допомогою демократичних форм, методів, педагог повинен допомогти студентові, навіть у творчій роботі, спонукаючи до роздумів, пошуку аргументів чи доведень, сприяючи розвитку мислення. Демократизація навчальної діяльності означає успішну організацію кожного з її компонентів: ставити перспективні цілі та коректувати їх залежно від обставин, визначати відповідні завдання, забезпечувати реальне виконання дій та операцій, стимулювати емоційно-вольове ставлення до діяльності, здійснювати облік, контроль за певними діями тощо, також зменшення частки інформації і нарощування творчої діяльності, що сприяє забезпеченню розвивального і виховного навчання.

Оскільки мова розглядається як засіб спілкування та вивчається через особисту діяльність студентів, вони є головними, автономними суб'єктами навчання, які володіють когнітивними (пізнавальними) стратегіями, прийомами засвоєння мови й іншомовного спілкування та відповідають за свої успіхи і невдачі. Навчання видів мовленнєвої діяльності відбувається інтегровано. Тому типовими завданнями є заповнення інформаційних прогалин, вирішення проблем, рольова гра, стимуляція тощо. Усе це зумовлює посилену увагу до проблеми використання драматизації у вивченні фонетики аглійської мови.

У методиці іноземної мови сформувався драматико-педагогічний метод, повністю орієнтований на дію, основним лозунгом якого є: вчитися мови головою, серцем, руками і ногами. Головна ідея методу – запозичити у професійних акторів, як вживатися в ситуацію, чітко вимоляти звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки [2, 301–302].

Застосування драматизації у вивченні фонетики іноземної мови є реалізацією комунікативного підходу до навчання мови. Адже в драмі найкраще моделюється мовленнєва ситуація. Процес комукації найповніше набирає предметнісного характеру. Мова використовується лише як засіб спілкування.

У методиці іноземних мов досліджувалися різні аспекти застосування комунікативного підходу до вивчення мови, зокрема застосування драматизації для навчання говоріння студентів (О. Дацків [1] та ін.), новітні підходи до оволодіння фонологічною компетенцією (С. Ніколаєва [2], Е. Браун [3], М, Врембель [10] та ін.) та окремі шляхи застосування технологій драматизації для оволодіння фонетикою англійської мови як іноземної (Г. Каркін [5], Ч. Вессельс [9]). Проте цілісного дослідження особливостей та умов застосування драматизації у виченні студентами фонетики англійської мови (у світлі реалізації комунікативного підходу до вивчення мови) нема, що й зумовлює тему статті.

Мета статті – проаналізувати особливості застосування драматизації у вивченні студентами фонетики англійської мови, що є реалізацією комукативного підходу до її викладання.

Методика навчання мовлення сьогодні бере за основу комунікативний підхід до вивчення іноземної мови. Акцент робиться при цьому на загальне розуміння. Щодо навчання фонетики, то види діяльності виходять за рамки традиційних завдань на повторення, розпізнання, опису органів мовлення та навчання транскрипції. Точне відтворення вимови звуків та інтонації без зв'язку з функціональним наповненням недостатньо для успішного навчання мови [6, с. 29]. Тому все частіше наголошується на важливості застосування комунікативних завдань на розвиток плинності мовлення, а не тільки на точність. Такі вправи застосовуються переважно на початку заняття як вправи на розігрів.

У методиці іноземних мов під драматизацію розуміють усі види відтворення ролей в особах – від драматичних ігор (рольові ігри із драматичним компонентом) до імпровізації та представлення готової вистави. Драматизація є процесом, а не результатом навчання, тобто використовується для оволодіння іншомовною компетентністю.

Розмовляти, спілкуватися означає певною мірою грати роль, що залежить від різних обставин та комунікантів. У підготовці будь-якої п'єси студенти вивчають не тільки текст, а й жести та міміку, що його супроводжують, і становить загальну закономірність. Тому застосування паралінгвістичних засобів неминуча. А це, відповідно, ставить студента у конкретну, наближену до реального спілкування ситуацію. Тому студенти радо обирають певні ролі та поринають у «реальне» спілкування. Крім того, практика доводить, що протягом загальних репетицій студенти повторюють не тільки текст своєї ролі, а й без зайвих зусиль запам'ятовують роль своїх партнерів, а часто і весь текст п'єси.

Щоб досягнути автентичної вимови, студенти повинні знати про особливості висоти голосу носіїв мови, що вивчається, ступінь напруження м'язів органів мовлення і відповідно коригувати власну вимову. Для цього пропонуються наступні техніки:

- говорити, тримаючи невеликий предмет між губами (наприклад, ковпачок від ручки), що позначає невеликий ступінь відкритості англійський звуків;
- робити дихальні вправи, щоб досягнути розслабленості у голосі при відтворення відповідних звуків;
- перебільшувати довготу відкритих звуків і дифтонгів;
- практикувати ритмічні речення зі звуками t, d, n для того, щоб затренувати вимову, коли кінчик язика доторкається до альвеол.

Сьогодні зростає інтерес до технік драми у постановці правильної вимови. Ці техніки включають вправи на певну підготовку органів мовлення до тренування, модуляцію голосу, розширяючи рамки висоти голосу, релаксацію та дихальні впави. Вправи на релаксацію передбачають прийняття певної позиції органів мовлення, переважно напруження та розслаблення м'язів обличчя, наприклад, посміхнутися наскільки можна широко, а тоді розслабити м'язи. Головна мета цих вправ – розігріти артикуляційні органи для наступних тренувань. Широко застосовуються при цьому скоромовки, що також сприяє розвитку чіткості молення.

Педагоги Ч. Вессельс та К. Лоренс розробили систему вправ для навчання фонетики іноземної мови із застосуванням технік драми. Вони запевняють, що правильна вимова залежить навіть від правильної постави, тому вони пропонують спочатку вправи на релаксацію, щоб позбутися напруження всього тіла та прийняття правильної постави, розігрів та розлаблення м'язів обличчя для наступного тренування. Прикладом вправи на дихання може бути вдих повітря та затримка його на три секунди і видих. Вправа на резонанс: вдихнути повітря та видихнути, вимовляючи довгий голосний звук або чергування приголосного та голосних (наприклад, aaah, oooh, eeee, mmmaaaa, mmmoooo, mmuuu).

Далі можуть застосовуватися напівавтоматизовані вправи на чергування фонем (lee lay la low, pin nip pin nip, thick tin thick tin). Вправи на контроль висоти голосу та швидкості мовлення передбачають вимову словосполучень чи навіть цілих уривків тексту з наростаючою чи спадаючою гучністю, висотою голосу (наприклад, I can make my voice go really high/low, вимовляючи з поступово зростаючою чи спадною інтонацією). Вправи на контроль тону включають відтворення міні-діалогів, висловлюючи різноманітні емоції (здивування, злість, ввічливість, задоволення тощо) створенням певного тону (м'якого чи різкого, приглушеного і т.ін.) (наприклад, «Let's go for a walk.» – «OK.») [9].

Для навчання правильної вимови дуже важливе значення має імітація зразка носія мови. Для цього пропонуються різні види імітації: повторювання діалога-зразка із залучення лише міміки; відтворення зразка мовлення одночасно з мовцем з імітацією його жестів та виразів обличчя; повторювання без жестів; відтворення зразка тихо, як відлуння [6, с. 309−310].

Інші техніки драматизації – такі, як розігрування діалогів чи сцен із п'єси, залучають емоції, а змістове наповнення цих діалогів сприяє підвищенню комунікативної компетенції і зростанню впевненості у собі, емпатії тощо. У таких діалогах спеціалісти відзначають значний успіх студентів в оволодінні інтонаційними особливостями мовлення.

Емоційні фактори дуже значні у вивченні фонетики, на чому особливо наголошує А. Браун. Найбільше це пов'язано із самоусвідомленням студентів, самосприйняттям та рівнем самовпевненості. Тому вчені вказують на необхідність емоційного компонента у навчанні фонетики, на противагу існуванню лише інтелектуального. Надзвичайно важливою у реалізації інноваційних технологій вивчення фонетики іноземної мови постає умова створення сприятливого психологічного клімату. Сучасні дослідження цієї проблеми показують, що сприймання інформації найкраще відбувається на емоційно спокійному фоні, коли людина фізично розслаблена, хоча розумово активна [3, с. 86–87].

Застосування технік драматизації є ефективним способом зменшення напруження у фонетичній практиці. Завдяки йому студенти стають експресивнішими, у них з'являється більше бажання практикувати вимову звуків чи експериментувати з інтонаційними зразками. Прикладом може бути виконання ролі мовця британського чи американського походження із сильним акцентом, що вимагає перевтілення в зовсім іншу людину з відтворенням звукових особливостей того чи іншого варіанта мови [10].

Педагоги виділяють послідовні кроки реалізації методики драматизації, першим з яких є відбір коротких п'єс, які можна швидко прочитати та зрозуміти. П'єси повинні бути 10–15 хв., містити лексику, зрозумілу для студентів, і мати культурне та соціальне значення, яке більшість студентів могла б осягнути і мати стимул для обговорення головних питань.

Студенти мають опрацювати усі фонеми, а також знати принципи наголосу та інтонації, щоб будувати нові навички вимови англійської мови – тренувати діапазон та висоту голосу, інтонацію [7].

Далі студенти читають текст кількох п'єс, тренують інтонацію, і цим визначають основне їхнє значення. Водночас вони мають можливість дискутувати щодо головних героїв та ключових питань п'єси, користуючись мовою, яку вивчають. Це і процес вибору ролі, а психологічно – перевтілення, що якось задовольняє певну потребу виконавця цієї ролі. Наприклад, сором'язливий студент чи інтроверт може вибрати роль екстраверта неповороткого, невихованого чи благородного. Зазвичай, зазначає Г. Каркін, студенти вибирають ті ролі, які потрібні їм для розвитку. Тому такою необхідною є умова надання вільного вибору ролей. Це ще й служить мотивацією участі у п'єсі [5, с. 58].

Після того, як студенти прочитали усі п'єси, вони вибирають ту, яку б хотіли драматизувати та розподіляють ролі. Відповідно до цього формуються групи з 3–4 осіб та далі обговорюються завдання п'єси та кожної ролі. Тренується інтонація, за необхідності викладач виправляє вимову звуків, наголос і тощо.

Наступним кроком є побудова внутрішнього монологу – думок своїх героїв, коли вони діють у п'єсі, тобто студенти записують думки героя тоді, коли він говорить (думки і його слова можуть відрізнятися). Далі студенти заучують слова своїх ролей, практикуючи інтонацію, що зумовлена намірами героїв, та приєднують рухи відповідно до імпульсів, що дають наміри героїв.

Початковим пунктом використання драми у навчанні фонетики є читання п'єси, що дає можливість пригадати загальні правила на голосу та інтонації. Під час читання діалогів студенти можуть з'ясувати фонетичні труднощі та змоделювати правильну артикуляцію.

Оскільки часте повторювання інтонаційних зразків та виправлення помилок вимови звуків чи інтонації – процес нудний, то читаючи діалоги перед розігрування сценок робить цей процес вмотивованим, бо чіткість та правильність вимови для точного передання значення сказаного – головна мета драматизації. Студенти фокусуються на двох завданнях: використання інтонації, що найкраще передає значення, та правильне розташування органів мовлення для чіткості звука, яке передасть це значення. Виправлення помилок неминуче супроводжує процес розучування ролей акторами.

Студенти також вчаться висловлювати емоції та настрій засобами драми, через зміни в інтонації, наголосі та швидкості мовлення, передавати ледь помітне значення, водночас стараючись, щоб мовлення звучало природно.

Важливою умовою успішного оволодіння практикою англійської мови у ВНЗ є орієнтація на духовно-емоційну сферу у структурі особистості, що створює можливості для індивідуалізації та диференціації її змісту і зосередження на перспективних інтересах студента. Орієнтація майбутніх студентів на любов і повагу до людей, що стають основою практикування діалогів, життєвих ситуацій, долання конфліктів забезпечують як перебудову змісту навчальної діяльності, так і вдосконалення практичних операцій, що загалом означають якісні модернізаційні процеси у вищій освіті.

Виконання ролей презентує педагогіку дії. Засобами дії студенти вчаться вміло висловлюватися через мовлення та паралінгвістичні засоби: інтонацію, висоту голосу, наголос, жести та рухи. Гра допомагає учасникам навчально-виховного процесу не тільки більше розуміти мову та культуру, а й себе.

Зміст діалогів має великий потенціал щодо забезпечення соціокультурного розвитку студентів, оскільки може забезпечити формування уявлень про звичаї, традиції та реалії країни, мова якої вивчається, про особливості мовленнєвого етикету та немовленнєвої (міміка, жести) поведінки носіїв мови, способу життя й національного менталітету, ознайомлення з основним культурним національним набутком, вчить будувати взаємини між людьми на основі взаємоповаги, толерантності, пошуку компромісу та ін.

Отже, застосування драматизації у вивченні фонетики англійської мови сприяє кращому її оволодінню, реалізуючи на практиці комунікативний підхід до вивчення мови, підвищує мотивацію студентів до досконалого оволодіння фонетичною компетенцією, забезпечує позитивний психологічний клімат, створює умови для самоусвідомлення та самореалізації учасників навчально-виховного процесу, їхнього соціокультурного розвитку, втілює ідеї системності та інтегрованості навчання.

Подальшого дослідження потребують ситуації та умови застосування технологій драматизації у дистанційній, заочній формах навчання та під час вивчення окремих змістових модулів фонетики англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дацків О. Психолого-педагогічні та методичні передумови застосування драматизації для формування вмінь говоріння у майбутніх учителів іноземних мов / О. Дацків // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Вип. 16. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vknlu/Ptp/2009 16/11.pdf
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підр. для студентів вищих закладів освіти / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
3. Approaches to pronunciation teaching / Ed. A. Brown. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1995. – 105 p.
4. Ashby M. Innovations in practical phonetics teaching and learning / M. Ashby, M. Figueroa-Clark. – Online: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.9057&rep=rep1&type=pdf
5. Carkin G. Drama for pronunciation / G. Carkin // Essential Teacher: ET Volume 1: ET 1.5. – December. – 2004. – P. 58
6. Celce-Murcia M. Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages / M. Celce-Murcia, D. Brinton, J. Goodwin. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 435 p.
7. Skinner E. Speak with distinction / E. Skinner, L. Mansell. − New-York: Applause Theatre Book Publishers. – 1990. – 406 p.
8. Via Richard A. English through drama / A. Via Richard // The art of TESOL: Selected Articles from the English Teaching Forum (Part 1) / Ed. Anne Covel. − Newton: Tower Press, 1975. – P. 158–162.
9. Wessels C. Using drama voice techniques in the teaching of pronunciation / C. Wessels, K. Lawrence // Approaches to pronunciation teaching / Ed. A. Brown. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1995. – P. 29–37.
10. Wrembel M. Innovative approaches to the teaching of practical phonetics / M. Wrembel. – Online: http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf

ЗА РУБЕЖЕМ

УДК37.018 (430) : 37 (477)

І. М. ГРЕЧИН

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ З ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО БАТЬКІВСТВА В ОСВІТНЮ СИСТЕМУ УКРАЇНИ

Розкрита специфіка сучасної німецької системи підготовки учнівської молоді до відповідального батьківства. Висвітлені основні принципи та підходи щодо формування батьківських компетенцій в учнів, методи інтерактивного навчання, роль медіа-освіти у підготовці та специфіка використання навчальних програм у просвітницькій роботі. Показані шляхи впровадження ефективних навчально-освітніх технологій зарубіжного досвіду з батьківства у національну школу.

Ключові слова: *відповідальне батьківство, німецька система підготовки до батьківства, німецький досвід, формування батьківських компетенцій.*

И. М. ГРЕЧИН

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ НЕМЕЦКОГО ОПЫТА С ПОДГОТОВКИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К РОДИТЕЛЬСТВУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ УКРАИНЫ

Раскрыта специфика современной немецкой системы подготовки учащейся молодежи к ответственному родительству. Освещены основные принципы и подходы к формированию родительских компетенций в учеников, методы интерактивного, роль медиа-образования в подготовке и специфика использования учебных программ в просветительской работе. Показаны пути внедрения эффективных учебных технологий зарубежного опыта по проблеме родительства в национальную школу.

Ключевые слова: *ответственное родительство, немецкая система подготовки к родительству, немецкий опыт, формирование родительских компетенций.*

I. M. HRECHYN

EXTRAPOLATION OF GERMAN EXPERIENCE OF PREPARATION OF STUDENTS TO PATERNITY INTO EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE

The specifity of the modern German system of preparation of students to responsible paternity is exposed. The basicprinciples and approaches concerning formation of paternal competence of students, methods of interactive , role of mediaeducation in preparation and specifity of on-line tutorials usage in elucidative workare explained. The ways of implementation of educational technologies of parenthood patterns of foreign experience into national school are shown.

Keywords: *responsible parenting, German system of preparation to paternity, German experience, forming of paternal competence.*

В умовах глобалізації особливої значущості в європейському полікультурному освітньому просторі набувають крос-культурні дослідження зарубіжного досвіду з

культурогенези батьківства та підготовки молоді до батьківства, що зумовлено світовою економічною та демографічною кризою, погіршенням репродуктивного здоров'я населення взагалі та молоді зокрема, знеціненням родинних цінностей, зростанням неповних сімей, девіантного батьківства та материнства, жорстокого поводження з дітьми тощо. Якість батьківсько-дитячої взаємодії, усвідомлене виконання батьківських ролей молодим поколінням визначають стан розвитку суспільства, виховний потенціал інституту майбутньої сім'ї та психологічне здоров'я особистості.

Аналіз зарубіжного досвіду з підготовки учнівської молоді до сімейного життя та батьківства свідчить, що в сучасному світі не існує єдиної уніфікованої моделі підготовки молоді до виконання у майбутньому батьківських ролей, домінує вузька спеціалізація і несистемний характер роботи школи з цієї проблеми, що зумовлює важливість її дослідження. Розгляд пропедевтичної підготовки молоді до батьківства в стінах школи в контексті компетентнісної парадигми передбачає вивчення проблеми та адаптацію навчально-виховних практик зарубіжного досвіду в національну школу.

Це зумовило **мету статті** – висвітлення підготовки учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у Німеччині та екстраполяція прогресивних ідей німецького досвіду у вітчизняну систему освіти.

Батьківству як соціальному та психолого-педагогічному феномену присвячені праці українських (Т. Алексеєнко, І. Братусь, Н. Гусак, Т. Говорун, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Д. Луцик, Л. Яценко й ін.) і німецьких вчених (Р. Еґґерса, Н. Клюге, Б. Швенке та ін.). Специфіка та напрямки німецької системи прокреативної підготовки учнівської молоді відображені в працях А. Гопфа, П. Мільгоффера та інших науковців. Теоретичні засади підготовки сучасних дівчат та юнаків до відповідального батьківства розроблені У. фон Аппеном та М. Р. Текстором. Питання моніторингу впровадження в систему освіти шкільних навчальних програм з підготовки учнів до батьківства висвітлені в працях К. Баха, А. Гільгерс та Ц. Шірсманна.

Батьківство як інтегративне соціально-педагогічне явище вчені визначають як сукупність ціннісних орієнтацій, установок і очікувань, батьківських почуттів, позицій, відповідальності і стилів сімейного виховання, формування яких перебуває під впливом культурних моделей батьківської поведінки [1], [4], [5]. Німецький психолог Б. Каліцкі акцентує серед найважливіших характеристик батьківства на комплексності та соціальній детермінованості даного феномену [4, с. 168].

У Німеччині існують різні моделі батьківства/материнства, які в різні історичні періоди і в різних соціокультурних ситуаціях мали свої особливості. У контексті соціальної сімейної політики держава приділяє значну увагу захисту дитинства та материнства, спрямованому перш за все на турботу про здоров'я матері| та дитини|дитяти| за рахунок перерозподілу доходів на користь сімей із|із| дітьми, як правило, з|із| акцентом на їх кількість. Сімейна політика Німеччини орієнтована насамперед на традиційну модель родини та обмежене втручання держави в сімейне життя, хоча характерною тенденцією сьогодні є перехід до більш широкої підтримки всіх типів сімей з боку держави. Сучасна Німеччина є яскравим прикладом реалізації концепції сімейно-орієнтованої політики, побудованої за принципом гендерної рівності (Gender Mainstreaming), згідно з яким впроваджується гнучка, цілеспрямована та обґрунтована підтримка сімейних та батьківських обов'язків працівникам незалежно від їх статі [6, с. 360].

Підготовка німецької молоді до виконання батьківських обов'язків має законодавчу базу, оскільки ґрунтується на законі про надання допомоги дітям та молоді відповідно до § 16 Соціального кодексу VIII (Sozialgesetzbuch) Німеччини під заголовком «Сприяння вихованню у сім'ї» [9]. Поряд із Соціальним кодексом VIII Німеччини існують адміністративні приписи земельних міністерств щодо сприяння підготовці молоді до батьківства, а також федеральні закони про освіту для подальшого навчання дорослих як важливої основи становлення молодої сім'ї (неперервна освіта).

Просвітницька робота з батьківства у Німеччині побудована на засадах: систематичної професійної підготовки вчителів та їх сертифікації з правом викладання курсу з батьківства, забезпечення методичними матеріалами, посібниками; розробки моніторингу оцінювання знань учнівства з даних курсів; поширення інформації для молодих сімей та молоді через Інтернет

(сайти, відео, веб-логи); корекція програм відповідно до місцевих особливостей та індивідуальних потреб шкіл, федеральних земель тощо [8, с. 145].

Аналіз директивних документів й навчальних планів міністерства освіти і культури ФРН показав, що підготовка до шлюбу, сім'ї та майбутніх батьківських ролей є складовою навчальних планів зі статевого виховання і включає наступні блоки: формування в учнів уявлень про відповідальне батьківство, розвиток поваги до інших та самоповаги, ознайомлення з основами перинатальної педагогіки та психології.

Федеральне міністерство надає самостійне право школам вирішувати на місцях, як і де проводити викладання курсів з підготовки до батьківства. Ці варіативні курси є локальними, не підлягають державному оцінюванню; у всіх федеральних землях місцеві школи самостійно вирішують кількість навчальних годин чи кількість модулів, необхідних для підготовки до батьківства [8, с. 256]. Навчальні шкільні програми розроблені як для самостійних курсів, так і є модульним варіантом в обов'язкових дисциплінах. Зокрема, деякі теми викладаються під час вивчення біології, етики, природознавства, країнознавства, історії, релігії, соціології та ін. За структурою програми з підготовки до батьківства поділяються на обов'язкові та варіативні. Існують також інтегровані курси, які можна проводити в навчальній та позашкільній роботі, громадських установах, молодіжних організаціях тощо. Переважно такі курси читають кваліфіковані фахівці – ліцензовані вчителі.

Зазначимо, що система підготовки до батьківства в Україні знаходиться на стадії започаткування, тоді як німецька наука (Г. Айхгофф, І. Дексль, Л. Кляйншмідт, М. Р. Текстор, В. Е. Фтенакіс та ін.) напрацювала значний досвід щодо розробки методологічних засад прокреативної підготовки учнівської молоді [8, с. 67]. Серед основних напрямків системи підготовки молоді до виконання майбутніх батьківських ролей у ФРН відзначимо:

– формування морально-психологічної готовності учнівства до виконання батьківських функцій в стінах школи (програми «Відповідальне батьківство і народження дитини», «Час на роздуми про дітей», «Сильні батьки – сильні діти» тощо);

– ознайомлення з основами перинатальної педагогіки та психології;

– розширення занять з відповідального батьківства залученням батьків у навчально-виховний процес школи;

– інформаційна підтримка школи і сім'ї, роль ЗМІ у формуванні особистості майбутнього батька чи матері;

– впровадження статево-просвітницької роботи у дошкільні навчальні заклади як складової прокреативної підготовки;

– створення мережі навчальних центрів на курсах підвищення кваліфікації вчителів в умовах безперервної освіти;

– впровадження мас-медійних та інформаційно-комунікативних технологій у підготовку студентів та перепідготовку педагогів;

– розширення соціальної мережі комплексних освітніх програм з підготовки учнівської молоді до батьківства (діяльність громадських організацій, народних університетів, церковних громад, центрів соціальних служб для молоді, консультаційних центрів тощо;

– просвітницькі акції благодійних та громадських організацій, різного роду центрів та об'єднань, фондів для молоді з особливими потребами, «груп ризику» тощо.

Як показав аналіз системи підготовки учнівської молоді до батьківства у Німеччині, просвітницька діяльність є ефективною за умови дотримання певних принципів її реалізації, зокрема: об'єктивності, наукового пояснення фактичного матеріалу, вміле поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів, повагою до особистості учнів, розумною вимогливістю до них, відповідністю віковим можливостям, врахування особистого життєвого досвіду, систематичності та послідовності, позитивного ставлення до проявів сексуальності, природовідповідності тощо [3, с. 34].

Як правило, структура академічних навчальних програм («Навички раннього виховання дітей» (Саксонія-Ангальт, Тюрінгія), «Сильні батьки – сильні діти» (Гамбург, Шлєзвіг-Гольштейн), «Формування усвідомленого батьківства» (Баварія, Гессен), «Час на роздуми про дітей» (Баден-Вюртемберг, Бремен)) включає освітні, виховні та оздоровчі цілі, що відповідає віковим запитам та насущним потребам учнівської молоді. Так, освітня ціль полягає у набутті ними знань про основи перинатальної культури (фізіологічні механізми дітонародження, особливості режиму і харчування, виконання правил гігієни під час вагітності, пологів і в

післяпологовий період, правилах догляду за дитиною у ранній період тощо). Виховною метою програм є виховання ставлення до рідних людей та розвиток почуття материнства/батьківства через формування духовного зв'язку між батьками і ще ненародженою дитиною. Оздоровчі цілі програм передбачають валеологічні знання та оцінку стану здоров'я юнаками і дівчатами, ведення здорового способу життя. Широко використовують на тематичних заняттях наочні матеріали (книги, ілюстрації, планшети, муляжі, плакати) та засоби медіа-освіти (кіно- та відеофільми).

Значний інтерес представляють наступні навчальні програми, які слід запровадити у національну школу. Програма «ЕФЕКТ – навчання вихованню у сім'ї», спрямована на молодших школярів, які на заняттях в інтерактивній грі обмінюються своїми почуттями та навчаються безконфліктному спілкуванню, подоланню перешкод у дитячо-батьківських стосунках. Метою тренінгу є зменшення проблемних ситуацій у взаємодії дітей з батьками та позитивного вирішення конфліктних ситуацій. Метою програми для юнацтва «Відповідальне батьківство і народження дитини» є усвідомлення учнями цінностей батьківства та відповідального ставлення до виконання батьківських ролей, набуття знань про дитячий розвиток і обов'язків, розвиток практичних умінь та навичок у догляді за дітьми. Серед завдань програми: допомога тінейджерам в оволодінні навичками самовиховання, научінні догляду за дитиною; вдосконалення вміння учнів у вирішенні життєвих проблем та конфліктних ситуацій. Проектна технологія «Час на роздуми про дітей» надає реальні можливості для дівчат та хлопців проживання чотирьох днів з правдоподібним «імітатором немовляти». Його потреби є ідентичні потребам справжнього немовляти. При цьому мова йде про життєвосконструйовані ляльки, котрі хочуть, щоб їх годували, пеленали й заспокоювали, вони можуть задоволено гикати, кашляти або відригувати. Такий проект імітації батьківства, запрограмований на цілодобовий догляд, є близьким до реального. Метою даного проекту поряд із запобіганням небажаних вагітностей, усвідомлення підлітками щоденних батьківських обов'язків, є також попередження жорсткого ставлення до дитини. Крім того, дана навчальна програма включає теми дитячого здоров'я, безпеки життєдіяльності, стилів виховання тощо.

Особлива роль у підготовці учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків в Німеччині належить дошкільним закладам, оскільки складовою підготовки дітей до сімейного життя та батьківства є статеве виховання. Німецькі вчені Ш. Аманн та З. Цінсер у 2004 р. розробили медіа-пакет для ДНЗ під назвою «Відкрити, бачити, відчувати!», який є навчально-методичною розробкою, унікальною медіа-технологією, спрямованою на проведення статевого виховання і підготовки до майбутнього батьківства у дошкільних навчальних закладах країни. Дана технологія містить як матеріали для вихователів, так і для дітей з багатьма креативними ідеями та інноваційними методами для ігор, а також є засобом самореалізації особистості, інструментом індивідуальної творчості, що стимулює дитину краще пізнати саму себе, дізнатися про відмінності у будові статевих органів чоловіка та жінки та їх фізіологічних процесах, проявити свою індивідуальність, ознайомитися із сексуальністю, народженням дитини та знайти відповіді на запитання: «Що таке кохання, шлюб, вагітність і народження дитини, які є фактори забезпечення успішного дитячого розвитку?».

Досвід застосування подібних мас-медійних навчальних технологій у ДНЗ Німеччини показав позитивний ефект за умови доцільного та педагогічно вивіреного їх застосування. Інноваційність такого методу полягає у розвитку здорової мотивації в дітей до переживань та дій, пов'язаних із статтю та сексуальністю як передумови розуміння ними майбутніх батьківських ролей, розвиток рефлексії з метою правильного реагування на реальні життєві ситуації.

Інтерактивні технології медіа-освіти забезпечують також адекватне сприйняття дошкільнятами «табуйованих» тем, сприяючи розвитку у них моральних почуттів, розширенню пізнавальної, емоційної, моторної та естетичної сфери, побудові доброзичливих взаємовідносин у діадах «діти – діти», «вихователь – дитина», «батьки – діти» тощо [2, с. 36].

Заслуговує на увагу також досвід Німеччини щодо побудови статевапросвітницької діяльності та системи підготовки підлітків з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями до майбутнього батьківства. Ці питання включені в інклюзивну освіту, яка здійснюється згідно з вимогами постійно діючої конференції міністрів освіти і культури федеральних земель [5, с. 49]. Програми з підготовки до виконання батьківських обов'язків для

цієї категорії підлітків діють протягом цілого циклу шкільної освіти, починаючи з дошкільного закладу. Морально-статева інклюзивна освіта до 5 класу здійснюється в контексті вивчення основ природознавства, з 5 до 8 класу – на уроках біології, у 9–11 класах – на уроках суспільствознавства. Програма з підготовки до майбутнього батьківства для підлітків з особливими потребами є частиною програми «Здоровий спосіб життя» та складається з наступних розділів: «Я сам/я сама», самообслуговування, особиста гігієна, фізіологічні потреби, самосприйняття; «Я та соціальне оточення», діяльність у соціальному та природному середовищі, поведінка в екстремальних ситуаціях.

Серед перспектив розвитку німецькі вчені (З. Цінсер, Г. Толле, Т. Рорманн) відзначають збагачення змісту медіа-освітою шкільної підготовки до батьківства, розробку та апробацію її інтерактивних методів (відео, CD, сайти Інтернету, підручників і робочих зошитів, ігрових вправ та практичних завдань) [8, с. 67]. Крім того, державне телебачення країни розробило низку навчальних програм («Абетка батьківства» (Die ABC-Elternschaft), «Школа батьківства» (Die Elternschaftschule), «Наші діти» (Unsere Kinder), «Супер няня» (Die Super Nanny), «Діти на прокат» (Kinder zum Ausleihen) тощо), які систематично транслює на всіх каналах. Так, наприклад, суть програми «Супер няня» полягає в тому, що дипломований педагог відвідує сім'ю, яка має проблеми з дитиною (наприклад, проблеми з вихованням чи доглядом за нею), причому для кожної передачі відбираються діти різного віку, що робить програму цікавою та актуальною. «Супер няня» допомагає батькам вирішити різні проблеми, надаючи кваліфіковані поради їм та телеглядачам.

Серед методів научіння учнівської молоді до свідомого виконання батьківських обов'язків переважають інтерактивні та розвивальні форми і методи, як от: проблемні лекції, презентація міні-лекцій, творчі завдання, сюжетно-рольові ігри, дискусії, методи «мозкового штурму» й ін. Дамо більш детальну характеристику таким інноваційним методам як метод колажу та метод есе.

Метод колажу як один із інтерактивних методів є інструментом для пошуку учнями шляхів вирішення життєвих стресових ситуацій чи моральних внутрішніх колізій, які можуть бути зроблені в безпечних комфортних умовах в школі в процесі тренінгу. Він розширює творчі можливості учасників тренінгу, розвиває вміння різноманітними засобами виражати свої почуття і думки, дозволяє проявити оригінальність та унікальність особистості учнів, загалом розширює рамки «батьківського» бачення молоддю дитини.

Презентацію коложу здійснює один представник від кожної групи, який розповідає, які ідеї і за допомогою яких художніх засобів були втілені у колажі. Інші члени групи можуть доповнювати та уточнювати сказане. Наприклад, пропонувались наступні питання: «Яким є вплив батьківства на твоє майбутнє життя?», «Що означає для тебе батьківство?», «Що повинні знати майбутні батьки про розвиток дитини, щоб стати гарними батьками?», «Які кроки слід зробити до позитивного батьківства?» тощо.

Формуванню креативності учнів та їх критичному мисленню ефективно сприяє метод есе, який ще не має широкого застосування. Есе – це твір-міркування невеликого обсягу з вільною композицією, в якому кожен може виразити свої особисті, міркування та погляди з конкретного питання чи проблеми [7, с. 78]. Застосування есе на заняттях курсу з підготовки до батьківства сприяє більш чіткому й грамотному формулюванню думок, допомагає позитивному та критичному мисленню, розвиває логіку, допускає вільне володіння мовою термінів і понять, розкриває глибину й широту навчального матеріалу, вчить використовувати приклади, цитати, знаходити необхідні аргументи «за» і «проти» з певної проблеми. В німецькій школі виділяють чотири форми застосування цього методу:

1) есе як самостійне творче домашнє завдання із запропонованою вчителем темою. (Наприклад, «Наскільки Ви готові стати батьком/матір'ю і нести відповідальність за виховання і догляд за дитиною?», «Якої статі дитину Ви б хотіли мати: дівчинку чи хлопчика? Чому?»);

2) есе – 30-хвилинна самостійна робота з узагальнення вивченого матеріалу (наприклад: «Які фактори забезпечують успішний розвиток дитини?», «Яку позицію спілкування Ви оберете у Вашому майбутньому батьківстві?», «Чи можливо конструктивним спілкуванням вирішити конфлікти у дитячо-батьківській взаємодії?»);

3) есе – 10-хвилинний вільний твір для актуалізації опорних знань та вияву інтересу до нового матеріалу (зазвичай подається в середині уроку, наприклад: «Хто, на Вашу думку, повинен бути відповідальним за виховання дітей?», «Хто, у Вашій майбутній сім'ї,

виконуватиме більшість обов'язків, пов'язаних з вихованням та доглядом за дітьми? Ви, Ваш партнер чи порівну?»);

4) есе – 5-хвилинний вільний твір з метою підведення підсумків уроку й фіксування сформульованих на уроці думок і висновків за темою (найчастіше подається для рефлексії заняття учнями із наступним запитанням, на яке не було одержано відповіді, наприклад: «Виберіть декілька навичок, які, на Вашу думку, є найважливішими у батьківстві?», «Як даний курс змінив Ваші погляди чи думки про батьківство?», «Що означає для Вас майбутнє батьківство?»).

Отже, застосування методу есе забезпечує: активізацію потенційних можливостей учнів для їхньої самореалізації і творчого зростання; розвиток творчого мислення, індивідуальних здатностей, наукової інтуїції, глибини мислення, уяви й творчої фантазії, подолання інерції мислення і стереотипів; формування дослідницьких умінь і навичок; становлення творчого підходу до сприйняття знань і творчого їхнього застосування.

Заслуговує уваги система багатогранного досвіду ФРН щодо організації співпраці школи з батьками, що сприяє підвищенню батьківської компетентності у питаннях виховання і навчання дитини, гармонізації сімейних та батьківсько-дитячих стосунків. Соціальна мережа включає інформаційно-комунікативні технології співпраці з батьками, а саме: телефонні розмови з учнями, вчителями та батьками; індивідуальні розмови; розмови між вчителями, батьками та учнями про виховні проблеми; обмін інформацією через Інтернет, відеофільми; круглі столи батьків з учителями; зустрічі на шкільних проектах та шкільних святах; допомога батьків у позашкільних заходах. Серед факторів ефективного впровадження курсів з підготовки до майбутнього батьківства вчені виокремлюють: партнерську взаємодію батьків та педагогічного персоналу, співпрацю з медичними клініками та громадськими, молодіжними, релігійними організаціями, благодійними фондами, різноманітними проектами міністерства освіти і культури федеральних земель. [8, с. 267].

У відповідності до цього українським учням можна запропонувати на вибір різноманітні елективні курси і гнучкі навчальні ресурси з метою активізації їх участі та особистісної зацікавленості в нових ситуаціях, які потребують значного напруження сил у вирішуванні життєвих проблем. Цінним є впровадження уроків етики, права у освітні програми, модулів та інших варіативних компонентів з курсу батьківства, його модифікації із врахуванням місцевих особливостей населення.

Вивчення німецького досвіду доводить ефективність запровадження в практику вітчизняних закладів освіти елективних навчальних курсів з підготовки до батьківства, в основу якого покладені наукові доробки вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Ефективному впровадженню шкільних програм з батьківства сприяє підвищення кваліфікації вчителів, співпраця батьків зі школами, місцевими (релігійними і етнічними) громадами, обмін досвідом тощо. Створюються цілі серії комп'ютерних навчальних програм, які пропонуються для дистанційного навчання, додаткові можливості для навчання школярів за межами школи в мікрорайоні, розробляються інтерактивні он-лайнові навчальні програми.

Вищезазначені особливості цілісної системи прокреативної підготовки молоді у Німеччині заслуговують впровадження в національну школу. Це, зокрема, навчальні програми для ДНЗ («Світ знань для п'ятирічних», «Казка про ніс, живіт та попу»), загальноосвітніх шкіл («Відповідальне батьківство і народження дитини», «ЕФЕКТ – навчання вихованню у сім'ї», «Час на роздуми про дітей» тощо), мас-медійні навчальні технології, інклюзивна освіта, соціальна мережа пропозицій для учнівської молоді, навчальні курси для учнів з соціально незахищених прошарків населення та для дітей мігрантів. Виявлення та впровадження позитивних надбань німецького досвіду на вітчизняний грунт сприятиме ефективності підготовки учнівської молоді до батьківства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кісь О.Б. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навчальний посібник – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 142 с.
2. BZgA (Hrsg.): Forum Sexualaufklärung und Familienplanung 4/2003 Sexualerziehung im Kindergarten. Köln: BZgA, 2003.
3. Hilgers A. Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. – Köln, 2004. – 250 S.

4. Kalicki B., Peitz G., Fthenakis W. Subjektive Elternschaftskonzepte und faktische Rollenausübung: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. Mutterschaft, Vaterschaft Herausgegeben von Wassilios E. Fthenakis und Martin R. Textor Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2002.
5. Kluge N. Sexualerziehung in der Grundschule / Norbert Kluge. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. – 200 S.
6. Pfau-Effinger B., Geissler B. Institutioneller und soziokultureller Kontext der Entscheidung verheirateter Frauen fur Teilzeitarbeit. 2002, Vol. 25, N. 3, S. 358 – 370.
7. Schäfer Gerd E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren. – Weinheim: Beltz, 2003.
8. Schuliche Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. – Magdeburg, 1998. – 390 S.
9. Sozialgesetzbuch [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.Sozialgesetzbuch.de

УДК 377.14(436)

Н. Я. КРЕДЕНЕЦЬ

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ДУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ

Проаналізовано механізми співпраці соціальних партнерів в реалізації освітньо-виховної, навчально-виробничої, навчально-методичної та фінансово-економічної діяльності. Соціальне партнерство розглянуто як засіб вирішення суперечностей між освітою та ринком праці і як механізм розвитку та адекватного функціонування системи професійної освіти. З'ясовано ключеві рівні соціального партнерства в дуальній системі професійної освіти в Німеччині та Австрії.

***Ключові слова**: дуальна система професійної освіти, соціальне партнерство, професійне навчання на виробництві, неперервна професійна освіта.*

Н. Я. КРЕДЕНЕЦ

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ И АВСТРИИ

Проанализированы механизмы сотрудничества партнеров в реализации образовательно-воспитательной, учебно-производственной, учебно-методической и финансово-экономической деятельности. Социальное партнерство рассматривается как средство разрешения противоречий между образованием и рынком труда, как механизм развития и адекватного функционирования системы образования. Определены ключевые уровни социального партнерства в дуальной системе профессионального образования в Германии и Австрии.

***Ключевые слова**: дуальная система профессионального образования, социальное партнерство, профессиональное обучение на производстве, непрерывное профессиональное образование.*

N. YA. KREDENETS

SOCIAL PARTNERSHIP IN DUAL SYSTEM OF EDUCATION IN AUSTRIA AND GERMANY

The article is devoted to mechanisms of cooperation of social partners in the implementation of educational and educative,educational and industrial, educationa land methodological, financial and economic activity. The author analyses the key levels of social partnership in dual system of vocational education. Social partnership is considered as a means of resolving differences between education and labour markets as a mechanism of development and adequate functioning of the education system in Germany and Austria.

***Keywords**: dual system of vocational education, social partners, social partnership, professional training in the workplace, continuing professional education.*

У науковому просторі поняття «соціальне партнерство» тлумачиться як взаємодія освітніх об'єднань для налагодження співпраці на міністерському, регіональному, локальному та міжнародному рівнях і характеризується постійною співпрацею (партнерством) між державними органами влади, органами самоврядування, роботодавцями, професійними спілками, навчальними закладами, студентами, викладачами та іншими зацікавленими сторонами. В нових соціально-економічних умовах на початку 90-х рр. XX ст. у науковому вітчизняному просторі це поняття не використовувалося внаслідок реформування освітньої сфери, розпаду багатьох державних підприємств-працедавців, створення нових приватних підприємств.

Відсутність цього поняття у першому законі про освіту 1991 р. незалежної України свідчить про те, що для переважної частина освітньої сфери та освітян соціальне партнерство залишилося поза чітким усвідомленням, професійним інтересом і практичною потребою.

Суттєвим кроками у цьому напрямі є створення Національної Ради соціального партнерства при Президентові України (1993 р.), розробка проекту закону України «Про соціальне партнерство» (2002).

Ефективні підходи до вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог соціального партнерства були викладені у Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні на 2005–2010 р., схваленої у 2004 р. на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та президії АПН України. Однак, не отримавши статусу нормативно-правового документа, ця концепція не змогла ефективно впливати на модернізаційні процеси в системі професійної освіти з питань оновлення змісту, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю тощо [6].

Реалізація цих завдань потребує прийняття Державної концепції розвитку професійно-технічної освіти (професійної освіти і підготовки) в Україні до 2020 р. з урахуванням прогресивних ідей кращих зразків зарубіжного досвіду у підготовці виробничого персоналу та перспектив соціально-економічного розвитку нашої держави [2].

В країнах з розвинутою економікою, до яких належать Німеччина та Австрія, існує налагоджена система соціального партнерства між роботодавцями, профспілками, навчальними закладами, громадськими організаціями та владою. В цих державах існує чітке законодавче регулювання взаємодії соціальних партнерів у професійній освіті та навчанні. Ми вважаємо доцільним вивчення досвіду цих країн та встановлення ролі і місця соціального діалогу в розвитку професійної освіти, визначення складу сторін соціального партнерства, їхніх прав, обов'язків та інших умов участі соціальних партнерів у професійній освіті.

У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників відображені різні аспекти соціального партнерства у системі дуальної професійної освіти європейських країн: Н. Абашкіна (дуальна система навчання в Німеччині); Л. Загорулько, Г. Андрощук, А. Андрощук, Л. Антонюк, К. Корсак (організація системи освіти в Австрії); Н. Ничкало, Л. Пуховська (неперервна професійна освіта зарубіжних країн); О. Локшина (структурна організація профільної школи в Австрії); Г. А. Федотова (соціальне партнерство у професійній освіті Німеччини). Теоретичні та науково-практичні розробки в сфері системної організації професійної освіти на основі методологічного принципу дуальності є в працях німецьких та австрійських дослідників: М. Бетге (ступені професійної освіти в Німеччині на початку XXI ст.), У. Гіпах-Шнайдер, М. Краузе, К. Воль (професійна освіта в Німеччині); О. Ахс (система освіти в Австрії). Проте необхідно зазначити, що організаційно-педагогічні засади соціального партнерства у системі дуальної освіти в Німеччині та Австрії на сьогодні досліджено недостатньо.

Мета статті – вивчити та проаналізувати зарубіжний педагогічний досвід щодо налагодження ефективної системи соціального партнерства у дуальній системі освіти для професійної підготовки фахівців в Німеччині та Австрії.

З огляду на зазначену актуальність дослідження та сформульовану мету основними завданнями цієї роботи вважаємо:

- дослідити сучасні міжнародні підходи до визначення понять «дуальна система» і «соціальне партнерство»;
- визначити сутність досліджуваного явища;
- сформулювати напрями для подальших досліджень щодо становлення й розвитку соціального партнерства у світовому освітньому просторі.

Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» (від лат. dualis – подвійний) широко застосовуються в різних галузях знань (філософії, політології, економіці, соціальних та природничих науках). В педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використане у ФРН в середині 1960-х рр. для позначення нової форми організації професійного навчання. Дуальна система професійної освіти розвинулася і в інших німецькомовних країнах – Австрії та Швейцарії.

Професійна підготовка у дуальній системі навчання – єдине організаційне ціле, яке охоплює професійне навчання на підприємстві (3–4 дні в тиждень) і навчання в професійній школі (1–2 дні в тиждень).

Професійну освіту в Німеччині та Австрії регламентують освітні закони: «Закон про професійну освіту» (Berufsbildungsgesetz), прийнятий 14 серпня 1969 р. Після об'єднання НДР та ФРН у 1990 р. в п'яти нових федеральних землях набув чинності Основний закон Німеччини, згідно з яким розвиток освіти, науки і культури є першочерговим завданням для кожної землі . В Австрії «Закон про професійну освіту» (Berufsbildungsgesetz) прийнято 26 березня 1969 р. [7].

Тенденції, зумовлені розвитком економіки, модернізацією виробництва і викликами часу (виклики глобалізації, прискореного технологічного розвитку з новими постачальниками послуг, типами навчання, особами, що навчаються) відображені у доповненнях до законів про професійну освіту. Такі доповнення внесені у Німеччині 5 лютого 2009 р. (BGBl. I S. 931) та Австрії у червні 2008 р. (BGB l. Nr. 82/2008) [7].

У професійних школах Німеччини та Австрії, що функціонують у рамках дуальної системи, відповідальність за навчання несе держава, а виробниче навчання та контроль за ним переважно здійснюють роботодавці.

При цьому роботодавці зацікавлені не лише в результаті навчання, а й у його змісті та організації. У цьому полягає значення дуальної системи як моделі організації професійної освіти, що дає змогу долати неузгодженості між виробничою та освітньою сферами в процесі підготовки кадрів.

За професійну підготовку майбутнього фахівця у дуальній системі відповідають дві групи спеціалістів: учителі в професійній школі та майстри на підприємстві. Обидві групи навчального персоналу виконують різні, але взаємодоповнюючі функції [1, с. 113]. Перша група – це вчителі, які викладають теоретичні основи спеціальності та загальні предмети, ведуть практичні заняття зі спеціальності; друга група – це майстри виробничого навчання та керівники професійного навчання. Отже, вчителі дають теоретичні знання, а майстри навчають майбутніх фахівців правильно використовувати здобуті знання та вміння в нових умовах і ситуаціях, взаємно формуючи діяльнісну компетенцію майбутнього фахівця.

Так, у науковій праці «Професійна освіта в Німеччині» наукові співробітники Федерального інституту професійної освіти (BIBB) (У. Гіпах-Шнайдер, М. Краузе, К. Воль) обґрунтовують чотири рівні соціального партнерства: національний, регіональний, секторальний та рівень підприємства. Так, національний рівень реалізовує. такі ключові завдання: участь соціальних партнерів в розробленні професійних стандартів і надання рекомендацій в усіх галузях та аспектах професійної освіти. До регіонального рівня вчені відносять: а) земельний рівень – надає рекомендації в усіх галузях професійної освіти стосовно співпраці школи і підприємства; б) рівень відповідальних служб – проведення консультацій, контроль за складанням іспитів на підприємстві, надання (присвоєння) кваліфікацій. Секторальний рівень передбачає проведення переговорів між усіма зацікавленими соціальними партнерами з метою надання місць для навчання, проведення тарифних переговорів щодо покращення навчання. Рівень підприємства полягає у плануванні і проведенні навчання на підприємстві [8, с. 21].

Роботодавці (ключеві соціальні партнери) відіграють важливу роль у системі професійної освіти, оскільки беруть активну участь в: удосконаленні нормативно-правової бази, що регламентує розвиток професійної освіти; розробці професійних і освітніх стандартів;

управлінні навчальним закладом; створенні умов для організації виробничого навчання і практики учнів, стажування викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями; створенні механізму зовнішнього оцінювання якості підготовки випускників; удосконаленні матеріально-технічної бази тощо [9, с. 16].

Система соціального партнерства в Австрії характеризується скоординованим представництвом між роботодавцями – об'єднаннями за інтересами. Визначають чотири найбільші об'єднання за інтересами: Палата економіки Австрії (Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ), Сільськогосподарська палата Австрії (Landwirtschaftskammer Österreich (LK), Федеральна палата зайнятості (Bundesarbeitskammer (BAK), Австрійська федерація професійних спілок (Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB) [8, с. 15].

В дуальній системі професійної освіти в Німеччині та Австрії приймає участь велика кількість соціальних партнерів, що, безперечно, утруднює процес, оскільки кожен з учасників відстоює власні інтереси [3, с. 552].

Особливої уваги заслуговує те, що професійне навчання в Німеччині та Австрії є обов'язковим для всіх молодих людей, котрі не досягли 18-річного віку та не відвідують інші школи. Воно проводиться у рамках дуальної системи освіти у професійній школі нижчої ланки Німеччини (Berufsschule) та обов'язковій професійній школі Австрії (berufsbildende Pflichtschule), що триває три роки. На уроках, які відвідують учні протягом 1–2 днів в тиждень викладається, крім загальноосвітніх дисциплін, та частина професійно-теоретичних знань, яку учні можуть тут краще і в більш повному обсязі вивчити, ніж на підприємстві. Випускники отримують професійну підготовку у рамках дуальної системи навчання, що є базою для підвищення кваліфікації.

Випускники професійних шкіл нижчої ланки мають можливість навчатися у технічному підвищеному професійному училищі (Fachoberschule). Основним контингентом цих училищ є випускники дуальної системи освіти. Необхідною умовою вступу до цього навчального закладу є закінчена середня освіта першого ступеня, закінчена професійна освіта, що здобувалась щонайменше два роки, або стаж роботи не менше п'яти років.

Щоб навчатися у підвищеному професійному училищі, учням необхідно спочатку протягом року відвідувати підготовчі курси (Vorkurs) або підготовчий клас (Vorklasse). На навчання до підготовчих класів допускаються особи, котрі закінчили реальну школу або мають закінчену професійну освіту в професійних школах. Усім іншим необхідно скласти вступні тести з математики, німецької та англійської мови.

На першому році навчання у підвищеному професійному училищі учні проходять випробувальний термін, що охоплює перше півріччя першого року навчання. Якщо учень не пройшов випробувального терміну, він зобов'язаний залишити навчання в училищі. Відновитися на навчання неможливо.

На другому році навчання у підвищеному професійному училищі обов'язковим є написання наукової семестрової роботи. Навчальний предмет, з якого буде написано наукову роботу, та тему роботи учень обирає разом з викладачем. Одночасно із захистом наукової роботи передбачено обов'язкове складання усного іспиту з того навчального предмета, з якого ця робота написана.

Навчання у професійних підвищених училищах закінчується складанням випускних іспитів. Випускники складають 4 письмові та 4 усні іспити з таких навчальних предметів: «Німецька мова», «Англійська мова», «Математика» та обов'язковий предмет залежно від обраного напряму освітньої підготовки.

Після успішного складання випускних іспитів учні одержують атестат встановленого зразка про закінчення професійного підвищеного училища, який дозволяє вступ до фахових/професійних академій (Berufsakademie/ Fachakademie).

Навчальний процес у фахових/професійних академіях побудований за дуальним принципом, тобто, студенти почергово проходять 3–6 місяців теоретичного навчання (Theoriephase), згодом – 3–6 місяців практичної підготовки (Praxisphase). Тривалість професійної підготовки у фахових академіях становить, як правило, 3 роки (6 семестрів). Навчання складається з початкового етапу, що триває 4 семестри та завершується проміжним іспитом, й основного – 2 семестри, що завершується складанням випускного іспиту і написанням дипломної роботи.

Німецькі науковці (Й. Шіллінг та Г. Пфаффенбергер) стверджують, що фаховій академії відповідає європейський тип навчального закладу –університет спільної освіти (University of Cooperative Education), який відноситься до третинного рівня освіти (Tertiärbereich). Така система передбачає 3-місячне чергування теоретичного та практичного блоків у співвідношенні 50 до 50%. [5, с. 588.]

Випускники фахової академії отримують освітньо-кваліфікаційний ступінь бакалавра (Bachelograd), а в дужках зазначається, що випускник навчався у фаховій академії – Berufsakademie (B.A).

У процесі професійної підготовки використовуються різноманітні форми навчання: лекції (Vorlesungen), наукова робота (Studienarbeit), проектна робота (Projektarbeit), проектна доповідь (Projektbericht), самоаналітична доповідь (Reflektionsbericht), складання та захист звітів про проходження практики (Praxisbericht). Завершується навчання складанням випускного іспиту (Abschlussprüfung) і написанням дипломної роботи (Diplomarbeit). Теми дипломних робіт визначаються підприємством, що оцінює її практичне значення та можливість реалізації на підприємстві.

Оцінювання у фахових академіях здійснюється за 6-ти бальною шкалою, де 1 є найвищою позитивною оцінкою, а 6 – відповідно найнижчою. Перші чотири бали (1, 2, 3, 4) є прохідними, а останні (5, 6) можна один раз перездати. У разі невдалої спроби студента виключають з академії, а підприємство розриває з ним договір.

На нашу думку, особливої уваги заслуговує те, що студенти укладають навчальний договір (Ausbildungsvertrag) з підприємством, установою чи організацією, де вони будуть проходити практику протягом усього періоду навчання.

На період практики студентів прирівнюють до працівників установи, тож вони отримують певну заробітну платню. У системі соціального партнерства в Німеччині та Австрії передбачається участь представників працівників у функціонуванні наглядових рад з правом голосу при обговоренні питань заробітної плати, умов праці та кадрової політики. Це дає представникам працівників право приймати участь в управлінні підприємством та надає статусу партнерів [4, с. 69].

Взаємини між роботодавцем та найманим робітником завжди мають елемент конфліктності, тому що їх інтереси ніколи цілковито не співпадають. Найпершим кроком до примирення сторін є початок відкритих переговорів, які в деяких країнах (Франція, Бельгія, Австрія, Німеччина) обов’язкові та передують всім іншим методам досягнення консенсусу. Результатом переговорів має стати угода, яка визначає взаємні поступки сторін.

Професійна освіта є одним з пріоритетних напрямків державної політики зайнятості в Німеччині та Австрії, яка тісно пов’язана з розвитком ринку праці. У цих країнах налагоджено дієвий механізм співпраці (соціального партнерства) з професійними навчальними закладами, суб’єктами та інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади і суспільними організаціями.

Вивчення та адекватне запровадження позитивного європейського досвіду в Україні сприятиме удосконаленню національного законодавства, розробці механізмів реорганізації та збереженню єдиного освітнього простору, становленню інституту соціального партнерства, становленню багатоканального фінансування професійної освіти та соціальній підтримці майбутніх фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути вивчення фінансування професійної освіти в Німеччині та Австрії, що є сферою функціонування соціального партнерства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Десятов Т. М.. Досвід розробки і впровадження стандартів в країнах євросоюзу // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / Т. М. Десятов. / за заг. ред.. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ «ХПІ», 2007. – С. 552 – 558.

4. Ляшенко Л. Т. Соціальне партнерство як фактор політичної та соціальної стабільності в Україні: дис. канд. політ. наук: 23.00.02 / Л. Т. Ляшенко. – К., 1998. – 159 с.
5. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у фахових академіях Німеччини. / О. Ю. Пришляк. // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць/ за заг. ред.. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ «ХПІ», 2007. – С. 587–592.
6. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ipto.kiev.ua/modernizaciya/2011_1_1.pdf>. – Згол. з екрану. – Мова укр.
7. Berufsbildungsgesetz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.de.wikipedia.org /wiki/ Berufsbildungsgesetz> – Загол. з екрану. – Мова нім.
8. Hörtnag M. Finanzierung der Berufsbldung in Österreich. Finanzierungsporträt. Im Auftrag von CEDEFOP. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. – Thessaloniki, 1998. – 78 s.
9. Hippach-Schneider U., Krause M., Woll C. Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Im Auftrag von CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. Luxemburg. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007. – 89 s.

ВИВЧАЄМО ДОСВІД

УДК 378.048.2:355.237.1:351.746.1

О. М. КОСІНОВА

ЕСТЕТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Визначено, що впровадження естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів-прикордонників залежить від естетичних можливостей організації навчально-виховного процесу командним та науково-педагогічним складом НАДПСУ, участі курсантів у практичній діяльності щодо естетизації навчального середовища. Представлено основні заходи реалізації зазначеного процесу. Розглянуто питання про ефективність впровадження ситуацій, які вимагають від курсантів максимального прояву своєї індивідуальності.

Ключові слова: *навчальне середовище, естетична спрямованість, професійна підготовка, курсант-прикордонник.*

О. Н. КОСИНОВА

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ

Определенно, что внедрение эстетическая направленности профессиональной подготовки курсантов-пограничников зависит от эстетичных возможностей организации учебно-воспитательного процесса командным и научно педагогическим составом НАГПСУ, участия курсантов в практической деятельности по эстетизации учебной среды; представлены основные мероприятия реализации отмеченного процесса.

Ключевые слова: *учебная среда, эстетичная направленность, профессиональная подготовка, курсант-пограничник.*

O. N. KOSYNOVA

AESTHETIC ORIENTATION OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FRONTIER GUARD STUDENTS

In the article it has been determined that aesthetic direction implementation of cadets-borderguards professional training depends on aesthetic capabilities of organization ot the educational process by command and scientific-pedagogical staff of the National Academy of the Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, cadets' participation in practice of learning environment anesthetization.Presented the main measures of realization of mentioned process. Examined the effectiveness of introduction of the situations, requiring the highest possible manifestation of individuality.

Keywords*: learning environment, borderguards training. aesthetic direction, professional training, cadet-borderguard.*

Реалізуючи педагогічні умови формування естетичної складової професійної підготовки курсантів, ми звертали увагу на те, що йдеться про майбутніх захисників кордону нашої держави. Цей образ відноситься до ідеального, а ідеал освіти вимагає змістовного наповнення. Ідеал сучасного офіцера має бути зрозумілий курсантам та науково-педагогічному складу Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ), який здійснює навчально-виховний процес. При цьому небажаним є абстрактний образ майбутнього офіцера. Він повинен вбирати в себе якості, властиві усім офіцерам силових структур України

незалежно від виду професійної діяльності і вже потім доповнюватися професійними знаннями, уміннями і мотивами діяльності.

Такий підхід дозволяє припустити: особа офіцера є такою, що визначається громадською свідомістю індивідуальну цілісність, котра містить інтелектуальну, морально-естетичну, емоційну, вольову розвиненість, яка досягається в результаті опанування загальнолюдської культури. Одночасно майбутній офіцер здобуває професію на основі науково-технічного знання, вдосконалює в собі культуру громадських стосунків, політичну, правову, економічну, художньо-естетичну культури з метою формування свого внутрішнього світу, створення самого себе як духовно розвинутої особистості. Офіцер характеризується широким кругозором, найвищим професіоналізмом, глибокою духовністю, естетичним відношенням до дійсності і особливістю мислення як інструменту досягнення і освоєння цього складного світу.

Естетичну спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців силових структур України розглядали у своїх працях науковці М. І. Бабков [1], І. О. Грязнов [2], Л. М. Джигун [3], Н. Г. Карпунова [4], Н. Е. Могілевська [5], Ю. М. Семенов [6], Г. Д. Темко [7].

Метою статті є визначення заходів, спрямованих на впровадження естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів-прикордонників під час навчання ВНЗ.

Можливості навчального-виховного процесу під час формування у курсантів НАДПСУ естетичної складової професійної підготовки необхідно розглядати з двох основних позицій:

– естетичних можливостей організації навчально-виховного процесу командним та науково-педагогічним складом НАДПСУ;

– участі курсантів у практичній діяльності щодо естетизації навчального середовища.

Естетичний вплив командного та науково-педагогічного складу НАДПСУ є необхідною умовою формування у майбутніх офіцерів відчуття прекрасного, радощі пізнання суспільних явищ. Науково-педагогічний склад НАДПСУ прагне з перших же занять використовувати всі можливості своїх дисциплін для розвитку у курсантів естетичних поглядів і смаку, розкриває перед ними естетичні особливості навчальних дисциплін.

Практично естетичний елемент є в кожному навчальному предметі. Такі естетичні категорії, як симетрія, пропорційність, колір, міра, звук, гармонія, мають відношення не тільки до живопису, поезії, музики. Ними оперують при вивченні навчальних дисциплін «Тактика прикордонної служби», «Тактика загальновійськових частин та підрозділів», «Опір матеріалів», «Деталі машин», «Вища математика», «Фізика» й ін.

Під час впровадження естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів необхідно мати на увазі, що організація навчально-виховного процесу на заняттях з різних предметів, на стажуванні включає певні естетичні вимоги: чіткість плану, струнку побудову заняття, ритмічність колективної роботи, оптимальний режим служби і відпочинку, дисципліну, порядок, чистоту. Красиве написання букв, цифр або інших графічних образів, оформлення досліджень привчає курсантів до акуратності, точності, впливає на їх відношення до навчальної діяльності. У цьому велике значення має і те матеріальне середовище, в якому перебувають курсанти: оформлення приміщень навчального закладу, світлі, добре обладнані навчальні аудиторії і лабораторії, красиве оформлення наочності і матеріального забезпечення, якими користуються курсанти.

Успішна діяльність курсантів в аудиторії, лабораторії, установі, на стажуванні обов’язковим елементом включає формування краси відносин між науково-педагогічним складом та майбутніми офіцерами, між самими курсантами.

В процесі навчання створюються ситуації, які вимагають від курсантів максимального прояву своєї індивідуальності, певного відношення до здійснення вчинків. Поза красивими вчинками на користь колективу, суспільства немає естетики відносин. У зв’язку з цим важливою є роль прикладу естетики відносин науково-педагогічного складу як центральної фігури процесу навчання, естетичної виразності кращих курсантів, для яких характерні такі риси, як працьовитість, дисциплінованість, акуратність, ввічливість, уміння прийти на допомогу товаришу, правильне реагування на критику й ін. Любов курсанта до науки, рівень загальної культури, відношення до свого предмету, колективу, зовнішній вигляд, виразна мова, риси звички містять багатющий матеріал для набуття майбутніми офіцерами знань, умінь і навичок естетики відносин і поведінки. Шанобливе ставлення науково-педагогічного складу до курсантів, урахування конкретного складу навчальних груп дозволяють створити позитивний

емоційний настрій в навчанні, підвищують активність курсантів не тільки в навчальному, але й у суспільному житті.

Значущість самостійної роботи під час впровадження естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів зростає, якщо характер такої діяльності максимально наближений до особистих схильностей, інтересів і життєвого досвіду курсантів. Наприклад, прагнення майбутніх офіцерів самостійно вирішити ту або іншу математичну задачу, виготовити складний наочний пристрій, підібрати роздатковий матеріал до тем занять. Це і написання рефератів, виконання курсових та дипломних робіт, теми яких пропонує не тільки науково-педагогічний склад, а й курсанти, які до такої роботи психологічно і практично підготовлені.

Впровадженню естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів, розвитку відчуття краси навколишньої дійсності значною мірою сприяє стажування курсантів. Важливе значення мають вимоги науково-педагогічного складу, керівників стажування до організації службової діяльності, зовнішнього вигляду курсантів, якості результатів власної практичної діяльності.

Під час експериментального навчання в процесі стажування керівником стажування курсантам виставляються дві оцінки:

- за виконання поставлених завдань (час, точність);
- за красу, культуру виконання завдання.

На другу оцінку впливають також культура поведінки курсантів в колективі, раціональне планування власної діяльності, вільне володіння навчальним матеріалом, уміння використовувати теоретичні знання, прояв ініціативи і творчості. Порівняльна характеристика успіхів курсантів в процесі стажування сприяє формуванню у них еталонів красивої дії, естетичного смаку. При цьому зникають багато причин майбутніх невдач. Формуючи у курсантів критерії естетичної оцінки, керівники стажування розвивають у них критичне відношення до процесу і результату діяльності з естетичної точки зору, сприяють активній участі курсантів в створенні естетики і етики взаємин в службовому колективі.

З метою розвитку у курсантів відчуття прекрасного в процесі стажування керівники пропонують їм індивідуальні письмові завдання. Зокрема такі теми рефератів, як «Військовий етикет офіцера-прикордонника», «Естетичні цінності в Державній прикордонній службі України», «Культура праці і краса професії офіцера-прикордонника», «Особливості культури поведінки в професійній діяльності офіцера-прикордонника», «Етичні аспекти глобальних проблем сучасності», «Етика міжнаціональних стосунків», «Історичні традиції української естетики», «Основні мистецькі напрями нового часу», «Мистецтво як засіб спілкування» та ін.

Важливе значення у впровадженні естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів-прикордонників має естетичне виховання. Відомо, що люди в житті дуже великого значення надають прекрасному. Людина хоче бути красивою і прагне зробити красивими одяг, житло, предмети побуту, знаряддя праці, архітектуру будівель, все навколишнє оточення. Вона вносить красу і до праці, і у відпочинок.

Естетичне виховання є одним з елементів комплексу виховного впливу, на розвиток особистості у процесі навчання у вищій школі. За його допомогою, застосовуючи різноманітні форми і методи, у майбутнього офіцера формується стійка система внутрішніх естетичних мотивів, пов’язаних із творчістю, інтерес до мистецтва, розвинута потреба в естетичному характері діяльності, широкий художній кругозір, естетичний світогляд, що є запорукою розвиненої освіченості та естетичної вихованості майбутнього офіцера, створення ним власного естетичного образу як людини прекрасної.

Специфіка естетичного виховання у ВНЗ безпосередньо пов’язана також з тим естетичним впливом педагога на курсанта, його свідомість, поведінку, емоційно-почуттєву сферу, який він здійснює під час навчально-виховної діяльності. Крім того, науково-педагогічний склад повинен становити для курсантів образ естетично досконалої людини і бути прикладом для наслідування та джерелом естетичного досвіду.

Основними завданнями естетичного виховання курсантів у ВНЗ є:

- сформувати у курсантів розуміння прекрасного в природі і суспільстві, людських відносинах, праці і військовій діяльності;

- навчити критично, сприймати й оцінювати твори мистецтва, правильно відчувати і розуміти добро і зло, трагічне і комічне як в житті, так і в мистецтві;
- розвинути художні здібності, відчуття прекрасного, прагнення і уміння творити прекрасне, вносити його в своє особисте життя, життя колективу, суспільства, в службу, і побут;
- виховати відчуття огиди до всього потворного, вульгарного, навчити вести непримиренну боротьбу проти непристойних явищ, цинізму;
- удосконалити художню грамотність, ознайомити з національною і світовою культурною спадщиною, з сучасним мистецтвом;
- сформувати потреби художнього саморозвитку, навички і вміння естетично-художньої творчості;
- забезпечити готовність майбутніх офіцерів проводити естетичне виховання підлеглих та ін.

Специфіка естетичного впливу на курсантів визначається з тієї точки зору, що на кожному курсі навчання у структурі пізнання і поведінки діють свої естетичні критерії. Вони формуються під час практичного засвоєння світу і взаємопов'язані зі всіма компонентами естетичної культури особистості. Якщо у процесі виховання й навчання не сформовані потреба і навички мислити категоріями естетики, то у курсанта не формується струнка система естетичних критеріїв. Врешті-решт це призведе до того, що такі офіцери можуть у подальшому однобічно, споживацькі будувати своє естетичне ставлення до мистецтва, а все розмаїття культури буде сприйматися ними з точки зору вузько зрозумілих норм.

Важлива особливість естетичного виховання полягає в тому, що воно може здійснюватись як через вплив на особистість естетичних властивостей предметів і явищ навколишнього середовища, так і за допомогою літератури та мистецтва. Основними засобами естетичного виховання курсантів є: служба, процес пізнання, праця, побут, спілкування, творчість, література і мистецтво.

Естетичні почуття курсантів викликають такі елементи службової діяльності, як гармонія, симетрія, пропорція, ритм, темп. Навчання та службова діяльність активно впливають на естетичний розвиток курсантів наступними шляхами: власно процесом діяльності; змістом навчально-виховної роботи; стосунками з іншими курсантами під час виконання оперативно-службових завдань на кордоні в процесі стажування; результатами навчальної діяльності.

Навчально-пізнавальний процес має істотні можливості для естетичного виховання курсантів. Проникаючи думкою у сутність предметів, процесів і явищ, які пізнаються, курсант одночасно сприймає відповідні естетичні якості. На заняттях і в доповідях досвідчені офіцери, використовуючи художні засоби, яскраво, образно і дохідливо розкривають красу творчості під час виконання службових обов'язків.

Прекрасне у житті та службі – і засіб, і результат естетичного виховання. Практика доводить, що вирішальним фактором естетичного розвитку курсантів є не засоби самі по собі, а творче ставлення курсантів до них. Активне ставлення формується внаслідок ефективної педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність з естетичного виховання курсантів ВНЗ включає: навчально-виховний процес і організацію служби військ; позанавчальну діяльність і організацію дозвілля; самодіяльну естетико-художню творчість. Кожен з означених елементів педагогічної діяльності передбачає використання відповідних методів, прийомів і форм роботи.

В рамках кожного елементу педагогічної діяльності з естетичного виховання курсантів використовуються специфічні форми роботи. Навчально-виховний процес ВНЗ активно стимулює естетичний розвиток особистості. Кожен навчальний предмет має значні можливості для естетичного виховання курсантів. Усі форми навчальної діяльності: лекції, семінари, практичні заняття, тренування, польові заняття характеризуються певним рівнем естетичного навантаження. Зокрема, тактичні заняття не лише дають знання, формують тактичне мислення і розвивають навички управління підрозділами.

Курсанти привчаються бачити красу навальних, узгоджених і рішучих дій, збагнути естетичні начала у доцільній колективній діяльності. Заняття з стройової підготовки виховують у курсантів акуратність і зібраність, привчають їх до чітких, узгоджених і красивих дій. На заняттях з суспільних наук викладач має можливість показати красу піднесеного та героїчного і довести нікчемність непристойного, бридкого.

При проведенні позанавчальної роботи з курсантами важливе місце посідають різноманітні форми сприйняття творів мистецтва. Проводяться лекторії з видів і жанрів мистецтва, літературні вечори і бесіди, зустрічі з видатними діячами літератури і мистецтва, відвідування художніх виставок, музеїв, історичних пам'яток, театральних вистав, кінотеатрів, концертів тощо.

В умовах ВНЗ активно використовуються форми художньої самодіяльності; в гуртках гри на музичних інструментах, у хоровому співі, на курсах сучасного бального танцю, у відеостудіях тощо. Означена робота сприяє опануванню кожним курсантом навичками і вміннями творити прекрасне у житті і мистецтві. Логіка виховного процесу вимагає його повної доцільності і запобігання будь-яких шаблонів.

Важливе значення у впровадженні естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів-прикордонників має творчий конкурс «Смарагдова ліра», який проводиться щороку до Дня прикордонника в Адміністрації ОПСУ. До здобуття премії запрошуються майстри різних жанрів мистецтва, журналістики та культурно-шефської роботи. Відповідно до «Положення про премію Держприкордонслужби «Смарагдова ліра» за кращі твори літератури і мистецтва про прикордонників» премія присуджується авторам за створення значних художніх творів у різних жанрах літератури і мистецтва, опублікованих у засобах масової інформації або виданих окремо, у тому числі на магнітних носіях, переданих по радіо і телебаченню, що талановито висвітлюють життя, духовний світ і високу мораль прикордонників.

Вручається премія лауреатам щорічно, напередодні Дня прикордонника, за наступними номінаціями:

- «Художня література» – проза, поезія, драматургія, літературна критика, нарис, публіцистика і історичні дослідження;
- «Музика» – професійна пісня, авторська пісня – відзначаються автор тексту, музики і виконавець;
- «Образотворче мистецтво» – живопис, скульптура, графіка, оздоблювальні та монументальні роботи;
- «Журналістика» – за цикли передач та матеріалів на прикордонну тематику, які користуються великою популярністю (дві премії):
- на радіо і телебаченні;
- у друкованих та електронних засобах масової інформації;
- «Культурно-шефська робота» (за сприяння у виданні книг, аудіо- та відеопрограм, увічнення пам'яті героїв-прикордонників, значний особистий внесок у військово-патріотичне та естетичне виховання прикордонників);
- «Кіно» – режисерська та акторська робота в кіно;
- «Театр» – режисерська та акторська робота в театрі;
- «Хореографія» – хореографічно-постановочна робота, індивідуальна виконавська майстерність артиста балету.

Кращі роботи курсантів та офіцерів НАДПСУ щорічно відправляються на зазначений конкурс.

Лауреатам премії Держприкордонслужби «Смарагдова ліра» вручаються знаки і дипломи встановленого зразка.

Отже, в умовах НАДПСУ впровадження естетичної спрямованості професійної підготовки курсантів здійснюється формуванням особистості офіцера з гармонійно поєднаними професійними, морально-естетичними, психологічними якостями та забезпечується цілеспрямованою виховною роботою. Найважливішими із сформованих стрижньових естетичних якостей особистості курсанта є: пошана до історії, культури, гідності, етичних ідеалів кожного народу, інтересу до національної мови, звичаїв, традицій, наявність відчуттів взаємної толерантності і делікатності як стосовно «іншого» менталітету, духовним цінностям, так і до носіїв іншої культури, до думок, які не співпадають з власними.

Для науково-педагогічного складу ВНЗ у сучасних умовах важливо опанувати нові форми, засоби, прийоми виховання. Звідси надзвичайна актуальність творчості науково-педагогічного складу в створенні сучасних педагогічних технологій, які будуть продуктивними

в справі підготовки естетично розвиненої особистості офіцера-прикордонника, що необхідно розглядати напрямком подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабков М. І. Формування естетичної культури у студентів юридичних вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / М. І. Бабков. – Луганськ, 2010. – 20 с.
2. Грязнов І. О. Естетичне виховання майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу / І. О. Грязнов // Збірник наукових праць № 51. Серія: Педагогічні та психологічні науки / редкол. Романишина Л. М. та ін. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. – С. 17–20.
3. Джигун Л. М. Естетичне виховання курсантів Національної академії прикордонних військ України засобами зарубіжної літератури: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Л. М. Джигун. – Хмельницький, 2001. – 21 с.
4. Карпунова Н. Г. Морально-естетичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. Г. Карпунова. – Луганськ, 2004. – 20 с.
5. Могілевська Н. Е. Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. Е. Могілевська. – Луганськ, 2004. – 20 с.
6. Семенов Ю. М. Естетичне виховання курсантів вищих військових закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 20.02.02 / Семенов Юрій Миколайович. – К., 1998. – 183 с.
7. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз): монографія / Г. Д. Темко. – К.: Варта, 1997. – 288 с.

УДК 378.147 + 371.233

О. П. ЮЗИК

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЇ З МЕТОЮ ДУХОВНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

Розкривається проблема відродження духовних цінностей в процесі становлення особистості. Розглядаються питання підготовки і проведення навчальних і позанавчальних екскурсій та їх значення у духовно-професійному розвитку особистості.

Ключові слова: *навчальна екскурсія, позанавчальна екскурсія, діти з обмеженими можливостями, інклюзивне навчання, духовність, професійне становлення.*

О. П. ЮЗЫК

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСКУРСИИ С ЦЕЛЬЮ ДУХОВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Раскрывается проблема возрождения духовных ценностей в процессе становления личности. Рассматриваются вопросы подготовки и проведения учебных и внеучебных экскурсий и их роль в духовно-профессиональном развитии и становлении личности.

Ключевые слова*: учебная экскурсия, внеучебная экскурсия, дети с ограниченными возможностями, инклюзивное обучение, духовность, профессиональное становление.*

O. P. JUZYK

PECULIARITIES OF EXCURSION CONDUCT TO PROMOTE PROFESSIONAL ESTABLISHMENT OF THE YOUTH

The question of the revival of spiritual values in the process of personality formation is traced in the article. The issues of preparation and conduct of educational and extracurricular excursions and their role in spiritual and professional development of a personality have been revealed.

Keywords*: educational excursion; extracurricular excursion, children with limited capacity; inclusive education; spirituality; professional establishment.*

Проблемою з проблем є виховання людини у найвищому, найглибшому значенні цього слова. Духовний дисбаланс нинішнього суспільства поглиблює зневіра і безсердечність. Класики вітчизняної педагогічної думки неодноразово відзначали: якщо людина не вірить у Бога, то вона вірить у щось інше, уподібнюючись тому, в що вірить. Віра в Бога одухотворює й надихає людину, спрямовує до пошуку ідеалів милосердя, добра, справедливості, любові. І навпаки – гроші, влада тощо скеровують людину на дорогу жадоби, владолюбства, цинізму, моральної деградації. Без віри та любові людина спустошується, черствіє, наближається до тієї межі, за якою панує хаос. О. Гончар свого часу застерігав: «*Духовність людини така ж тонка, як озоновий шар, що захищає планету. Тонка і тендітна, а забезпечує життя в усіх його видах. Коли проломлено шар духовності – гине людина, коли проломлено озоновий – приречена планета*» [4, с. 86].

У педагогічному сенсі духовність це – вирощування, створення, плекання, зміцнення і осердечнення душі людини. Духовне виховання охоплює всі сфери життя, виявляється у ставленні до рідних, інших людей, природи, рідного краю, Батьківщини, рідного слова, праці та ін. Ознакою духовного начала людини є моральне почуття, моральний закон, так зване внутрішнє «Я» або совість, як прийнято називати. Саме совість допомагає відрізнити людині погане від доброго, моральне від аморального. Потреба у пізнанні світу та місця свого у цьому світі і є невід'ємними компонентами духовного та професійного становлення молодої людини.

Сучасні вітчизняні вчені (Вишневський О.. Кононенко П., Сагач Г., Сніжко В. та ін.) вказують, що у центрі проблем онтогенезу, етнопсихології, держави, мови, культури тощо стоїть людина, як носій української ментальності, духовних цінностей [7]. В «Українському педагогічному словнику» подане наступне визначення духовності: «індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших» [5, с. 106].

В історіогенезі духовності в контексті виховання, зазначає О. Сухомлинська, це поняття постає багатоаспектним явищем, вбирає в себе широку палітру значень, за якими стоїть певний світогляд, позиція, ідеологія [9, с. 3]. Вчена наголошує, що лише в останнє десятиліття духовність широко застосовується в педагогічному обігу, торкаючись найважливіших синонімічних понять душі, духу-культури, цінностей, ідеалів тощо. Мета формування духовності – це виховання в дітей і молоді високих інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; створення таких умов, які сприяли б розвитку моральної активності дитини.

О. Савченко конкретизує та визначає зміст і методику духовного та морально-етичного виховання молодших школярів, вказуючи на цінність і сенс людського життя; виховання морально-етичних якостей; етики поведінки [8]. Одним із напрямів залучення молоді до християнських цінностей є краєзнавча та екскурсійно-пошукова робота, яка знайомить з досвідом і традиціями адаптації християнсько-моральних цінностей до культури рідного краю [9, с. 37].

У працях педагогів (Д. Мазіха, Н. Опанасенко, А. Кузьмінський , В. Ягупов та ін.) описана роль навчальних екскурсій у навчально-виховному процесі, подана їх класифікація та організація у позашкільних освітніх закладах. [6; 7; 12]. У контексті досліджень у галузі християнської культури як цивілізаційного феномена важливим є вивчення методики проведення навчальних екскурсій за С. Русовою, М. Годиною, В. Грекуловим, Т. Когут та іншими педагогами, а також наукові розвідки про роль екскурсії в історичному ракурсі [10].

Метою статті є розкриття значення навчальної та позанавчальної екскурсії у вищому навчальному закладі (ВНЗ) як важливого інструменту духовно-професійного становлення особистості.

Екскурсія (від лат. excursion – поїздка, прогулянка) – це колективне відвідування музеїв, виставок, підприємств, природного довкілля з пізнавальною метою. Основними завданнями екскурсії є збагачення знань студентів, встановлення зв'язків теорії з практикою; розвиток творчих здібностей молодих людей, їх спостережливості, естетичних смаків, актуалізації пізнавальних інтересів. Під час екскурсії формується світогляд; здійснюється сприяння професійному становленню вихованців [12, с.154].

Екскурсія має свої особливості в організації і методиці проведення. Її ознаки говорять про схожість з іншими формами виховної роботи або ж підкреслюють її корінну відмінність від них.

М. Фіцула виокремлює наступні загальні ознаки для всіх екскурсій:

1. Час проведення – від однієї академічної години (45 хв.) до однієї доби;
2. наявність екскурсантів (групи або індивідуалів);
3. наявність екскурсовода, який проводить екскурсію;
4. наочність, зорове сприйняття, показ екскурсійних об'єктів на місці їх розташування;
5. пересування учасників екскурсії наперед складеним маршрутом;
6. цілеспрямованість показу об’єктів, наявність певної теми;
7. активна діяльність учасників (огляд, вивчення, дослідження об'єктів);

Крім цих загальних ознак кожний вид екскурсій має свої специфічні ознаки:

- автобусні — обов'язковий вихід з автобуса для огляду пам'ятників;
- музейні — знайомство з матеріалами, розташованими на стендах;
- виробничі — демонстрація діючих об’єктів (верстатів, агрегатів, механізмів) [12, с. 179–180].

У ході екскурсійного процесу екскурсовод допомагає екскурсантам побачити об'єкти, на основі яких розкривається тема (перша задача), почути про ці об'єкти необхідну інформацію (друга задача), відчути значення історичної події (третя задача), оволодіти практичними навичками самостійного огляду й аналізу екскурсійних об'єктів (четверта задача), що передбачає формування в молодих людей *уміння бачити* [12, с. 181].

Практикується проведення екскурсій у Чортківському обласному педагогічному училищі імені Олександра Барвінського, яке здійснює освітню діяльність з підготовки педагогічних кадрів для області і Західного регіону України.

Більш детально охарактеризуємо екскурсію як форму поглибленого вивчення дисципліни «Основи корекційної педагогіки». Вона введена з 1 вересня 2006 р. відповідно до наказу МОН України за № 691 від 02 грудня 2005 р. “Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю”. В Україні дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку налічується майже 108 млн., що становить 12,2% загальної кількості дітей в країні. Здебільшого вони навчаються у спеціальних загальноосвітніх закладах. Проте, згідно з оцінками експертів, приблизно 25% дітей-інвалідів могли би навчатися у загальноосвітніх школах (за матеріалами Всеукраїнського фонду «Крок за кроком») [2].

Програма «Основи корекційної педагогіки», розроблена Інститутом корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова адаптована до вимог навчального процесу у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації.

Відповідно світових тенденцій та національного досвіду України передбачені різні форми організації освіти і соціалізації для дітей з вадами фізичного та (або) психічного розвитку, зокрема, в умовах загальноосвітніх установ для дітей з нормальним розвитком (так зване інтегроване та інклюзивне навчання і виховання). Звичайно, в таких освітніх установах працюють викладачі з загально педагогічною та психологічною підготовкою, які з особливостями дітей із вадами психофізичного розвитку та специфікою їх навчання і виховання знайомі недостатньо. Враховуючи, що такі діти потрапляють у різні типи установ, де вони перебувають разом з нормальними і потребують спеціальної корекційно-спрямованої роботи для збереження їх розвитку, виправляння і компенсації певних вад, відхилень у процесі соціалізації, є потреба в ознайомленні майбутніх педагогів всіх спеціальностей – дошкільного виховання, початкової освіти, вчителів різних предметів основної школи – з основами такої галузі педагогічної науки, як корекційна (спеціальна) педагогіка.

При вивченні однієї з галузей корекційної педагогіки, зокрема сурдопедагогіки, ми практикуємо кожного навчального року проведення навчальної екскурсії у спеціальний навчальний заклад – Теребовлянську спеціальну загальноосвітню школу-інтернат для глухих дітей.

Екскурсія як форма роботи спрямована на вивчення студентами при керівній ролі викладача організації навчально-виховного процесу у спеціальному навчальному закладі шляхом безпосереднього сприймання і спостереження. Класифікуємо таку екскурсію. За змістом – це навчальна екскурсія; за місцем у навчальному процесі – поточна; за складом – колективна; за місцем проведення – заміська; за способом пересування – транспортна; за

тривалістю – 2 – 3 години без врахування часу на проїзд; за формою проведення – екскурсія-лекція.

Проведення екскурсії включає чотири етапи.

1. Теоретико-практична підготовка: до початку екскурсії студенти вже володіють інформацією та знаннями про окремий розділ спеціальної педагогіки – сурдопедагогіку, знають мову Дактиля та деякі слова з мови жестів, ознайомлені з особливостями навчання та виховання глухих і слабочуючих дітей. Перед поїздкою студенти готують для роботи із глухими учнями дидактичні засоби навчання («Сонечко», «Метелик», «Чарівний мішечок», «Родина черепашок», «Чарівна хатинка», «Новорічна ялинка» й ін.), які залишать для користування у спецшколі. Слід зазначити, що індивідуальні засоби навчання сприяють у дітей розвитку тонкої моторики, тактильно-рухового, зорового, слухового сприйняття, покращують навики самообслуговування (уміння користуватися ґудзиками, змійками, «липучками», застібками на одязі), розширюють поняття про живу та неживу природу, формують вміння орієнтуватися на площині, визначати реальні відношення тощо.

Ретельна підготовка до проведення екскурсії є важливою умовою ефективності пізнавальної діяльності безпосередньо під час екскурсії.

2. Інструктаж – ознайомлення студентів із правилами поведінки на об’єктах екскурсії. Перед поїздкою ставиться завдання: ознайомитися з формами, методами та засобами навчання глухих дітей у спецзакладі. Студенти зосереджують свою увагу на внутрішньому мікрокліматі в навчальному закладі, особливостями спілкування між групами: учень – учень, учень – вчитель.

3. Проведення екскурсії. Студенти мають можливість більш детально познайомитися з навчальною базою спецшколи, переглянути індивідуальні корекційні заняття з учнями школи на вимову звуків, складів, слів із застосуванням спеціальних звукопідсилюючих засобів. Вчителі з індивідуальної роботи показують принцип дії спеціального програмного та комп’ютерного забезпечення навчання глухих дітей, роботу програми «Живий звук». Вчителі-сурдологи ознайомлюють студентів з особливостями написання конспектів до проведення таких занять, специфікою роботи з дітьми, що мають вади слуху. Екскурсія містить бесіду директора спецшколи і вчителів із студентами.

Екскурсія передбачає перегляд короткотривалої (до 15 хв.) виховної роботи – діти цієї школи готують невеличкий концерт (танець, пісня в їх виконанні). Важливо, що студенти мають можливість відчути ауру цієї школи: як живеться дітям, як вони спілкуються мовою жестів та мовою Дактиля. Вражає тиша і спокій в школі, взаємодопомога і взаємовиручка учнів.

4. Заключний етап пов’язаний із систематизацією та опрацюванням матеріалів екскурсії. Після завершення екскурсії у студентів залишаються відгуки, які можна записати у спеціальному зашиті. Готується настінна газета для нашого ВНЗ про проведену поїздку. Кожен студент пише звіт про результати поїздки, в якому конкретизує побачені форми, методи, прийоми та засоби навчання глухих дітей, визначає специфіку роботу вчителя з дітьми з особливими освітніми потребами. Окремим уроком проходить обговорення результатів екскурсії. Студенти училища починають усвідомлювати і розуміти світ глухих дітей.

Подібні екскурсії, як у Теребовлянську спеціалізовану школу-інтернат для глухих дітей, сприяють розвитку індивідуального духовного світу студента – майбутнього вчителя та набуття ним умінь і навичок працювати з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

З метою кращого вивчення студентами розділу спеціальної педагогіки – тифлопедагогіки проводиться навчальна екскурсія у ще один спеціальний заклад – Теребовлянську гімназію (спецшколу-інтернат) з поглибленим вивченням іноземної мови із збереженням класів для слабкозорих дітей. Класифікація та підготовка студентів аналогічна до попередньої методики.

Проведення екскурсії передбачає ознайомлення студентів із навчально-методичним забезпеченням гімназії та методикою роботи із слабкозорими учнями. Цікавими є технічні засоби навчання: електронно-збільшувана апаратура, основа якої – система оптично збільшуючих лінз, що підключається до комп’ютера і подає на екран монітора в десятки разів збільшене зображення. Також є мишка-сканер, водячи якою по аркушу з певною інформацією, можна побачити збільшене зображення тексту на екрані. Під час проведення уроків вчителі для кращого сприймання матеріалу застосовують індивідуальні збільшувальні лінзи, а у зошитах

виконують розліновування для кращого та грамотного написання літер, цифр на уроках української мови, математики і т. д. Студентів знайомлять з основними принципами адаптації наочного матеріалу для дітей із порушеннями зору:

- зображення на малюнках повинні мати оптимальні просторові й тимчасові характеристики (яскравість, контраст, колір, структура, співвідношення елементів). Контрастність пропонованих об'єктів і зображень стосовно тла має бути від 60 до 100 %. Негативний контраст краще;
- краще сприймаються заповнені, силуетні фігури, ніж контурні;
- дотримання в зображеннях пропорційності за величиною, кольором та формою відповідно до реальних об’єктів.

Студенти спілкуються з психологом, вчителями-реабілітологами, учнями школи. Після завершення поїздки здають звіт про особливості навчання та виховання слабозорих дітей, описують роль вчителя при проведенні корекційних та психотерапевтичних заходів.

Вищеописані екскурсії мають позитивний вплив на студентів училища, оскільки сприяють формуванню духовних цінностей: милосердя, бажання допомогти, турботу, щирість, співчуття, доброту тощо. Відгуки про поїздки: «Завдяки цій екскурсії я знову, вже вкотре, зробила один і той же висновок, що ми, люди, на жаль, ніколи не цінуємо те, що маємо!» (М.Головацька); «Спасибі вам, шановні педагоги, що не боїтеся такої нелегкої праці, віддаєте свою любов, ніжність, людяність, теплоту сердець хворим діткам!» (М. Швець): «Дитинство... Яка прекрасна пора. Напевно кожен із нас хотів би ще повернутися в цей чарівний і безтурботливий світ. «Кожна дитина, не маючи ніяких турбот і проблем, радіє життю: вона бігає, стрибає, малює, вишиває, ходить з друзями на прогулянку, весело проводить час. Але виникає питання: «Чи всі діти мають змогу повноцінно жити на цьому світі?» На превеликий жаль, є багато дітей, які не можуть вільно ходити, бігати, рухатися, мислити так, як це роблять інші діти» (М. Вацків, Н. Цюренко).

У процесі позанавчальної екскурсії незамінним джерелом виховання духовності є залучення студентів до естетичних та етичних переживань красою мистецтва. Цьому сприяють, зокрема, поїздки до святих місць рідної землі, передусім, відвідування Почаївської Успенської лаври та Зарваницького Марійського духовного центру в Тернопільській області.

Завдання екскурсій: збагатити знання студентів про духовні центри рідного краю; ознайомити майбутніх вчителів із іконописом та архітектурою храмів; прикластися до чудотворних ікон (Зарваницької Матері Божої та Почаївської Матері Божої); розвивати спостережливість, естетичні смаки; актуалізувати пізнавальні інтереси; формувати духовний та релігійний світ студента.

Позанавчальна екскурсія має наступну класифікацію: 1. За змістом: оглядова (багатопланова) з використанням історичного та сучасного матеріалу, демонстрації різноманітних об’єктів – пам’яток історії та культури. Показ церков та ознайомлення з історію виникнення чудотворних місць здійснюється екскурсоводом, що дає загальне уявлення про населений пункт, область, державу загалом. 2. За складом та кількістю учасників – колективна для студентів групи (до 25 студентів). 3. За місцем проведення – комплексна. 4. За способом пересування – транспортна. 5. За тривалістю – до 4 годин.

Під час екскурсії в Зарваницький Марійський духовний центр студенти знайомляться з розповіддю про появу чудотворної ікони Матері Божої. Сприймання краси як цінності відбувається при відвідуванні собору Зарваницької Матері Божої, парафіяльної церкви Пресвятої Трійці та дерев’яної церкви Різдва Івана Хрестителя. Під час споглядання чудотворної ікони Розп’яття Спасителя та Матері Божої у студентів виникають естетичні переживання від сприймання краси іконопису. Недарма протягом століть Зарваниця славиться як духовний християнський центр. Вона стала твердинею віри, високої моральності та культурного розвитку [3].

Відвідування Почаївської Свято-Успенської лаври знайомить студентів із красою та величчю архітектури. Всередині Успенський собор вражає багатством живопису, ліній, граней, ярусів, геометричних форм. Гра ліній, контрасти світла й тіні створюють дивне враження краси і величі. У центральному нефі справа за невеликою латунною загорожею міститься позолочений ковчег, що прикриває стопу Матері Божої, а над ним — великий бронзовий барельєф, який зображує появу Діви Марії на Почаївській горі. Над царськими воротами іконостасу в позолоченому кіоті знаходиться Почаївська ікона Божої Матері. Ця краса, це творіння дійсно підносять людину, дарують їй естетичну насолоду, бажання оглядати ще і ще

не один раз цю святиню. Естетичні переживання формують в студентів відчуття прекрасного, піднесеного, в них виникають теплі почуття до чудотворної ікони.

Як показує досвід, проведення позанавчальних екскурсій святими місцями має велике значення для становлення християнської духовності особистості індивіда. В емоційній пам'яті студентів закарбовуються чудотворні ікони, легенди та розповіді екскурсоводів про відвідувані місця. Виховна сила мистецтва сприяє формуванню позитивних емоцій, естетичних переживань тощо. В процесі екскурсії у Почаїв і Зарваницю в молодих людей виробляється етико-естетичне ставлення до життя і своєї діяльності, формується моральна культура, толерантне ставлення до інших культур і традицій. Водночас навчальні та позанавчальні екскурсії сприяють підтримці здібностей і культурної творчості особистості спрямовані на особистісний саморозвиток, становлення духовності майбутнього педагога-професіонала.

Подальші наукові пошуки пов'язані із дослідженням шляхів ефективного залучення дітей і молоді з особливостями психофізичного розвитку до культурних надбань християнства засобами навчальних екскурсій, а також науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів (психологів, соціальних педагогів) до проведення інклюзивної освіти та роботи у позашкільних освітніх закладах, клубах, різних громадських центрах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://uk.wikipedia.org
2. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ussf.kiev.ua
3. Гончар О. Собор: роман / О. Гончар. – К.: Веселка, 1992. – 286 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник. – 2-е вид., перероб. і доп. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
6. Мазоха Д. С. Педагогіка: навч. посібник для студентів вузів / Д. С. Мазоха, Н. І. Опанасенко. – К.: ЦУЛ, 2005. – 232 с.
7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – 2-е вид., перероб. і доп. / О. Я. Савченко. – К.: СПД Богданова А. М., 2009. – 226 с.
8. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції та індивідуальний пошук / О. В. Сухомлинська. – К.: Добро, 2006. – 43 с.
9. Юзик О. П. Навчально-виховні екскурсії в початкових школах України у 20 – 30-х роках XX ст. О. П. Юзик // Науковий вісник Чернівецького університету. Сер: Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – Вип. 159. – С. 191–197.
10. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Вид. центр «Академія», 2001. – 528 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів педагогічних спеціальностей / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

УДК 37.013 (045)

Л. В. КРАВЧУК

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Проаналізовано основні напрями використання історичного досвіду іншомовної підготовки учнів в сучасній школі. Досліджено теоретичний доробок і практичний досвід минулого, розкрито його позитивні та негативні тенденції. Визначено пріоритетні педагогічні цінності попередньої системи шкільної освіти, що можуть бути творчо використані для оптимізації й удосконалення навчання і виховання у нинішній українській школі.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, педагогічний досвід, ідеологізація, політизація, навчальний процес.*

Л. В. КРАВЧУК

ТВОРЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ОПЫТА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Анализируются основные направления использования исторического опыта иноязычной подготовки учащихся в современной школе. Исследован теоретический и практический опыт, раскрыты его положительные и отрицательные тенденции. Выделены приоритетные педагогические ценности советской системы школьного образования, которые могут быть творчески использованы для оптимизации и совершенствования обучения и воспитания школьников в современных условиях.

***Ключевые слова**: иноязычная подготовка, педагогический опыт, идиологизация, политизация, учебный процесс.*

L .V. KRAVCHUK

CREATIVE USE OF HISTORICAL EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PUPILS IN THE MODERN SCHOOL

The article analyzes the main trends of use of historical experience of foreign language teaching of pupils in the modern school.Tthe theoretical achievements and practical experience of the system. are researched; its positive and negative trends are disclosed. Pedagogical values of the top priority of the Soviet school' system are outlined which may be implement in a creative way for optimization and improvement of education and training pupils in the modern conditions.

***Keywords**: Foreign-language teaching, pedagogic experience, ideolohization, politization, educational process.*

Історико-педагогічне осмислення дидактичного досвіду минулого щодо сучасних освітніх парадигм має важливе значення з точки зору як збереження наступності в розвитку вітчизняної дидактичної думки, так і можливостей його багатоаспектного впливу на інноваційні процеси в сучасній освітній системі.

Кінець XX – початок XXI ст стали часом небувалого злету української культури й освіти. У цей період утвердився новий статус іноземних мов в шкільній практиці та з'явилися суттєві позитивні зміни у їх вивчені. Сучасні реальності України, в яких живе вітчизняга школа, вимагають нових підходів до викладання іноземних мов і використання їх потенціалу для формування творчої, діяльної, громадянсько зрілої особистості.

Проблема підвищення ефективності викладання іноземних мов у школі завжди була і є актуальною. Цінним і корисним для нас є досвід експериментальних пошуків педагогів минулого. Особливе місце в зазначеному аспекті займає друга половина XX ст. – час, коли в недемократичному радянському суспільстві педагоги-новатори утверджували реформаторські тенденції, основним стрижнем яких були гуманістичні ідеї. Важливим для аналізу з цієї точки зору є процес викладання іноземних мов у школах України в зазначений пріод. Це дає змогу відобразити історичний досвід у відродженні і розвитку національних традицій освіти, оновленні змісту, форм та методів навчання іноземних мов, примноженні інтелектуального потенціалу українського суспільства. Внаслідок цього існує потреба звернення до суспільних надбань як важливого джерела подальшого розвитку вітчизняної дидактичної думки.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми перебувають в колі наукових інтересів багатьох дослідників (Г. Гринюк, Є.Ніколаєва, О. Мисечко, О. Максименко, О. Першукова, В. Плахотник, В. Редько, Л. Гриневич, А. Сбруєва, О. Петращук, М. Чорна, О. Вишневський, О. Шерстюк та ін.). Важливу роль зазначеної теми підтверджують результати досліджень іншомовної освіти, які проводили зарубіжні вчені (Д. Гармер, М. Клейн, Л. Фірс, С. Кленз, Д. Рослер, Р. Сібауер та ін.).

Стан і завдання реформування змісту шкільної освіти розглядали в своїх працях О. Савченко, О. Сухомлинська, концепцію гуманітаризації загальної освіти – С. Гончаренко, Ю. Мальований та інші українські педагоги.

Мета статті – проаналізувати основні напрями використання історичного досвіду іншомовної підготовки учнів у сучасній школі, розкрити позитивні та негативні складові вітчизняного практичного досвіду минулого.

Національна школа за роки свого існування нагромадила багатий педагогічний досвід, що став джерелом розвитку педагогічної науки, підґрунтям зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Його постійне вивчення, осмислення, оновлення зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання і виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи загальноосвітніх шкіл педагогічний досвід минулого ігнорується, оскільки не у всіх учителів сформована потреба та навички щодо його вивчення, застосування. Ця обставина зумовлює необхідність з'ясування сутності вказаного феномена.

Було б нерозумно відкинути цінні педагогічні напрацювння, що накопичувалися. Досвід вітчизняної педагогіки необхідно застосувати, збагативши його принципово новими науковими спрямуванням і ціннісними орієнтаціями, трансформувавши його змістову складову до сучасного процесу навчання і вихування.

Звичайно, його необхідно розглядати крізь призму сучасної моделі освіти, відмовившись від догматизму, упередженості, та стереотипів, відкинувши зумовлені історичними реаліями такі негативні явища, як «ідеологізація» та «політизація» навчально-виховного процесу. Минуле і сьогодення мають багато спільного, хоча і діють в різних історично-часових площинах, в них одна історична реалія.

Вивчення різних джерел, психолого-педагогічної спадщини науковців і методистів, [2; 4; 5; 6] дає підстави стверджувати те, що питання, які розглядалися вирішувалися педагогами протягом другої половини XX ст., залишаються актуальними для іншомовної освіти в сучасній школі.

Теоретичний доробок та практичний досвід минулого можуть бути творчо використані в оптимізації та удосконаленні навчання і виховання школярів в нинішніх вітчизняній шкільній освіті у таких основних напрямах:

– забезпечення матеріальної (наявність й обладнання кабінетів з іноземної мови) та науково-методичної бази (розробка авторських навчальних програм, підручників, робочих зошитів, навчальних посібників тощо для вчителів);

– дотримання вимог наступності й безперервності іншомовної освіти від дошкільної ланки до повної загальної освіти;

– врахування психолого-фізіологічних особливостей молодших школярів у навчанні іноземної мови «в умовах кризи семи років» та забезпечення таких форм і методів навчання, які дозволяють зберегти «самооцінку дитинства» (через застосування ігрових методів навчання і різноманітних видів творчості);

– розширення варіативного складника навчальних планів за рахунок уведення факультативних занять та гуртків іноземної мови тощо);

– використання організаційних форм, методів і засобів іншомовної освіти, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності школярів та їхньої самостійності (віртуальні подорожі, участі у олімпіадах і конкурсах, посилення ролі самостійної роботи учнів в здобутті знань, набуття досвіду іншомовного спілкування через спілкування з носіями мови тощо);

– врахування позитивного і негативного досвіду шкільної іншомовної освіти попереднього часу.

Не можна категорично стверджувати, що радянська система освіти була вкрай поганою, адже влада приділяла серйозну увагу проблемам розвитку освіти. Домінувала тенденція, що освіта відіграє надзвичайно важливу роль у розбудові держави. В основу роботи всіх освітніх установ і навчально-виховних закладів були покладені трудовий процес та гармонійне виховання дітей шкільного віку, вказувалося на велике значення дошкільного виховання, професійної освіти, поширення політичної освіти тощо.

Пріоритетними педагогічними нормами освіти в радянський період були:

– єдність мети і завдань на всіх ланках;

– обов'язковість, безплатність і спільність для обох статей навчання в трудовій і професійній середній та вищій школах;

– перевага у прийомі до навчальних закладів для дітей робітників і селян;

– відокремлення школи від церкви, заборона релігійного навчання і виховання дітей [4; с. 178].

Надзвичайно великого значення в радянській школі надавалося патріотичному вихованню, яке давало морально-етичні засади формування в учнів почуття національної гідності та стійких моральних норм. Учні привчалися до працелюбства, порядку в знаннях, охайності, шанобливого ставлення до дорослих, виконання повсякденних обов'язків, а їх моральному розвитку сприяло гуманне та доброзичливе ставлення до ветеранів та допомога людям похилого віку.

Головні недоліки радянської системи освіти були пов'язані з поєднанням надмірної централізації з тоталітарною комуністичною ідеологією, «залишковим» фінансуванням освіти і неувагою до підтримки вчителів усіх рівнів, а також закритий характер системи і, як наслідок, нездатність еволюціонувати і адаптуватись до нових умов та потреб суспільства. Школа прищеплювала дітям пасивне споживання – некритичне сприйняття існуючого соціального порядку засобами дисципліни та регламентації [2; с. 25].

Об'єктивна потреба в оцінці накопиченого вітчизняного досвіду та сучасної школи спонукали вибір критеріїв оцінки педагогічного досвіду радянської системи освіти в сфері іншомовної підготовки учнів.

Позитивними елементами в організації шкільної іншомовної освіти у другій половині XX ст., на нашу думку, були:

– популяризація в періодиці, передусім педагогічній, необхідності покращення вивчення іноземних мов, передового педагогічного досвіду та активне обговорення питань стану іншомовної освіти школярів;

– поява великої кількості наукових робіт з комунікативної лінгвістики, психології та педагогіки;

– поява принципово нових методів навчання (комунікативного, особисто-діяльнісного) та переорієнтація навчання на особистість учня;

– започаткування дослідження щодо можливостей навчання молодших школярів іноземних мов та реалізація іншомовної освіти в початковій школі;

– вдосконалення навчальних планів та програм, пошук ефективних методів і засобів навчання іноземної мови;

– випуск науково-методичної літератури для вчителя та різноманітних допоміжних навчальних посібників і засобів;

– посилення вимог до особистості вчителя, вдосконалення його професійної майстерності;

– створення мережі навчальних закладів різного типу, вчительських курсів для професійної підготовки вчителів іноземних мов;

– науково-методична діяльність шкільних педагогічних рад, на яких обговорювалися питання викладання іноземних мов (проблеми ефективності засвоєння школярами змісту програм, використання оптимальних організаційних форм, методів та засобів навчання тощо).

– спрямованість державної політики на покращення стану викладання іноземних мов у школі;

– активне обговорення питань стану іншомовної освіти школярів під час педагогічних читань, нарад, з'їздів, конференцій.

Суттєвими були також негативні тенденції в іншомовній освіті в другій половині XX ст.:

- надмірна ідеологізація, політизація школи та процесу навчання іноземної мови;
- закритість системи освіти, відсутність вільного доступу до надбань зарубіжних педагогів, оскільки західні ідеї вважалися «ворожими», «буржуазними», «шкідливими»;
- недосконалість методів навчання іноземної мови, переважання граматико-перекладного методу;
- відсутність навчання усного мовлення, переважання під час занять рідної мови над іноземною;
- уніфікація навчального процесу, відсутність особистісно-орієнтованого навчання;
- відсутність належного технічного забезпечення (аудіо-та відеосистем, лінгафонного обладнання тощо);

• формальне засвоєння знань, наслідком чого була ідеологія людей, які в закритому до зовнішніх зв'язків суспільстві, не могли реалізувати свої знання з іноземної мови, а тому глибокі знання з неї були необов'язковими для життя.

Ці негативні тенденції прослідковуються лише до 1991 р., оскільки внаслідок здобуття Україною незалежності та падіння «залізної завіси» ситуація докорінно змінилася. Різко зростала потреба у вивченні іноземної мови, це стало вимогою часу та реакцією освіти на нові умови існування суспільства.

Реформування та вдосконалення іншомовної освіти – важлива складова політики нашої країни в галузі освіти загалом. На шляху її практичного втілення в життя актуальним є звернення науковців і вчителів до педагогічної спадщини минулого, особливо, коли це близьке минуле. Зберігають свою значимість дослідження І. Зимньої, Г. Китайгородської, О. Леонтьєва, Г. ЛозановаЮ, Г. Рогової, С. Шатілова, І. Ю. Шехтера, методичні поради стосовно використання різнома-нітних засобів, організаційних форм, методів та засобів навчання, що забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, сприяють розвитку в них мовленнєвих навичок, підвищують якість засвоєння навчального матеріалу та ін.

Сучасна система іншомовної підготовки учнів спрямована на осмислення й використання прогресивних педагогічних ідей минулого. Педагогічний досвід і результати нашого дослідження свідчать про те, що можна говорити про необхідність впровадження цінних педагогічних ідей діячів освіти кінця XX ст. Врахування цього досвіду сприятиме більш ефективній організації вивчення іноземної мови в сучасній українській школі. Використання педагогічного набуття минулого в сьогоденні значно підвищує ефективність іншомовної підготовки учнів. Проте ці знання не можна зводити до висвітлення педагогічної спадщини окремих педагогів. Набагато важливіше долучитися до сутності їх ідей і рекомендацій, оскільки вони надихають вчителя на творчу педагогічну працю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогической системы / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.): монографія / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – М.: Міжнародна Педагогічна Академія, 2002. – 240 с.
3. Кремінь В. Г. Якісна освіта: сучасні вимоги // Педагогіка і психологія. 2006. – № 4. – С.5–10.
4. Кремень В. Г. – Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К.: Грамота, 2003.
5. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – 67 с.
6. Сухомлинська О. В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2003. – Вип. 176. – С. 161–169.

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 371.+004.738.5

С. Д. КРИШТОФ

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Розглянуто напрямки використання Інтернету і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення якості навчання дисциплін природничо-математичного циклу в загальноосвітній школі. Показано, як застосування Інтернет-ресурсів розширює можливості дидактичних засобів навчання учнів, впливає на зростання ефективності навчально-виховного процесу.

***Ключові слова**: школа, Інтернет, інформаційно-комунікаційні технології, якість навчання, дисципліни природничо-математичного циклу.*

С. Д. КРЫШТОФ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Рассмотрены направления использования Интернета и современных информационно-коммуникационных технологий с целью повышения качества обучения дисциплин естественно-математического цикла в общеобразовательной школе. Показано, как использование Интернет-ресурсов расширяет возможности дидактических средств обучения учеников, влияет на возрастание эффективности учебно-воспитательного процесса.

***Ключевые слова:** школа, Интернет, информационно-коммуникационные технологии, качество обучения, дисциплины естественно-математического цикла.*

S. D. KRISHTOF

THE USE OF INTERNET RESOURCES FOR EDUCARION QUALITY ENHANCING OF SCIENCES IN SECONDARY SCHOOL

There were examined the directions of the usage of the Internet in modern informational and communication technologies in order to raise quality for teaching disciplines of natural and mathematical cycle. There were showed how modern Internet resources extend the opportunities of didactic means of teaching pupils, influences on the efficiency increase in the teaching and upbringing process.

***Keywords**: school, Internet, the informational and communication technologies, teaching quality, disciplines of natural and mathematical cycle.*

Нині найпотужнішим джерелом інформації у науковій та освітянсько-навчальній сферах є Інтернет. У глобальній мережі є електронні версії наукових і науково-популярних видань, розміщуються матеріали наукових конференцій, статті дискусійного характеру тощо, найшвидше повідомляються наукові новини, надаються коментарі науковців, оприлюднюються аудіо- та відеоматеріали. Ознайомлення з такими джерелами дає змогу вчителеві з'ясувати сутність і достовірність інформації; зробити висновок про доцільність уведення відповідного додаткового матеріалу у зміст загальної предметної освіти з метою його оновлення; набути знань з наукової проблеми, достатніх для грамотного адекватного викладу матеріалу на рівні, адаптованому до навчальних можливостей учнів, а також для надання компетентних відповідей

на запитання учнів; визначити, в якому обсязі, у процесі викладу якого розділу навчальної дисципліни, на якому уроці включення додаткового матеріалу буде найбільш прийнятним [1, с. 152–153].

Інтернет-технології займають все більшу вагу в реалізації практичних завдань в освіті. Кількість освітянських Інтернет-ресурсів постійно зростає. Це вимагає поєднання зусиль щодо створення відповідного освітянського середовища, у вигляді інформаційного ресурсу, здатного забезпечувати інформаційну, комунікативну та дослідницьку складові [2].

Комп'ютер сприяє розвитку самостійності і творчих здібностей учнів, спеціальної або загальної обдарованості, формуванню політехнічних знань, забезпечує інтенсифікацію діяльності вчителя та учнів на уроці і в процесі підготовки до нього, здійснення диференціації й індивідуалізації навчання, посилює міжпредметні зв'язки, дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. А все це разом дає змогу покращити якість навчання у школі.

У численних публікаціях, присвячених проблемам застосування ресурсів Інтернету і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі закладів освіти (А. Андрєєв [1], В. Беспалько, Л. Білоусова, В. Глізбург [3], Ю. Дорошенко, Г. Жабєєв [5], М. Жалдак [6], Р. Ільясова [7], О. Козленко [8], Д. Матрос, Ю. Машбиць, І. Підласий, І. Сліпчук [11], О. Співаковський, З. Хаблак [12] та ін.), основну увагу приділено таким питанням, як створення і використання комп'ютерних інструментів навчальної і навчально-дослідної діяльності, розробка комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання різних дисциплін, зокрема дисциплін природничо-математичного циклу, формування інформативної компетентності майбутнього вчителя тощо. Дослідження із вказаної проблематики зосереджені переважно на проблемах впровадження нових форм освіти, методичної підготовки вчителя в галузі сучасних педагогічних технологій, розробки відповідних практикумів й ін.

Розвиток і поширення комп'ютерних мереж, вдосконалення мережних технологій, поява нових веб-сервісів зумовлюють дослідження шляхів ефективного використання Інтернет у педагогічній практиці, зокрема у практиці навчання дисциплін природничо-математичного циклу. Проблема підвищення якості професійної діяльності вчителів зазначених дисциплін привертає особливу увагу, оскільки в останні роки спостерігається стійка тенденція зниження рівня шкільної природничо-математичної підготовки, а також зменшення кількості випускників, які виявляють зацікавленість у подальшій спеціалізації у тих галузях, де природничо-математичні науки є профільними. Водночас успіхи саме цих наук забезпечують розвиток інноваційних технологій, а звідси – й рівень життя в країні та її місце в світі.

Необхідність подолання вказаних вище негативних тенденцій актуалізує визначення перспективних напрямів підвищення якості та результативності шкільного навчального процесу з природничо-математичних дисциплін, передусім шляхом використання ресурсів всесвітньої мережі – Інтернету і новітніх ІКТ.

Метою статті є висвітлення напрямів використання Інтернет-ресурсів у навчанні дисциплін природничо-математичного циклу в загальноосвітній школі.

Інтернет-ресурси використовуються в сфері освіти у двох головних напрямках: 1) інформаційне, теоретичне, методичне і дидактичне забезпечення навчання, в тому числі шкільного; 2) проведення предметних і психолого-педагогічних досліджень, пов'язаних із використанням сучасних ІКТ у освітньому процесі [10, с. 75].

Практика показує, що проблеми нинішньої шкільної освіти можуть бути вирішені на якісно іншому рівні завдяки застосуванню комп'ютерною техніки і новітніх КТ. Так, використання телекомунікаційних та інформаційних ресурсів Інтернету дозволяє не тільки доповнити інформаційне наповнення навчальних дисциплін у загальноосвітній школі, а й суттєво змінити методики їх викладання, оновити зміст навчання, якісно вдосконалювати фаховість педагога. Сучасні ІКТ докорінно змінили наше уявлення про традиційні форми навчання і поступово будуть зорієнтовані на якнайбільше включення дистанційного навчання до шкільної практики [6, с. 23]. Оскільки найбільш доступним середовищем для реалізації освітянських програм нині є Інтернет, то закономірним постає поєднання і створення освітянського простору, що надасть величезних можливостей для освітніх установ різного рівня в реалізації свого освітнього потенціалу на більш досконалому та якісному рівні.

Робота з Інтернетом у школі, як у системі освіти загалом, має певну специфіку. Він є важливим доступним джерелом інформації, містить багато точок перетину спеціальної інформації та змісту навчальних дисциплін, важливо тільки забезпечити їх поєднання. Разом з тим Інтернет – це інструмент отримання інформації, використання якого зорієнтоване передусім на кінцевого користувача – учня, а не на процес навчання [10, с. 79]. Це спонукає навчати всіх учасників навчального процесу у загальноосвітній школі користуватися Інтернет-ресурсами та ІКТ.

Використання ІКТ у школі стає само собою зрозумілим і звичним. Вчителі оволодівають методикою їх застосування у навчальному процесі, учні набувають базових навичок володіння комп'ютером. З'являються все більші можливості для викладання різноманітних предметів із застосуванням педагогічних програмних засобів, Інтернет-ресурсів, різноманітних електронних розробок для школярів. Комп'ютеризація в системі шкільної освіти спричинила новий підхід до викладання навчальних дисциплін, у тому числі природничо-математичних,

На уроках з природничо-математичних дисциплін комп'ютер використовується як засіб навчання і як інструмент автоматизації навчальної діяльності. Його можна застосовувати впродовж усього уроку при вивченні нового матеріалу, його повторенні і закріпленні, контролі знань, а також при підготовці до занять на уроці. Однак необхідно використовувати різні способи застосування ІКТ на уроках, оскільки монотонне їх застосування стримує цілісне і творче сприйняття навчального матеріалу.

У навчанні предметів природничо-математичного циклу з використанням Інтернету і новітніх ІКТ особливе значення має застосування таких методів навчання, які зорієнтовані на набуття учнями знань у процесі самостійного експериментування з об'єктами навчання. Організація практичних занять школярів, проведення експериментів, виконання лабораторних робіт вимагає наявності в школі значної кількості експериментальних і лабораторних установок, приладів для проведення демонстрацій й експериментів. В умовах недостатньої забезпеченості багатьох, особливо сільських шкіл, необхідними приладами й установками для організації практичних занять великого значення набуває використання Інтернет-технологій, які дають змогу залучити до проведення шкільних уроків такі дидактичні засоби, як електронні лабораторні тренажери, що імітують реальні установки, досліджувані об'єкти й умови проведення експерименту, а також одержати доступ до віддаленого обчислювального та експериментального устаткування, спостерігати досліджувані процеси он-лайн або провести реальний експеримент у віддаленому режимі.

Використання Інтернету і сучасних ІКТ суттєво змінює методи викладання природничо-математичних та інших дисциплін у школі. Їх застосування сприяє підвищенню ефективності уроків й одержанню більш високих результатів у навчанні, зростанню активності і зацікавленості учнів у навчальному та позанавчальному процесі, результативному впровадженню сучасних педагогічних технологій.

Так, використання Інтернету у викладанні математики дає змогу формувати спеціальні математичні навички в дітей з різними пізнавальними здібностями. Вчитель отримує можливість широко застосовувати інформаційну технологію навчання, де засобом підготовки й передання інформації учням є комп'ютер. Коли взяти до уваги, що інформація, яку подає вчитель, є навчальною, спеціально відібрана й оброблена, поміщена в певне програмне середовище, то зрозуміло, що робота вчителя за таких умов ускладнюється і вимагає від нього вищої кваліфікації. Та разом з тим урок, навчальний процес стає більш результативним і дієвим. Навчальний матеріал, підтриманий комп'ютерною програмою, дає змогу сконцентрувати увагу учнів на навчальному матеріалі, засвоєнні інформації, а також підвищити їх інтерес до теми, яка вивчається. Очевидно, що підвищення якості навчання в епоху Інтернету і комп'ютеризації неможливе без їх впровадження у навчальний процес школи.

Існують широкі можливості застосування Інтернету та ІКТ при вивченні фізики. Зокрема, застосування комп'ютера під час проведення занять з цієї дисципліни можливе в таких випадках: супровід демонстраційного експерименту на лекційних заняттях (використання анімацій, відео-фрагментів, ілюстрацій запропонованих на дисках); застосування комп'ютерних моделей під час пояснення нового матеріалу; застосування комп'ютера в лабораторних роботах і комп'ютерному практикумі; самостійна робота з використанням комп'ютера [9].

Нині пропонується широко застосовувати інформаційні технології при проведенні практичних занять з природничо-математичних дисциплін. Тоді такі заняття дають можливість охопити більший обсяг навчального матеріалу, глибше зрозуміти й освоїти теоретичний матеріал. В. Глізбург, зокрема, рекомендує з метою кращого засвоєння та закріплення змісту дисциплін проводити лабораторно-дослідні роботи в школі в рамках елективних курсів з наочної топології. Основними засобами навчання при проведенні лабораторно-дослідних робіт є комп'ютер, навчальні програми, комп'ютерні математичні пакети, матеріали занять [3, с. 123].

Визначальними напрямками застосування Інтернету при вивченні у школі природничо-математичних дисциплін у загальноосвітній школі є:

- використання інформаційних ресурсів всесвітньої мережі для оновлення змісту освіти і збагачення арсеналу засобів навчання;
- використання сучасних ІКТ для доступу до віддаленого обчислювального та експериментального устаткування, організації індивідуальної навчальної діяльності учнів та їх колективної взаємодії.

Вказані напрямки застосування ресурсів глобальної мережі можна характеризувати як Інтернет-підтримку навчання природничо-математичних дисциплін. Її використання найбільш результативне у навчанні старшокласників, оскільки дає змогу внести необхідні корективи в їх загальноосвітню та наукову підготовку з означених дисциплін на етапі її завершення. Крім того, усні старших класів мають сформовані навички і потребу використання Інтернету, тож їм можна пропонувати достатньо складні завдання як для індивідуального виконання з використанням ресурсів мережі, так і для виконання у складі групи. Це виправдовує витрати навчального часу на уроці під час роботи в режимі он-лайн. Крім того, набуття досвіду такої роботи старшокласниками є суттєвим елементом їх кваліфікованої підготовки до подальшої трудової і громадської діяльності.

Загалом використання комп'ютера на уроці забезпечує:

– зростання якісного рівня використання наочності та ілюстративності на уроці;
– дотримання логіки у поданні навчального матеріалу, що позитивно впливає на збагачення знань учнів;
– підвищення загальної результативності уроку;
– встановлення і розширення міжпредметних зв'язків;
– можливість організації проектної діяльності учнів під керівництвом вчителя;
– встановлення більш тісних і довірливих взаємин вчителя і учнів;
– краще оволодіння учнями комп'ютерною технікою та сучасними ІКТ, що стане їм необхідним у різних сферах діяльності.

Звичайно, існують фактори, які стримують застосування Інтернету в шкільному навчальному процесі: недостатня кількість комп'ютерів і не завжди належний рівень навичок роботи вчителів й учнів з комп'ютерною технікою та ІКТ, відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання і труднощі з його ремонтом, проблеми з поділом класу на підгрупи при проведенні занять з використанням ІКТ тощо, тобто фактори організаційні і технічні. Але головними залишаються проблеми психолого-педагогічні, що зводяться переважно до відсутності науково обґрунтованих методик використання ІКТ на заняттях з навчальних дисциплін, передусім природничо-математичних, недостатньої кількісної та якісної забезпеченості шкіл програмними засобами.

Впровадження Інтернету в навчально-виховний процес школи забезпечує якісно новий рівень розвитку вітчизняної освіти. Новітні ІКТ позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи, організаційні форми і засоби, що дає змогу вирішувати складні сучасні завдання шкільної педагогіки стосовно зростання інтелектуального, творчого потенціалу країни.

Таким чином, розвиток Інтернету й удосконалення сучасних ІКТ та їх все більше застосування у навчальному процесі закладів освіти, розширення доступу педагогів та їх вихованців до ресурсів всесвітньої мережі створюють умови для зростання ефективності та підвищення якості навчання природничо-математичних дисциплін. Завдяки цьому:

- створюються сприятливі умови для зростання пізнавальної діяльності учнів шляхом добору засобів навчання з урахуванням специфіки їх індивідуальних когнітивних властивостей;

• використовуються ефективні засоби підтримки індивідуальної та групових форм навчання;

• розширюється експериментально-дослідницька основа навчального процесу;

• загалом зменшується розрив між існуючим змістом навчання і досягнутим рівнем розвитку сучасної науки.

Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є конкретизація напрямів використання Інтернет-технологій у навчанні природничо-математичних дисциплін учнів різного шкільного віку, розробка методичного супроводу такого використання, обґрунтування дидактичних умов організації колективної діяльності учнів в глобальній мережі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєв А. А. Комп'ютерні та телекомунікаційні технології в сфері освіти / А. А. Андрєєв / Шкільні технології. – 2007. – № 3. – С. 151–170.
2. Бужиков Р. П. Дидактичний потенціал Інтернет-технологій в сучасній системі освіти / Р. П. Бужиков // Проблеми освіти: наук. збірник Ін-ту інновац. технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2011. – Вип. 66. – Ч. ІІ. – С. 40–45. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://edu.of.ru/mediaeducation/default.asp?ob_no=30060
3. Глізбург В. І. Інформаційні технології при освоєнні топологічних і диференційовано-геометричних знань в умовах безперервної математичної освіти / В. І. Глізбург // Інформатика та освіта. – 2009. – № 2. – С. 122–124.
4. Дорошенко Ю. О. Біологія та екологія з комп'ютером / Ю. Дорошенко, Н. Семенюк, Л. Семко. – К.: Шкільний світ; Вид-во Л. Галіцина, 2005. – 128 с.
5. Жабєєв Г. В. Методика використання Інтернет-ресурсів у процесі профільного навчання фізики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Жабєєв. – К., 2009. – 198 с.
6. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
7. Ільясова Р. А. Шляхи формування методичної майстерності майбутнього вчителя математики у використанні інформаційно-комунікаційних технологій / Р. А. Ільясова // Інформатика та освіта. – 2009. – № 3. – С. 100–102.
8. Козленко О. Г. Мультимедійні програми з біології: порівняння можливостей / О. Г. Козленко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. –С. 24–25.
9. Мініч Л. В. Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі / Л. В. Мініч // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://vuzlib.com/content/view/378/84/
10. Рождественська Д. Б. Інформаційний та психолого-педагогічний дослідницький потенціал освітнього порталу «Діти України» / Д. Б. Рождественська // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К.: Атака, 2004. – С. 74–80.
11. Сліпчук І. Дидактичні можливості інформаційних технологій у навчанні біології / І. Сліпчук // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 5 – С. 32–34.
12. Хаблак З. П. Використання навчальних комп'ютерних програм на уроках біології / З. П. Хаблак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 1. – С. 35–38.

УДК37 004(07)

О. Б. ЯЩИК

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОБЛЕМА

Розглядається процес формування системно-логічного мислення в учнів старших класів при навчанні інформатики. Наводиться класифікація різних видів мислення. Проблема його розвитку розглядається як ціле, як єдина система, в якій досліджуються всі взаємозв'язки і наслідки кожного окремого рішення, аналізуються альтернативні шляхи досягнення мети. Розкриваються закономірності формування системно-логічного мислення старшокласників.

Ключові слова: *мислення, навички мислення, система, системне мислення, логіка, логічне мислення, системно-логічне мислення, системний підхід.*

А. Б. ЯЩИК

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Рассматривается процесс формирования системно-логического мышления в учащихся старших классов при обучении информатики. Приводится классификация разных видов мышления. Проблема его развития рассматривается как целое, как единая система, в которой исследуются все взаимосвязи и последствия каждого отдельного решения, анализируются альтернативные пути достижения цели. Раскрываются закономерности формирования системно-логического мышления учащихся старшеклассников.

***Ключевые слова**: мышление, навыки мышления, системное мышление, логическое мышление, системно-логическое мышление, системный поход.*

O. B. YASHCHYK

THE FORMATION OF SYSTEM-LOGICAL THINKING OF SENIOR SCHOOL PUPILS AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

In the article is described the process of formation the systematic-logical thinking in senior pupils by learning the informatics. We give a classification of different types of thinking and present the main features of formation of systematic-logical thinking the students of senior pupils. The problem of its development is considered as a whole, as the single system, in which all relationships and the consequences of each decision are investigated, alternative ways to achieve goals are analyzed.

***Keywords:** thinking, thinking skills, system, systemic thinking, logics, logical thinking, systemic and logical thinking, systematic approach.*

Інформатизація освіти, що нестримно розвивається, ставить чимало нових наукових проблем в системі «людина-комп'ютер». Вони пов'язані з різними психологічними процесами, у тому числі з мисленням. Як зазначає В. Заболотний, «інформатизація накладає свій відбиток не лише на організацію знання в сучасній картині світу, а й на способи і прийоми мислення» [1, с. 129]. Мислення є вищим пізнавальним процесом, формою творчого віддзеркалення людиною дійсності, що породжує такий результат, якого в дійсності у суб'єкта на даний момент часу не існує. У філософському розумінні мислення нами виділяються положення, які є методологічними. З точки зору філософії, мислення – це «вища форма активного віддзеркалення об'єктивної реальності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому та узагальненому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і співвідношень предметів і явищ в творчому творенні нових ідей, в прогнозуванні подій і дій» [2, с. 391]. Мислення розглядається як продукт історичного розвитку суспільної практики, особлива теоретична форма людської діяльності.

У філософії, психології і педагогіці розрізняють наступні форми мислення: наочно-образне, наочно-дієве і словесно-логічне. При цьому форми трактуються філософією «як способи і види формальної організації розумового процесу, абстраговані від його змістовної компоненти» [3, с. 281]. Якщо ж враховується змістовна компонента, то тут вже виокремлюється мислення теоретичне і практичне, теоретичне та емпіричне, логічне (аналітичне) й інтуїтивне, реалістичне і аутистичне, продуктивне та репродуктивне, мимовільне й довільне. Логічне мислення, яке у широкому розумінні називають дискурсивним, передбачає логічний перехід від одного певного визначення до іншого. Воно істотно відрізняється від інтуїтивного, що пізнає світ шляхом споглядання і встановлює істину без доказу. Не применшуючи значення жодного з перерахованих видів мислення, які важливі і взаємозв'язані в реальному процесі мислення, ми в рамках нашого дослідження виділяємо логічне мислення. «Мислення людини... також можна розуміти як творче перетворення наявних в пам'яті відображень та образів. Відмінність мислення від інших психологічних процесів пізнання полягає в тому, що воно завжди пов'язане з активною зміною умов, в яких людина знаходиться. В процесі мислення проводиться цілеспрямоване і доцільне перетворення дійсності. Мислення – це особливого роду розумова і практична діяльність, що передбачає систему включених в неї дій і операцій трансформуючого і пізнавального (орієнтовочно-дослідного) характеру», – вказує Р. С. Немов [4, с. 159].

Принцип активного залучення всіх учнів до навчального процесу вимагає від вчителя не тільки залучення учнів до активної діяльності на уроці. Важливим є усвідомлення учнем необхідності власної діяльності, надання йому можливості обрання таких її видів, які найкраще відповідають його здібностям [5, с. 9]. У дослідженнях психологів, педагогів (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, М. М. Скаткін, М. О. Данилов, П. Я. Гальперін, А. Ф. Верлань, М. І. Жалдак, В. М. Мадзігон, Є. І. Машбиць) виділяються такі компоненти у пізнавальній діяльності школярів:

- формування загальних логічних прийомів мислення (індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, абстракція та ін.);
- формування спеціальних для інформатики прийомів розумової діяльності, які є основою методів пізнання інформаційного простору (різні способи абстракції, узагальнення, конкретизації, метод побудови моделей процесів, прийом прогнозування та виділення смислових опорних пунктів та інші);
- система знань – як результат діяльності вчителя і учня, отриманий за допомогою прийомів мислення.

Мислення вивчають різні науки, філософія (теорію пізнання, гносеологію), логіка, психологія, педагогіка, кібернетика, лінгвістика, фізіологія вищої нервової діяльності. Кожна з них визначає в мисленні певний аспект як власний предмет вивчення.

Існує декілька найбільш відомих концепцій мислення, що розглядаються в психології. Для зручності викладу ці концепції поділимо на три групи:

– аналіз умов оперування знаннями;
– аналіз механізмів оперування знаннями;
– аналіз характеру оперування знаннями.

У кожній з концепцій розглядається проблема розвитку прийомів мислення.

Дослідження свідчать, що в шкільному віці можна створити новий тип ставлення до пізнання, наприклад, інтерес до способу здобування знань, коли традиційно вважалося достатнім сформувати інтерес до змісту навчання. Якраз курс інформатики має величезні можливості для формування, підтримки та розвитку інтересу до способів здобування знань [6, с. 114].

Враховуючи досягнення філософської думки, психології, педагогіки, перейдемо до семантичного, змістовного і структурного аналізу сутності системно-логічного мислення.

Категорія «системно-логічне мислення» – одна з нових і найменш досліджених в сучасній педагогічній теорії і практиці, тому для виявлення суті цього феномена необхідний аналіз смислової значущості термінів, що визначають його вихідні складові: «система», «навички мислення» «системне мислення», «логіка» і «логічне мислення».

Від того, як розглядається поняття «система», залежить і його методологічна значущість. Не можна не погодитися з думкою А. Н. Аверьянова, який вважав, що система, будучи об'єктивною формою існування матерії, відображається, фіксується свідомістю в понятті, яке є філософською категорією [7, с. 153]. Воно може бути і як конкретно-науковим, так і загальнонауковим поняттм. Ми спиратимемося на визначення, що «система (від грецького systema – ціле, складене з частин; з'єднання) – безліч елементів, що перебувають у співвідношеннях і зв'язках один з одним, утворюючих певну цілісність, єдність. При цьому виділяють матеріальні й абстрактні системи», [8, с. 1215]. Так в чому ж переваги системного підходу? Що є системним підходом? Існує наступне визначення: «Системний підхід, напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення багатообразних типів зв'язків в нього і зведення їх в єдину теоретичну картину. Принципи системного підходу знайшли вживання в інформатиці, математиці, біології, екології, психології, кібернетиці, техніці, економіці, управління та ін. Системний підхід нерозривно пов'язаний з матеріалістичною діалектикою, є конкретизацією її основних принципів» [8, с. 1215].

Психологія і педагогіка визначають системний підхід як положення про те, що специфіка складного системного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями складових її елементів, а зв'язана, насамперед з характером взаємодій між елементами. Тому на перший план висувається завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і співвідношень. В процесі системного аналізу виявляються не лише причини явищ, й зворотня дія результату (продукту) на породжувані його причини. «Системний аналіз - це поняття, деякий «збиральний

образ». Він вбирає в себе сукупності пізнавальних процедур, що мають деяку схожість, які розробляються в різних галузях науки для опису об'єктів» [9, с. 146]. Серед загальних процедур Ю. А. Самоненко виділяє наступні:

- визначення якісної своєрідності системи, тобто сукупності її основних властивостей;
- встановлення функцій системи;
- виділення структури системи з вичлененням її елементів, що мають «горизонтальний» і «вертикальний» характер;
- встановлення серед зв'язків, необхідних для існування системи, так званих системо-утворюючих;
- встановлення компонентів і їх властивостей, складових як внутрішніх так і зовнішніх середовищ стосовно системи;
- визначення кордонів стійкості системи;
- опис динаміки кількісної міри властивостей системи, яку можна назвати «поведінкою» системи, тощо [10, с. 144].

Суть системного підходу виражається в наступних положеннях, що допомагають встановлювати властивості системних об'єктів та удосконалювати їх:

1. Доцільність що до зовнішнього середовища, її вивчення в єдності з середовищем.
2. Розчленовування цілого, – такого, що призводить до виділення елементів. Властивості елементів залежать від їх приналежності до певної системи, а властивості системи не зводяться до властивостей її елементів.
3. Всі елементи системи перебувають у складних зв'язках і взаємодіях, серед яких потрібно виділити найбільш актуальну, визначаючу для даної системи, тобто системо-утворюючу ланку.
4. Сукупність елементів і зв'язків дає уявлення про структуру та організацію системних об'єктів. Ці поняття виражають певну впорядкованість системи, взаємозв'язок і взаємозалежність її елементів.
5. Спеціальним способом регулювання зв'язків між елементами системи і тим самим зміни й елементів є управління, що включає постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

Принципове значення для педагогічних досліджень розвитку мислення взагалі і, розвитку системно-логічного мислення учнів, зокрема, має вимога вивчення даного процесу як цілого.

При цьому, «розвиток цілісності здійснюється:

- за рахунок розвитку кожного елемента;
- шляхом зростання їх значення для розвитку і функціонування один до одного;
- підпорядкування їх системі;
- набування здатності кожного елемента виконувати функцію заради розвитку системи в цілому;
- виникнення нових властивостей, якими не володіють окремі елементи;
- в процесі появи змістовно нових елементів для більш повного виконання функцій іншими елементами і системою загалом» [11, с. 154].

На нашу думку, системний підхід є продуктивним при формуванні системно-логічного мислення учня, оскільки належить до так званих нелінійних систем (при зміні одного з елементів структури інші змінюються не пропорційно, а за складнішим законом).

В світлі вимог системного підходу для теоретичного дослідження формування системно-логічного мислення учнів старшої профільної школи необхідно висунути вимогу повнішої і більш системної дедукції. Така дедукція передбачає рух думки від вихідних теоретичних передумов до узагальнених виводів, а від них – до більш конкретних наслідків, що перевіряються як доказом, так і досвідом. Це дає підставу для цілісного розуміння предмета дослідження на теоретичному рівні.

Поняття «системний стиль мислення» увів І. Б. Новік. Він відзначає наступні важливі характерні риси цього стилю мислення:

- стиль наукового мислення відображає загальнонаукові тенденції процесу пізнання певної епохи;

- він є своєрідним компасом, критерієм науковості, дозволяючи достатньо ефективно оцінювати міру відповідності конкретному історичному періоду тих або інших наукових ідей, моделей, гіпотез, досліджень в різних галузях науки;
- стиль мислення виражає світоглядну позицію людини;
- системний стиль мислення нині є об'єктивною інтеграційною тенденцією нашої епохи;
- системний стиль мислення є науково обґрунтованою стратегією щодо управління складними і надскладними об'єктами будь-якої природи.

В. В. Черніков під системним мисленням розуміє «віддзеркалення об'єктивної реальності, що полягає в цілеспрямованому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і співвідношень, які існують у певному явищі та зумовлюють єдність його форми і змісту, його стійке функціонування в зовнішньому середовищі, а також полягає у творчому творенні нових ідей, прогнозуванні подій і дій через ідеї системного підходу, системного аналізу» [13, с. 67].

Системне мислення передбачає уміння за сукупністю логічно взаємозв'язаних елементів побачити системну цілісність, її структуру, взаємозв'язок системи і середовища. Проблема його розвитку розглядається як ціле, як єдина система, в якій виявляються всі наслідки і взаємозв'язки кожного окремого рішення. При цьому необхідне виявлення та аналіз альтернативних шляхів досягнення мети. Цілі окремих елементів не повинні вступати в конфлікт з цілями всієї системи.

Застосування системного підходу до вивчення логічного мислення учнів старшої школи дозволяє розглядати його як цілісне багаторівневе утворення, як специфічний вид діяльності, що забезпечується різними психічними процесами (сприйняттям, пам'яттю, уявою, з обов'язковою участю мови).

Проте при всіх достоїнствах системне мислення (що спирається зокрема, на системний підхід) має і свої слабкі сторони (в них проявляється його діалектика). Намагаючись пізнати цілісність, ми фактично розбиваємо його на частини. Системний підхід має свої межі застосування. Він, зокрема, не застосовується при аналізі тонкої духовної матерії, відчуттів, емоцій тощо. К. К. Платонов логічне мислення визначає як «тип мислення, суть якого полягає в оперуванні поняттями, думками і висновками з використанням законів логіки» [14, с. 64].

Це трактування, на нашу думку, не враховує уміння будувати свої дії згідно із законами логіки, тому конструктивнішим ми вважаємо визначення І. А. Подгорецкої: «Уміння логічно мислити включає ряд компонентів: уміння орієнтуватися на істотні ознаки об'єктів і явищ, уміння підкорятися законам логіки, будувати свої дії відповідно до них, уміння проводити логічні операції, усвідомлено їх аргументувати, уміння будувати гіпотези і виводити висновки з даних наслідків і т. д.» [15, с. 92]. Цим визначенням ми і керуватимемося в даному дослідженні.

Проводячи короткий історичний екскурс, варто погодитися з точкою зору, що до кінця XIX ст. мислення, в тому числі логічне, розглядалося переважно в рамках логіки і характерні для нього особливості інтерпретувалися під кутом зору цієї науки, тобто логічний і психологічний аспекти мислення виразно не диференціювалися. Надалі в результаті розвитку експериментальної психології відбулося розділення психологічного і логічного підходів до вивчення мислення.

Нині логічне мислення вивчається кількома науками – філософією, психологією, кібернетикою, педагогікою, при цьому кожна з них досліджує його в певному аспекті, який характерний саме для неї. Проаналізуємо філософський, психологічний, кібернетичний і педагогічний аспекти вивчення розвитку логічного мислення.

Філософія розглядає логічне мислення за допомогою теорії пізнання, формальної логіки, яка вивчає форми і закони правильного мислення, і діалектики, що дає загальний метод дослідження логічного мислення як розвиваючого процесу.

Психологія вивчає логічне мислення як активну діяльність суб'єкта; виявляє спонукальні мотиви, цілі, що мають особисту значущість, індивідуальні особливості логічного мислення, досліджує розумові операції з точки зору усвідомлення суб'єктом логічних принципів, які лежать в їх основі. Тому психологічний аспект розвитку логічного мислення передбачає цілеспрямовану діяльність у вищеназваних напрямах.

Кібернетика цікавиться логічним мисленням у зв'язку із завданнями технічного моделювання розумових операцій у формі «штучного інтелекту». Також її цікавлять ті аспекти мислення, які пов'язані із швидким та ефективним опрацюванням інформації за допомогою

електронно-обчислювальної машини (ЕОМ). Таким чином, кібернетичний аспект розвитку логічного мислення зумовлений передусім, процесами моделювання розумових операцій.

Педагогіка, як відзначає А. Д. Гетманова, вивчає логічне мислення з боку здійснення процесу пізнання в ході навчання і виховання підростаючого покоління [17, с. 303]. Отже, педагогічний аспект розвитку логічного мислення учнів полягає в розробці й експериментальній перевірці необхідних педагогічних умов організації процесу навчання.

До різновидів логічного мислення часто відносять так звані наочні види мислення: математичне, фізичне, історичне та ін. Це пояснюється тим, що лише таке мислення може істинно відображати свій предмет, який виступає як логічне мислення, оскільки тільки в логічних формах думка може рухатися у змісті самих речей, в їх істотних зв'язках [18, с. 247]. Готовність до вдосконалення своїх індивідуальних якостей, схильність до самоконтролю і самовиховання роблять можливою постановку та розв'язання задач на рефлексію своєї діяльності [6, с. 21].

«Навичка – складовий елемент уміння, автоматизована дія, доведена до високого рівня досконалості», а «Уміння – це й володіння способами (прийомами, діями) застосування засвоюваних знань з практики» [19, с. 472].

Надалі розглядатимемо прийоми як спосіб формування навиків системно-логічного мислення учнів. Прийоми (способи) пізнавальної діяльності діляться на два класи: загальні і специфічні.

«Загальні прийоми використовуються в різних сферах, при роботі з різними знаннями. До загальних прийомів відносяться всі прийоми логічного мислення (порівняння, підведення до поняття, виведення висновків, прийоми, докази, класифікації та ін.). Вони не залежні від конкретного матеріалу, хоча завжди виконуються з використанням якихось наочних (специфічних) знань. До специфічних прийомів пізнавальної діяльності відносяться такі, які використовуються лише в певній галузі науки», – вказує Н. Ф. Тализіна [20, с. 96]. Зміст як цих, так і інших прийомів пізнавальної діяльності повинен виділятися і фіксуватися в процесі навчання.

У психологічній, педагогічній і методичній літературі вже давно застосовуються поняття «прийоми навчальної роботи», «прийоми розумової діяльності», «інтелектуальні прийоми», «логічні прийоми». Але досі зміст цих понять і їх співвідношення трактується по різному. Для нас це не лише термінологічна суперечка. Оскільки проблему формування прийомів системно-логічного мислення ми виділяємо як особливою, те визначення поняття «прийому», а також встановлення співвідношення між використовуваними термінами, що позначають дані прийоми, є принциповим питанням, що по суті стосується змісту навчання.

У сучасній психологічній літературі поняття прийому трактується в кількох контекстах: одні автори цим терміном позначають способи вирішення навчальних завдань, інші – способи розумової діяльності, треті розглядають прийом у складі умінь і відзначають, що в опанування уміння входить засвоєння способу дії. А, наприклад, Д. Н. Богоявленський визначає прийом як «сукупність або систему розумових операцій, спеціально організованих для вирішення певного типу завдань» [21, с. 76].

Е. Н. Кабанова-Меллєр в одній і тій же діяльності учнів виокремлює прийоми з двох різних точок зору: педагогічною і психологічною. З педагогічної точки зору – це прийоми навчальної роботи, наприклад, прийоми перетворення умов завдання, прийоми роботи з текстом, прийоми читання географічних карт та ін. Такий прийом навчальної роботи виражається в переданні дій: як треба діяти при виконанні такої-то навчальної роботи пояснюється вчителем або наводиться в підручнику. З психологічної точки зору, в тій же навчальній діяльності учнів, автор визначає «прийоми розумової діяльності, тобто способи, якими учні здійснюють розумову діяльність в процесі навчання (прийоми запам'ятовування, порівняння, спостереження, абстрагування, аналізу і синтезу, виділення істотних і неістотних ознак та ін.) [22, с. 185].

На перший погляд з таким розумінням поняття «прийому» можна погодитися. Дійсно, прийоми розумової діяльності є психологічним змістом прийомів навчальної роботи і нерозривно пов'язані з ним. За прийомами навчальної діяльності ніби приховані прийоми розумової діяльності. Якщо це так, то як бути з прийомом запам'ятовування, віднесеному в прийоми розумової діяльності?

Прийом запам'ятовування – це прийом навчальної діяльності, який може включати: аналіз, абстрагування, узагальнення і т. д.

Детальніше розглядається поняття прийому як прийому розумової діяльності в роботах В. Ф. Паламарчук [23, с. 123], Н. Н. Поспелова[24, с. 87]. Під прийомом розумової діяльності вчені розуміють «логічну операцію або сукупність логічних операцій (абстрагування, порівняння, узагальнення)». В. Ф. Паламарчук спробувала представити «систему основних прийомів розумової діяльності»:

- виділення головного;
- порівняння;
- узагальнення і систематизація;
- конкретизація;
- визначення і пояснення понять;
- доказ і спростування;
- моделювання;
- системний підхід.

Така логіко-дидактична класифікація основних способів розумової діяльності не виділяє процеси аналізу і синтезу, хоча вони є основою всієї розумової діяльності, і не виділяє ті природні зв'язки, які лежать в основі процесу мислення, а також системний підхід неправомірно називають прийомом.

Н. Н. Поспелов та І. Н. Поспелов наводять інше визначення: «Прийоми розумової діяльності – способи, за допомогою яких вона виконується і які можуть бути об'єктивно виражені в переліку певних дій. Розумова дія — самостійний елемент розумової діяльності, що є системою взаємозв'язаних операцій. Операції мислення — окремі, закінчені, стійкі і такі, що повторюють розумові дії. Ними можуть бути порівняння, аналіз, синтез, узагальнення і класифікація» [24, с. 92].

Ю. К. Бабанський не розрізняє поняття «Логічні методи навчання» і «логічні прийоми». На його думку, до логічних методів (прийомів) навчання відносять основні два види – дедуктивний та індуктивний, а також методи навчального аналізу, навчального синтезу, навчальної аналогії, виокремлення головного в навчальному матеріалі, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та ін. Автор всебічно аналізує використання індукції і дедукції в навчанні, показує їх сильні та слабкі сторони. Так індуктивне вивчення навчального матеріалу проводиться в тих випадках, коли воно пов'язане з формуванням понять фактичного характеру, коли необхідно виконати практичне завдання, коли треба самостійно підвести учнів до засвоєння узагальненого висновку. Дедуктивний метод сприяє швидшому проходженню навчального матеріалу, активніше розвиває абстрактне мислення [25, с. 116].

Ю. К. Бабанський наводить ряд логічних методів (логічних прийомів): аналіз, виділення головного, порівняння, узагальнення, конкретизація, доказ, визначення і пояснення понять. Для кожного з перерахованих прийомів вчений розробив зразковий склад структурних компонентів. Наприклад, в метод аналізу включаються наступні компоненти: осмислене сприйняття інформації; виділення істотних ознак і співвідношень, відомого і невідомого, розділення на елементи і (або) знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення і пояснення зв'язків, синтез. У прийом визначення і пояснення понять входять: знаходження родових і видових ознак; вказівка, пояснення, опис, характеристика; знакове оформлення результатів (у вигляді логічного визначення, понятійного диктанту, гри та ін.). Вище перелічені визначення дозволяють зробити важливий висновок, що порівняння, аналіз, синтез, узагальнення і класифікація можуть бути розумовими діями у тому разі, коли вони спеціально формуються, і прийомом розумової діяльності, коли застосовуються як знаряддя для засвоєння знань. Так наприклад, в темі «Організація процедур і функцій» можна запропонувати завдання порівняння опису процедур і функцій в об'єктно-орієнтованому і процедурному програмуванні.

Розвиток проблеми формування прийомів логічного мислення знаходимо у Н. Ф. Тализіної, яка особливу увагу приділяє цьому в роботі з учнями початкових класів. Проводячи дослідження, вчений констатує, що в методичній літературі і навчальних програмах для початкової школи мовиться про необхідність формування прийомів мислення, але не всі вчителі усвідомлюють важливість цієї справи, що призводить до стихійного розвитку логічного

мислення. Більшість учнів не опановують початкові прийоми мислення і не володіють ними навіть в старших класах, тоді як без них неможливе повноцінне засвоєння матеріалу, що вивчається [20, с. 112].

Н. Ф. Тализіна виділяє наступні початкові логічні прийоми: виділення в предметах загальних і відмітних, істотних і неістотних властивостей, порівняння, виведення наслідків, підведення під поняття, визначення понять, здобуття виводів, класифікація, доказ. Особливо важливим моментом є те, як формуються прийоми мислення. Наприклад, при навчанні порівнянню «треба, щоб діти знали основні умови: порівнюються однорідні предмети і порівняння проводиться за істотними ознаками», а також користувалися переліком дій або правилами порівняння: виділяти ознаки в об'єктів; встановлювати загальні і істотні ознаки; виділяти ознаку для порівняння; зіставляти об'єкти за заданою умовою.

Висновки Н. Ф. Тализіна пов'язує із строгим дотриманням законів логіки, відзначаючи, що «уміння робити висновки треба формувати, починаючи з першого класу, і основною формою прийому є висновок зі всіма його видами» [20, с. 281].

Н. Ф. Тализіна робить важливе узагальнення про універсальність прийомів мислення: «При побудові змісту навчання з будь-якого предмета необхідно використовувати всю систему логічних прийомів мислення, які потрібні для вирішення завдань, передбачених цілями навчання. Водночас, хоча логічні прийоми і формуються, і використовуються на конкретному наочному матеріалі, вони не залежать від цього матеріалу, мають загальний, універсальний характер» [20, с. 47].

С. А. Варламов пропонує наступні прийоми мислення по інформатиці:

- системний підхід при вивченні матеріалу;
- групова форма навчання;
- урок - турнір;
- навчальний модуль як елемент дидактичної технології [26, с. 14].

Найпильнішу увагу, на думку С. А. Варламова, треба звернути на системний підхід при викладанні будь-якої теми, інформатики, що вивчається. При такому підході необхідна структуризація (розбиття завдання на підзадачі) – потужний засіб, що полегшує вирішення складних завдань.

Р. І. Баженов виділяє наступні прийоми розвитку мислення що вчаться на уроках інформатики: евристичні бесіди; логічно-пошукові завдання; деякі прийоми роботи з підручником; робота з рухомим зображенням на екрані дисплея і т. д. Вирішення різних завдань, робота з дидактичним матеріалом сприяє, на думку Р. І. Баженова, розвитку логічного мислення на уроках інформатики [27, с. 97].

Прийоми мислення повинні виступати як предмети спеціального засвоєння, як об'єкти управління з боку повчального, щоб надалі підходити для свідомого і довільного використання в нових умовах. Інакше сформовані прийоми так і залишаються недостатньо усвідомленими, а внаслідок цього – обмеженими в своєму використанні тими конкретними умовами, в яких вони були засвоєні раніше.

Таким чином, для розвитку системно-логічного мислення учнів необхідна активізація їх розумової діяльності, розробка таких прийомів роботи, які мобілізували б їх зусилля у вирішенні завдань на основі об'єктно-орієнтованого підходу, включали б їх активний пошук.

Проведений аналіз структури системно-логічного мислення учнів, який включає змістовний, операційний і мотиваційні компоненти, а також стосунки між ними, дозволяє зробити висновок, що до процедур пошуку і розробки засобів розвитку системно-логічного мислення учнів старшої школи з поглибленим вивченням інформатики можна віднести наступні операції:

– визначення вихідного рівня розвитку логічного мислення;

– проектування можливих змін в логічному мисленні;

– визначення змісту і характеру дій, необхідних для реалізації проектованих змін: структуризація навчального матеріалу; співвідношення знань, специфічних прийомів пізнавальної діяльності і логічних прийомів мислення; передбачення основних перехідних станів процесу, реалізації проектуючих змін (включаючи мотивацію); здобуття інформації про стан керованого процесу розвитку логічного мислення учня, тобто забезпечення

систематичного зворотного зв'язку; облік і переробка отриманої інформації з метою корекції експерименту;

– удосконалення педагогічних принципів побудови набору задач на основі об'єктно-орієнтованого підходу;

– проведення контрольної серії експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Философские проблемы информатизации / В. П. Заболотный // Проблеми информатизации. – 1999. – № 1 – С. 129.
2. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – 836 с.
3. Краткая философская энциклопедия. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия» 1994. – 586 с.
4. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ, студентов пед. институтов и работников подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров./ Р. С. Немов – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
5. Жалдак М. І., Лапінський В. В., Шут М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів // Інформатика. – 2006. – № 3-4,– 96 с.
6. Методичні основи вивчення експертних систем у школі // Рамський Ю. С., Балик Н. Р. – К.: Логос, 1997. – 114 с.
7. Системное познание мира: методологические проблемы. / Аверьянов А.Н. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
8. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.
9. Строительство продолжается // Просис Дж., Миллер М. CHICAGOPCMagazine. – 1994. – №4. – С. 146–161.
10. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов. / Самоненко Ю. А. / М.: ЮНИТА-ДАНА, 2001. – 277 с.
11. Структурно-функциональный исторический аспекты целостности личности. / Орлов В. А., Андриянов Е. А., Коляда В. И. // В кн. Социальная форма движения: проблемы целостности. - Саратов: Изд. СГУ, 1990. – 177 с.
12. Системный стиль мышления / Новик И. Б. - М.: Знание, 1985. – 64 с.
13. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений: дисс. … канд. пед. наук / Черников В. В. - М., 1998. – 149 с.
14. Краткий словарь системы психологических понятий / Платонов К. К. - 2-е изд. - М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
15. Изучение приемов логического мышления у взрослых / Подгорецкая Н. А. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 150 с.
16. Мышление: прогресс, деятельность общение / под ред. А. В. Брушлинского. - М., 1982. – 287 с.
17. Логика: для пед. учеб. заведений / Гетманова А. Д. - М.: Новая школа, 1995. – 415 с.
18. Виды обобщения в обучении / Давыдов В. В. - М.: Педагогика, 1971. – 423 с.
19. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Подкасистого. - М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
20. Формирование познавательной деятельности учащихся / Талызина Н. Ф. - М.: Знание, 1983. – 328 с.
21. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения / Богоявленский Д. Н. // Вопросы психологии. – 1962. - № 4.- С. 74-82.
22. Психология формирования знания и навыков школьников / Кабанова-Меллер Е. Н. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 376 с.
23. Школа учить мыслить / Паламарчук В. Ф. - М.: Просвещение, 1989. – 224 с.
24. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. -М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
25. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект /Бабанский Ю. К. -М., 1981. – 215 с.
26. Методические приемы в преподавании информатики / Варламов С. А. // Информатика и образование. – 2000. -№ 23. - С. 11-18.
27. Баженов Р. И. Использование технологии объектно-ориентированного подхода для развития мыслительных действий учащихся при изучении базового курса информатики: дисс. ... канд. пед. наук. -Биробиджан, 1998. – 133 с.

УДК 378.937

М. В. ГОГОЛЬ-САВРІЙ

ҐЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розглянуто поняття «ґендерна соціалізація», «ґендерна освіта та виховання», «ґендерний підхід». Відзначено присутність ґендерного дисбалансу в сучасній системі освіти України, недостатню обґрунтованість концептуальних завдань ґендерного підходу і теоретико-практичну невідповідність цієї освітньої парадигми. Вказано на важливість інтеграції ґендерного компонента у систему освіти та інші сфери життєдіяльності суспільства. Запропоновано певні напрями подолання ґендерних суперечностей та їх наслідків в освітньому просторі нашої країни.

Ключові слова: *ґендерний підхід, ґендерна соціалізація, ґендерна освіта, ґендерне виховання.*

М. В. ГОГОЛЬ-САВРИЙ

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Рассмотрены понятия «гендерная социализация», «гендерное образование и воспитание», «гендерный подход». Отмечено присутствие гендерного дисбаланса в современной системе образования Украины, недостаточную обоснованность концептуальных задач гендерного подхода и теоретико-практическое несоответствие этой образовательной парадигмы. Указано на важность интеграции гендерного компонента в систему образования и другие сферы жизнедеятельности общества. Предложены некоторые направления преодоления гендерных противоречий и их последствий в образовательном пространстве нашей страны.

Ключевые слова*: гендерный поход, гендерная социализация, гендерное образование, гендерное воспитание.*

M. V. GOGOL-SAVRIY

THE GENDER APPROACH INTO THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE AS THE PEDAGOGICAL PROBLEM

We considered the concept of «gender socialization», «gender education and upbringing», «gender approach». We noted the presence of gender imbalance in modern educational system of Ukraine, the lack of validity of the conceptual problems of gender approach and theoretical and practical failure of this educational paradigm. We specified on the importance of integrating gender component in education and other spheres of social life. We suggested certain ways of overcoming gender differences and their consequences in the educational sphere of our country.

Keywords*: gender approach, gender socialization, gender education and upbringing.*

Становлення України як держави відбувається в умовах швидких і глибоких суспільних змін, які зумовлюють нові реалії та вимоги до життєдіяльності сучасної людини, фахівця. Ґендерні відносини є відображенням ґендерної свідомості суспільства, важливий чинник формування якої – освіта. Однією з важливих функцій цього соціального інституту є передання та поширення знань, системи норм і цінностей суспільного життя. Саме через систему освіти можливо і необхідно закладати основи ґендерних перетворень суспільства.

Інтеграція ґендерного підходу в національну систему освіти на сучасному етапі вкрай необхідна, оскільки ґендерна збалансованість в українському суспільстві є одним з індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором.

Незважаючи на розпочаті інноваційні перетворення щодо демократизації та гуманізації національної системи освіти, питання інтеграції ґендерного компонента в цю сферу є теоретично та методологічно далеко незавершеним. Це пов’язано з недостатньою обґрунтованістю концептуальних завдань ґендерного підходу як нової парадигми у системі

освіти та надмірною інерційністю попередніх освітніх ідей. Подолання цих суперечностей сприятиме оптимізації розроблення та впровадження ґендерних ідей у систему освіти України.

У Всесвітній декларації «Про вищу освіту для XXI століття» зазначається, що її мета – створення нового суспільства, яке не знає насильства і експлуатації. Тому важливим нині при плануванні, складанні і реалізації будь-яких навчальних програм, видів просвітницької діяльності є врахування ґендерного підходу, що базується на партнерських засадах, паритетних можливостях жінок і чоловіків у різних сферах життєдіяльності.

Активізація ґендерних досліджень в гуманітарних науках має глобальний характер. Не випадково ця тема обговорювалася на спеціальній сесії Генеральної асамблеї ООН «Жінки в 2000 р: рівність між чоловіком і жінкою, розвиток і мир в XXI столітті», а також предметно розглядалась на конференції під егідою ООН «Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії», що відбулася у квітні 2011 р. на базі Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка.

Причинами інтересу до цього питання є: посилення ґендерної асиметрії у зв'язку із збільшенням жіночого безробіття, прихованою дискримінацією за статевою ознакою, розривом в оплаті праці та домінуванням жінок у деяких професійних групах, зокрема в галузі освіти. Це дало підставу ООН рекомендувати розвивати дослідження з феміністської проблематики і зарахувати ґендерні проблеми до глобальних, оскільки без ґендерного чинника неможливе комплексне дослідження людини та її діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження ґендерного компонента в систему освіти України.

На початку 90-х років XX ст. проблема врахування та впровадження ідеї ґендерного підходу у вітчизняну систему освіти стала предметом дискусій. Українські дослідники (С. Вихор, Т. Говорун, І. Іванова, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Л. Смоляр, О. Цокур) вважають, що впровадження цього підходу є важливою складовою узгодження української системи освіти з європейськими вимогами [1; 4; 6; 9; 14]. Намагаючись визначити ступінь взаємодії педагогіки та ґендеру як складних соціальних і наукових категорій, вищезазначені автори оперують термінологічним апаратом, що містить такі поняття, як «ґендерний підхід у системі освіти», «ґендерна соціалізація», «ґендерна освіта», «ґендерне виховання».

А. Мудрик зазначає, що феномен «ґендерний підхід у вихованні» передбачив «врахування … й застосування знань про ґендерні особливості: в організації побуту та життєдіяльності виховних організацій, а також взаємодії їх членів; у визначенні змісту та методів навчання й способів стимулювання самоосвіти; у створенні умов у виховних організаціях для опанування хлопчиками та дівчатками, юнаками й дівчатами норм, моделей, сценаріїв і досвіду статево рольової поведінки, адекватної їхньому віковому статусу, психосексуальному розвитку й соціальним очікуванням; у сприянні щодо розв'язання проблем, пов'язаних із ґендерною ідентифікацією і самореалізацією» [10, с. 17]. Згідно з В. Кравцем, «ґендерний підхід» у навчально-виховному процесі, по суті, є індивідуальним, інакше кажучи, таким, який дає змогу дитині виявляти свою ідентичність. Він забезпечує людині більшу свободу вибору і самореалізації, допомагає бути достатньо гнучкою і вміти використовувати різні можливості поведінки [6, с. 184]. О. Луценко зазначає, що ґендерний підхід має розкрити та проаналізувати наявні відмінності в освіті між хлопцями й дівчатами, проблеми упереджень у змісті шкільної програми, ґендерний дисбаланс у системі освіти загалом. Для цього необхідна подальша інтеграція ґендерних досліджень у систему вищої освіти України, розвиток ґендерно збалансованих навчальних планів шляхом введення нових знань про жінок у традиційні соціальні та гуманітарні дисципліни, що потребує змін ідеології вищої освіти в країні [9, с. 500].

Навчальний заклад як соціальний інститут є одним з агентів ґендерної соціалізації особистості. Під ґендерною соціалізацією ми розуміємо процес засвоєння, прийняття і відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення чоловіка та жінки у суспільстві. Важливими компонентами ґендерної соціалізації є ґендерна освіта та виховання.

Через ґендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості і системи соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме ґендерна освіта сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень про сутність «жіночого» і

«чоловічого». Чимало фахівців займались дослідженням поняття «ґендерна освіта». В. Кравець визначає ґендерну освіту як процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, котра включає ґендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту [6, с. 174]. Л. Смоляр наголошує на тому, що ґендерна освіта передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних та неформальних правил і норм, які зумовлені місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві. На думку дослідниці, інтеграція ґендерних підходів в освіті вимагає: введення спеціальних предметів і спецкурсів з ґендерної проблематики; експертизи наявних програм та підручників; розроблення відповідних навчальних програм, методичних посібників, підручників для різних типів навчальних закладів [14, с. 516].

Метою ґендерного виховання є створення оптимальних умов для формування вільної від стереотипів та упереджень ґендерної свідомості і відповідальності за власні міжособистісні взаємини у соціумі. Ґендерне виховання є складним процесом формування соціокультурних ролей чоловіків та жінок, що визначають очікуване суспільством ставлення до представника протилежної статті. Його сфера не обмежується лише відносинами між чоловіком та жінкою, які створили сім'ю, а виходить за ці вузькі рамки, охоплюючи будь-які інші відносини між представниками протилежних статей. В. Кравець розуміє ґендерне виховання як «процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі, рівноправні соціальні відносини» [6, с. 174]. С. Вихор розглядає це виховання як «цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки та з метою побудови громадянського суспільства» [1, с. 35].

Починаючи від дитячого садка і до ВНЗ, всі стосунки в навчально-виховних закладах відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як підлеглих, залежних, таких, що не прагнуть до досягнень, а про чоловіків як домінуючих, незалежних і «успішних», тобто у навчально-виховному процесі поведінка дитини оцінюється згідно з її статевою належністю. За даними вітчизняних і зарубіжних вчених, вчителі приділяють більше уваги хлопчикам, внаслідок чого в дівчат розвивається пасивна модель поведінки, орієнтована на слухняність, точне відтворення, бажання уникати помилок. Дівчат орієнтують на вивчення гуманітарних наук, а хлопців – точних. Відставання дівчат вчителі часто пояснюють відсутністю здібностей, а у хлопців – недостатніми зусиллями.

Фемінізація школи, орієнтація на слухняність ставлять у більш вигідне становище жіночу стать. Освітні заклади відображають стратифікацію суспільства і культури загалом, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків. Деякі шкільні предмети часто ідентифікують зі статтю вчителя. Значному утвердженню ґендерних стереотипів у школі та підтримці ґендерної нерівності сприяє так званий прихований навчальний план, який існує паралельно з офіційним навчальним планом. Він охоплює зміст предметів, стиль викладання, ґендерні стосунки на роботі, ґендерну стратифікацію учительської роботи та спрямований на ще більше зміцнення сексистських установок, що й без того вкоренились у нашому суспільстві.

Дотримуючись традиційних стереотипів про жіночі й чоловічі ролі, вчителі, які самі дуже сильно страждають від ґендерної нерівності, свідомо чи неусвідомлено передають ці погляди дітям, посилюючи дію інших агентів ґендерної соціалізації.

У шкільному житті ми часто зустрічаємось ще з одним протиріччям: коли педагог забуває про свою ґендерну роль, але разом з тим вимагає від учня виконання ролі представника своєї статті. Парадокс: у проведеному О. Кікінежді опитуванні «Поширеність ґендерних стереотипів серед педагогів загальноосвітніх шкіл» чимало вчителів залишаються невизначеними у власних ґендерних орієнтаціях, не переконані у необхідності розвитку андрогенних властивостей, сповідують ідеологію компліментарності чоловічих та жіночих ролей [5, с. 27].

Ще однією проблемою, яка склалася в межах шкільної системи, є низький відсоток чоловіків серед педагогічного складу, що спричиняє формування і підтримку ґендерних міфів про чоловічу грубість і жіночу логіку. А наявність стереотипів, призводить, відповідно, до ґендерного дисбалансу у педагогічній спільноті. В. Кравець зазначає, що в сучасній фемінізованій школі вчительки тиснуть на хлопчиків своїм авторитетом, змушуючи їх

відчувати власну неповноцінність. Цей тиск призводить до того, що хлопчики змушені будувати свою ґендерну ідентичність переважно на негативних основах: бути несхожими на дівчаток, не брати участі у «жіночих» видах діяльності [6, с. 327]. Культивування фемінності дискримінує інтереси хлопців, не зацікавлює їх у процесі навчання і водночас перешкоджає формуванню дівчачої самооцінки та стереотипізує їх поведінку.

Дослідники О. Цокур та І. Іванова зазначають, що правильно організований та грамотно застосований ґендерний підхід дасть змогу сформувати в школярів ґендерну самосвідомість та активізувати самореалізацію особистості через:

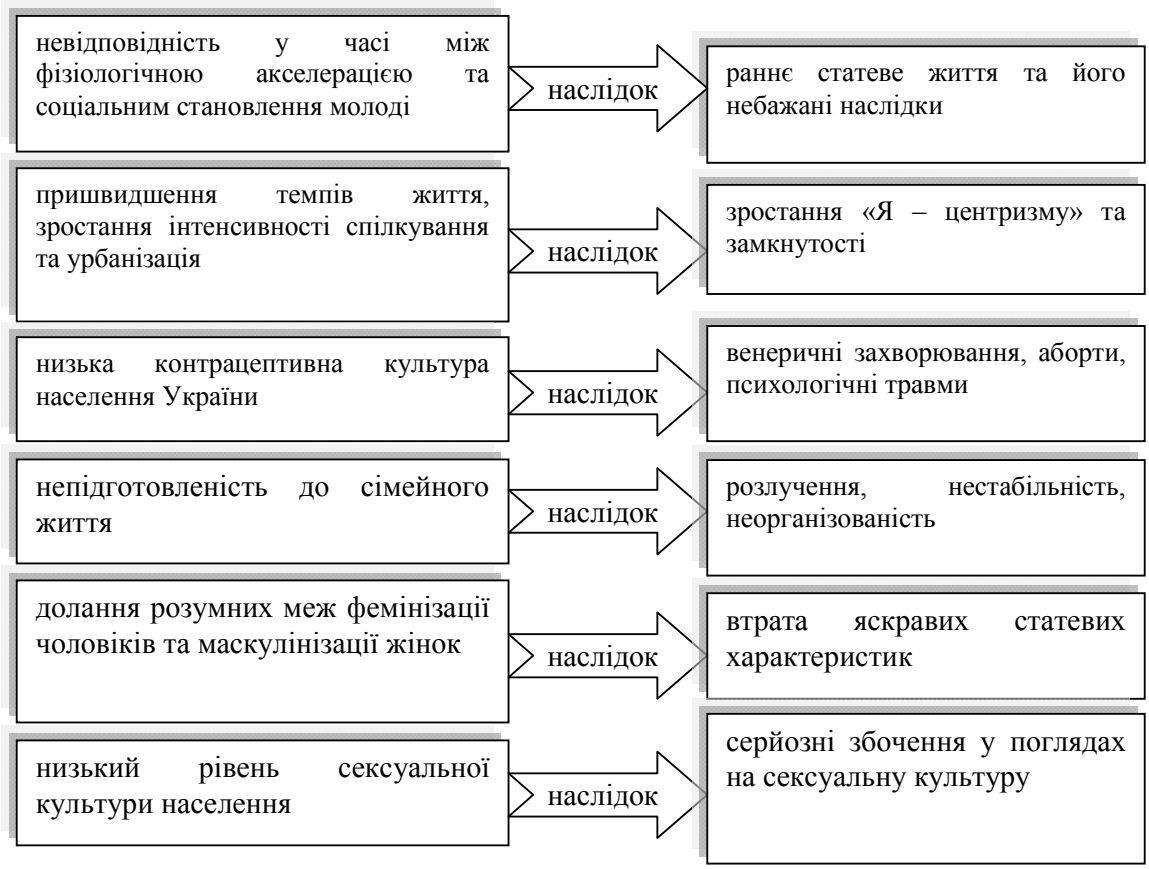
- усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків та жінок, свободи особистості;
- усвідомлення себе як особистості, здатної впливати на ґендерну ситуацію в державі;
- розуміння рівноправної участі обох статей у політичному житті;
- лояльне і, разом з тим, вимогливе ставлення до обох статей;
- готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки;
- почуття власного достоїнства, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу [15].

Ми не можемо оминути увагою ситуацію, що склалася у ВНЗ України, зокрема педагогічного спрямування. Згідно даних Державного комітету статистики України, в 2010/2011 навчальному році в системі вищої школи навчалися 2 млн. 130 тис. студентів, з яких 53% – жінки, це говорить, що жінки в нашій країні володіють достатньо високим освітнім потенціалом. В окремих напрямках вищої освіти спостерігається фемінізація. Так, наприклад, в педагогічних вузах частка жінок становить 70%, а жінок-вчителів в Україні нараховують 82% [3]. Викладання в школі вважається «жіночою» справою, а так звана жіноча робота з погляду рівня професійних вимог та отримання винагороди дуже часто розглядається як менш вартісна, відповідно оплата вчительської праці залишається низькою. Часто виникає хибне уявлення, що жінка нездатна виконувати роботу, яку роблять чоловіки у «нормальному житті», то ж їй залишається йти працювати до школи.

Випускники педагогічних вищих закладів освіти і навіть професійно досвідчені вчителі та викладачі проявляють невміння і відсутність ґендерної культури у навчально-виховному процесі. На нашу думку, процес підготовки майбутніх педагогів і вчителів до ґендерної освіти та виховання школярів буде ефективним за таких педагогічних умов:

- включення ґендерного компонента у фахові дисципліни;
- розробка та впровадження спецкурсів з ґендерної тематики;
- залучення майбутніх педагогів до участі в діяльності центрів ґендерної освіти;
- включення ґендерного компонента в педагогічну практику студентів;
- практикування ґендерних курсів у післядипломній освіті;
- організація та проведення семінарів, тренінгів, курсів з ґендерної освіти для педагогів [13].

Застосування ґендерного підходу у навчальному процесі педагогічного ВНЗ має принципове значення, оскільки тут формується багато уявлень про професійне самовизначення, життєву стратегію, доступ до ресурсів і влади, що мають переважно соціостатеву орієнтацію. Розвиток ґендерної освіти у вузі дозволить сформувати уявлення про те, що стать не є підставою для дискримінації за яким-небудь критерієм або показником, що вона дає можливість жінці й чоловікові користуватися правами людини у всій повноті цього поняття, дозволяє здійснити вільний вибір шляхів і форм самореалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності.



Ніколи раніше молоді люди не відчували так гостро потреби в знаннях психологічних і біологічних закономірностей, які могли б стати надійним орієнтиром у статевій поведінці. Можна з упевненістю констатувати, що відсутність належної ґендерної освіти може згубно вплинути на весь подальший перебіг життя молодої людини. Як наслідок, у суспільстві спостерігаються дисбаланс. Те, що раніше вважалось винятком із правила, сьогодні стає цілком прийнятним. Зокрема:

Це лише малий відсоток тих проблем, з якими стикається наше суспільство і до вирішення яких воно не готове. Сучасний стан духовно-моральної нестабільності потребує рішучих соціально-освітніх заходів щодо підвищення ґендерної культури людей.

Вищезазначені факти породжують нагальну необхідність у розвитку ґендерних підходів в освіті та інших сферах життєдіяльності суспільства. Для цього, на нашу думку, необхідно зробити наступне:

- вилучити з навчальних матеріалів та навчальних програм зайві ґендерні стереотипи;
- включити ґендерні проблеми до державних програм освіти як пріоритетні;
- впровадити ґендерні підходи у всі ланки освіти;
- розвивати галузеві науково-дослідні установи з питань ґендерного розвитку;
- відмовитись від «ґендерно нейтральної» методології, популяризувати ґендерну тематику та інтегрувати її у всі сфери життя суспільства.

Ґендерна культура в Україні перебуває нині на початковому етапі свого становлення. Гальмуючими факторами в її розвитку є залишковість патріархальної ідеології, несформована система соціальних відносин, відсутність практичного досвіду тощо. Послідовне впровадження ґендерного компонента в систему вітчизняної освіти, розробка методологічної бази, формування ґендерного паритету та ґендерної політики забезпечить ґендерну інтеграцію нашої країни у європейську світову спільноту.

Інтегрувати ґендерний підхід в освітньо-виховне середовище навчальних закладів означає спроектувати й реалізувати практично всі елементи нової гуманістично зорієнтованої

технології організації методичної роботи педагогічних кадрів, метою якої є формування професійно важливих якостей особистості педагогів-ґендерологів як нового покоління кадрів сфери освітніх послуг, здатних успішно виконувати завдання ґендерної соціалізації та виховання підростаючого покоління учнів, формувати нову особистість, що комфортно й адекватно вписується в концепцію демократичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вихор С. Т. Ґендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. … канд. пед. наук: 13.00.07 / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2005. – 268 с.
2. Головашенко І. О. Ґендерний підхід в системі освіти: узгодження досвіду з міжнародними стандартами. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://conf.vntu.edu. ua/humed /2006/txt/06giozms.pdf
3. Державний комітет статистики України. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.stat. cherkassy.ua/?p=stat_inform
4. Іванова І. В. Підготовка майбутніх вчителів до основ ґендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. / І. В. Іванова. – Одеса, 2007. – 254 с.
5. Кікінежді О. Соціально-психологічні чинники диференціації ґендеру в українському соціумі (ґендерна дискримінація в освіті) // Освітянин. – 2008. – № 4. – С. 22–28.
6. Кравець В. П. Ґендерна педагогіка: навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
7. Кравець В. П. Історія ґендерної педагогіки: навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль: Джура, 2005. – 440 с.
8. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та ґендерні особливості: монографія / В. П. Кравець. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 476 с.
9. Луценко О. А. Ґендерна освіта та педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії ґендеру: навч. посібник. – К.: К.І.С., 2004. – С. 476–503.
10. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходев социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15–20.
11. Мунтян І. С. Ґендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
12. Неприцький О. А. Формування ґендерного паритуту та сучасна українська школа // Формування ґендерного паритуту в контексті сучасних соціально-економічних перетворень: матеріали міжнар. наук.-практ. конференції, м. Київ, 5–7 грудня 2002 р. / упор. А. Толсторова. – К., 2002. – С. 139–140.
13. Остапчук Л. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до ґендерного виховання підлітків. [Електронний ресурс], – Режим доступу: http:// conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Ostapchuk.php
14. Смоляр Л. О. Становлення ґендерної освіти в Україні / Л. О. Смоляр // Основи теорії ґендеру: навч. посібник. – К.: К.І.С., 2004. – С. 504–519.
15. Цокур О., Іванова І. Педагогічна професія та ґендер. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/school/upbring/1696
16. Юдіна С. П. Ґендерні тенденції сучасної освіти в Україні / С. П. Юдіна // Нові технології навчання: наук.-метод. збірник. – К., 2004. – Вип. 37. – С. 132–136.
17. Ягремцева А. О. Ґендерний підхід в освітньому процесі: порівняльний аналіз українського та німецького досвіду. [Електронний ресурс], – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua /Portal /Soc_Gum/Pfto/2009_5/files/ped905_97.pdf

УДК 577.23 +615.9(574.64)

В. В. ГРУБІНКО

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ВМІНЬ ШКОЛЯРІВ І СТУДЕНТІВ НА ОСНОВІ ТЕОРІЇ БІОЛОГІЧНИХ СИСТЕМ

Розглянуто методологічні засади проведення сучасного біологічного дослідження школярами і студентами на основі структурних, кінетичних та термодинамічних принципів організації і реакції біо- та екосистем. Встановлено, що його необхідно здійснювати з урахуванням уявлень про організацію біологічних систем: «різноманіття» як комплексна гетерогенність; «продуктивність» як здатність системи за рахунок забезпечення функціонування якомога більшої кількості і швидкості внутрішніх циклів фіксувати внутрішню енергію; просторово-часова стійкість стаціонарного стану; накопичення потенціалу для континуального переходу в нову якість.

***Ключові слова**: біологічні дослідження, структура, динаміка, продуктивність, стійкість, різноманіття, еквіфінальність, біосистема, екосистема.*

В. В. ГРУБИНКО

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Рассмотрены методологические принципы проведения современного биологического исследования школьниками и студентами на основе структурных, кинетических и термодинамических принципов организации и реакции био- и экосистем. Установлено, что его следует осуществлять с учетом представлений об организации биологических систем: «разнообразие» как комплексная гетерогенность; «продуктивность» как способность системы за счет обеспечения функционирования как можно большего количества и скорости внутренних циклов фиксировать внутреннюю энергию; пространственно-временная устойчивость стационарного состояния; накопление потенциала для континуального перехода в новое качество.

***Ключевые слова**: биологические исследования, структура, динамика, продуктивность, устойчивость, разнообразие, эквифинальность, биосистема, экосистема.*

V. V. GRUBINKO

THE FORMATION OF RESEARCH ABILITIES OF PUPILS AND STUDENTS ON THE BASIS OF THEORY OF BIOLOGICAL SYSTEMS

We considered the methodological principles of realization of modern biological research done by pupils and students on the basis of structural, kinetic and thermodynamic principles of organization and reaction of bio/eko-systems. There is set that it is necessary to carry out taking into account ideas about organization of biological systems: «diversity» is examined as complex heterogeneity; «productivity» is ability of the system to fix internal energy with help of providing of functioning as much as possible greater amount and speed of inner loops which form the stream of energy of certain capacity and speed in it. We offered concrete spatio-temporal limits as such, which provide stability of steady-state and accumulation of potential for the continual passing to new quality.

***Keywords**: biological researches, structure, dynamics, thermodynamics, productivity, stability, diversity, ekvifinalic, biosystem, ekosystem.*

Сучасні освітні стандарти розглядають якість освіти як результат оволодіння комплексу компетенцій [2; 6]. Технології їх формування ґрунтуються на тезі, що знання без наявності певної компетенції можуть не з'явитися. Процес формування компетенції можна представити як послідовний змістово-діяльнісний ряд: *практичний досвід → застосування знань в нових ситуаціях → спостереження і рефлексія → формування абстрактних знань і узагальнень → новий (збагачений, інноваційний) практичний досвід* [7, с. 4]. Діяльнісний принцип організації біологічної освіти якраз дозволяє через спостереження та аналіз природних явищ і процесів, лабораторне і натурне експериментування, імітаційне і натурне моделювання на всіх рівнях організації природи виробляти необхідні компетенції природодослідника. Зміст біологічної

освіти дає можливість гносеологічного розвитку (удосконалення) уявлень про природу: знання про природу → біологічне мислення → біологічний (екологічний) світогляд → біо(еко)етика → біологічна (екологічна) культура → біологічні (екологічні) компетенції.

Проективний перелік основних фахових біологічних компетенцій можна звести до певних їх груп [5]. 1. Розуміння причин і механізмів виникнення, формування й розвитку негайних і віддалених наслідків дії факторів природи і параметричних та частотних характеристик середовища існування на біологічні (екологічні) системи. 2. Здатність вибирати оптимальний метод дослідження і створити модель реакції й адаптації біо-, екосистеми на дію факторів природи. 3. Здатність створювати програму дослідження та реалізувати її щодо функціональної структури і динаміки біологічних (екологічних) систем. 4. Розуміння суті біологічних явищ при здійсненні системних перетворень в біологічних структурах та еволюційних процесів в них. 5. Здатність приймати рішення для підвищення стійкості функціонування біо-, екосистем. 6. Розуміти багатоваріантність біологічних явищ, багатовекторність їх розвитку і суджень про них та приймати й аналізувати пропозиції щодо розвитку біо-, екосистем. 7. Вміння застосовувати практичні критерії стійкості, гомеостазу та енантіостазу для аналізу процесів в біологічних (екологічних) системах. 8. Мати незалежні знання та судження про глобальні і локальні біосоціальні і екологічні проблеми та шляхи їх вирішення. 9. Вміння застосовувати стосовно реальної ситуації міжнародне і національне біологічне та екологічне законодавство, критично аналізувати та пропонувати екологічно й соціально значимі зміни до нього. 10. Вміння поширювати знання і досвід з біологічних та екологічних проблем.

Зміст наведених компетенцій свідчить, що їх формування тільки на основі теоретичних знань без широкого використання як навчально-дослідницького, так і науково-пошукового підходів неможливе. Разом з тим традиційне шкільне і більшою мірою студентське дослідництво ґрунтується на використанні простих методів візуального і метричного дослідження морфології біологічних об’єктів, спостереженні і переважно якісному описання динаміки біологічних (екологічних) явищ у лабораторних або натурних умовах, світловому мікроскопіюванні, вимірюванні простих функціональних характеристик життєдіяльності тощо. Дуже низькою в цих дослідженнях є частка біохімічних та молекулярно-генетичних вимірювань.

Основним недоліком навчально-наукового дослідництва є виокремлення для параметрування обмеженої кількості (інколи одного чи кількох) статистичних характеристик об’єктів, що не дає можливості адекватно оцінити характер біологічних (екологічних) явищ, а характеристика процесів в кращому випадку є вкрай наближеною до дійсності, а часто й не відповідає дійсності. У результаті науково і практична цінність таких дослідницьких проектів (роботи МАН, курсові, бакалаврські, дипломні роботи) низька і малоефективна, а у школярів і студентів складається хибне уявлення про «легкість», «простоту» і «вагомість» досягнення ними наукового результату.

Разом з тим сучасна біологічна наука розглядає будь-який процес як структурно-функціональний стан біологічного (екологічного) об’єкта певного рівня організації в системі змін причинно-наслідкових зв’язків з іншими компонентами середовища існування та зовнішніми і внутрішніми факторами регуляції [3; 7; 12].

Метою статті є означення принципів визначення змісту та організації дослідницької роботи школярів і студентів на основі системних уявлень біології.

Зважаючи на величезну кількість чинників, які впливають на біологічні структури, найперспективнішою є оцінка стану біосистеми за функціями її відгуку на різних рівнях організації. Щодо цього пріоритет, безперечно, належить структурно-функціональним параметрам живих систем, які можуть однаково успішно застосовуватися як до будь-яких організмів, незалежно від їхнього систематичного положення, так і до їх угруповань. Проте описання біологічних систем з точки зору їх структурно-функціональної єдності нині не має чіткої універсалізації, що утруднює інтерпретацію результатів досліджень показників представників окремих видів та їх уніфікацію на рівні характеристики екосистем. Тому коротко зупинимося на аналізі системного уявлення про біологічні, екологічні утворення.

Для пояснення стану будь-яких явищ і процесів використовують загальнотеоретичне (філософське) осмислення їх організації і динаміки як цілісних структур, що описуються з

точки зору теорії систем. У визначення «система» вкладають два основні поняття: одне тяжіє до філософського трактування; інше ґрунтується на практичному використанні системної методології і тяжіє до вироблення загальнонаукового поняття системи [1, с. 170]. Багатоплановість розуміння системи стало підставою для об'єднання системного руху в єдиній концепції. Онтологічний зміст поняття «система» полягає в тлумаченні системи як «цілого, складеного з частин», усвідомлення цілісності і розчленованості як природних, так і штучних об'єктів системи як комплексу взаємодіючих компонентів. Тому гносеологічний зміст поняття «система» в сучасній системній парадигмі висуває три найважливіші вимоги до системності знання, а, отже, й ознаки системи: повнота вихідних підстав (елементів, з яких виводиться решта знань); виводимість знань; цілісність створеного знання. Інтегрований зміст поняття «система» полягає в тому, що вона є сукупністю, композицією елементів і стосунків, а також цілісною властивістю об'єкта, стосовно якого і будується система [11].

Стосовно біологічних систем, то П. К. Анохін запропонував поняття «функціональна система»: система, що сформована для досягнення в процесі свого функціонування заданого корисного результату. Основоположне положення функціональних систем полягає в тому, що системоутворюючим чинником є конкретний результат (цільова функція – «еквіфінальність») функціонування. У цьому контексті система є комплексом вибірково залучених елементів, які взаємно сприяють досягненню заданого корисного результату. Ієрархія підсистем повинна формуватися як ієрархія результатів, що відкриває спосіб і механізм поєднання ієрархічних рівнів. Функціональні системи складаються, зазвичай, з неоднорідних елементів підсистем, кожен з яких несе своє функціональне і специфічне навантаження в досягненні результату. Ці підсистеми розчленовуються на певні неоднорідні елементи підсистем, які також не повинні розглядатися розрізнено і поза єдиною функціональною системою, створеною для досягнення загального результату – мети. Мета розглядається як заданий результат; критерій – як ознака, за якою визначається відповідність цьому результату; обмеження – міра свободи для досягнення результату. Згідно з цим функціями системи є призначення, коло діяльності, обов'язок системи, зумовлений заданим результатом її функціонування.

Визначають певні критерії біологічних систем: детермінація системоутворення (системоутворюючий фактор); структурно-функціональна цілісність та інтегративність; упорядкована (організована) взаємодія (дисипативність), цілеспрямованість, мультиплікативність; декомпозиція (структурно-функціональна індивідуальність елементів та їх інтегративна єдність); функціональна ієрархічність та емержентність; комунікативність (наявність внутрішніх і зовнішніх взаємодій); стійкість (самопідтримання): аналіз, саморегуляція, адаптивність; самовідтворення та спадковість (морфогенез, розмноження, сукцесійні серії); саморозвиток: феноменологічна та динамічна функціональність – континуальність і дискретність, еквіфінальність (онтогенез, сукцесія, еволюція) [11; 13].

Всі зазначені властивості біологічних систем можна віднести до трьох категорій: структурна цілісність та функціональна єдність; динамічний саморозвиток; саморегуляція і адаптація [8].

Перша з основних властивостей біологічних систем є їх організація за принципом включеності структурних елементів, що забезпечує цілісність системи та функціональну єдність її елементів. В системах поряд із ієрархічністю елементів кожен з них, володіючи унікальною структурно-функціональною індивідуальністю, є обов'язковим компонентом системи, що завдяки цьому та численній кількості функціональних зв'язків забезпечує стійкість та самоорганізацію і самопідтримку системи. Загальні характеристики системи є єдністю властивостей елементів, разом з тим – не їх сумою, а новою властивістю, за характеристикою ширшою і важливішою, ніж властивості кожного елемента. Тому можна говорити про гетерогенність (поліморфізм і ізоморфізм), симетрію і асиметрію систем. Випадання (елімінація) будь-якого і-го структурно-функціонального елемента будь-якого порядку організації зменшує ступінь реалізації цих глобальних властивостей і цим дестабілізує систему. Тому як зникнення (руйнування або відсутність синтезу) будь-якої молекули в клітині, так і втрата функцій у тканині, органі чи системі органів, а також елімінація популяції (видів) в біоценозі (екосистемі), призводить до втрати сукупності властивостей системи вищого порядку.

Динамічний (функціональний) рівень реалізації задач, що виконуються системою, визначається параметричною (сила відповіді) та кодовою (частота відповіді) реакціями систем

на інформацію, що надходить до них (дія фактора), і здатністю до внутрішнього аналізу, зворотної реакції та організації саморегуляції (підтримання гомеостазу). Реакція-відповідь системи на дію фактора(ів) характеризується часово-просторовими фазами (етапами): рецепція і первинна (миттєва) реакція (дія); внутрішня реакція системи (самоаналіз), зворотній зв'язок (самоконтроль) та саморегуляція (гомеостаз); еферентна реакція (зовнішня відповідь) системи, результат її функціонування – кінцева дія [3, с. 8]. Згідно цього функціональна ефективність системи залежить як від збалансованості діяльності системи на кожному етапі її реакції на факторіальний вплив, так і здатності підтримувати структурно-функціональний гомеостаз, що формує ступінь відкритості та опірності (забезпечення структурної цілісності та енергетичного статусу).

За умови стабільно визначеної для кожної біо- та екосистеми (підсистем та їх елементів) еквіфінальності (консерватизм функції і, відповідно, результату діяльності системи), рівень (міра, ступінь) виявлення результату (його параметричні і кодові характеристики) можуть коливатися в межах функціональних задач системи і характеру зовнішнього впливу (тиску факторів, особливо критичних). Тому в системах за умови збереження загального рівня динамічної рівноваги можливі дисипативно-континуальні зміни станів: вихідний в даних конкретних умовах та в даний час стаціонарний стан системи змінюється з її наступним кількісним і якісним переходом на новий рівень структурно-функціональної еквіфінальності (революція, еволюція) [9]. При цьому переходи від одного до іншого дискретного стану можуть здійснюватися по-різному (еволюційні зміни або революційні стрибки в один чи декілька етапів) і за різними механізмами (фено- або генотипові адаптації) стосовно структурно-функціонального ускладнення (прогрес) чи спрощення (регрес), що визначається еквіфінальною доцільністю.

Узагальнюючи, зазначимо, що живі утворення можна вважати ієрархічно організованими відкритими системами, які здатні зберігати себе (певний час незмінними або шляхом континуальних переходів у вигляді нових дисипативних станів) у вигляді динамічної рівноваги з метою забезпечення постійного досягнення функціонального (діючого) результату. Будь-яку патологію в живих системах в зв'язку з цим слід розглядати як деякий процес певних порушень функціонування, що призводить до зменшення або втрати результату діяльності (порушення еквіфінальності: росту, продуктивності, конкурентоспроможності, різноякісності і різноманіття, розвитку тощо).

Отже, з наведеного виникає питання: «Що може дати дослідникові представлення об'єкта як системи в системі об'єктів такого ж роду?». Як зазначає Ю. А. Урманцев [13], побудова системи об'єктів певного роду дозволяє здійснити таке: 1. Представити об'єкт, що вивчається, як систему, тобто як деяку єдність, складену з певного типу елементів, пов'язаних в ціле деякими стосунками (в окремому випадку взаємодіями), що складають умови для підтримання деякої динамічної структури (композиції). Представлення об'єктів як систем і виведення на цій основі їх цілісних властивостей є першим основним завданням і першою основною методологічною вимогою будь-якого дослідження. 2. Отримати систему об'єктів певного роду, тобто систему як класифікацію. Побудова такої системи, послідовне здобування та аналіз наступних тверджень є другим основним завданням і другою основною методологічною вимогою дослідження. 3. Виявити в системі-класифікації гетерогенність (поліморфізм та ізоморфізм), симетрію і асиметрію, систему і хаос, способи породження підсистем, а між її елементами – вертикальні, горизонтальні, діагональні відповідності. 4. Пояснювати явища на основі реалізації в них механізмів забезпечення «зворотного зв'язку», «відкритості систем» та регуляції «гомеостазу». 5. Здійснювати прогнози динаміки системи (дисипативно-континуальних переходів) і напрямків саморозвитку (еволюції) процесів в ній. 6. Встановлювати зв'язки системи–класифікації з іншими системами. 7. Математизувати описання системи.

З огляду на системні закономірності організації та функціонування біологічних та екологічних систем слід розглядати і основні закономірності їх системної реакції на дію внутрішніх та зовнішніх.

Дію факторів, що приводить до порушення функцій біологічних систем, називають несприятливою дією. В її основі лежить взаємодія фізичних, хімічних та біологічних структур з біологічним об'єктом на молекулярному рівні. Формування і розвиток реакцій біосистеми на

дію, що приводить до її пошкодження (тобто порушення її функцій, життєздатності) або загибелі, називають патологічним процесом. Наслідком несприятливої дії на біологічні системи є розвиток пошкоджуючого процесу [3, 4]. Пошкодження біологічних систем в залежності від механізму їх дії варіантні. Насамперед, різними є принципи дії факторів. В процесах, що розвиваються за пороговим принципом, причинно-наслідковий зв'язок між фактом дії і розвитком процесу носить безумовний характер: при дії фактору в дозах, нижчих певних рівнів, пошкоджуючий процес не розвивається, а досягши певної дози, процес розвивається неодмінно. Залежність «доза-ефект» простежується на рівні кожної окремої біо-, екосистеми. При цьому, як правило, чим більша доза, тим значніший прояв пошкоджуючого процесу. У процесах, що розвиваються за безпороговим принципом, причинно-наслідкові зв'язки між фактом дії і розвитком процесу носять імовірнісний характер: вірогідність формування ефекту зберігається при дії на організм навіть однієї елементарної структурної одиниці (фізичного чи хімічного носія фактора), разом з тим в окремих біо- та екосистемах процес може і не розвинутися, не зважаючи на значне збільшення дози (близькі до смертельних).

Загальним принципом пошкодження є їх різноспрямованість і рівневість та каскадність розвитку патологічного процесу [3; 7; 8]. Зміни, які зумовлені дією несприятливого фактора, можуть виявлятись у: порушеннях метаболізму в клітинах (генетична чи модифікаційна детермінація); структурних ушкодженнях молекул і надмолекулярних структур певного рівня і сили, які призводять до незворотних функціональних змін та збільшення кількості неповноцінних молекулярних і надмолекулярних новоутворень; недостатньому утворенні і постачанні клітини енергетичними еквівалентами, насамперед АТФ, відновними еквівалентами та попередниками біосинтезу; порушенні систем, які регулюють швидкість і спрямованість метаболічних процесів у відповідності до потреб біо-, екосистеми; порушенні взаємодії макромолекул, клітин, тканин і органів, збільшенні кількості випадкових і нерегульованих взаємодій; порушенні фізіологічних функцій органів і систем, головно гомеостазу (сталість складу) і енантіостазу (сталість стану, підтримання рівня функцій – є твердження, що для організму важливішим є не стільки збереження сталості складу, скільки сталість функцій (стану); відхиленні поведінкових і психофізіологічних функцій організму та модифікація адекватної реакції на зміну значимих факторів.

Відхилення на екосистемному рівні виявляються в: зниженні чисельності популяцій аж до повного зникнення видів; порушенні фізіологічних ритмів і поведінки організмів, представлених у біоценозі популяцій; зміні меж (ареалу) і щільності популяцій; появі інвазійних видів та розвиток екотонізації територій; зрушеннях у структурі угруповань – зростання частки пацієнтів і експлерентів, зниження частки віолентів, зміні співвідношення фіто- та зоофагів у біоценозах; зміні домінування у біоценозах; зменшенні біорізноманіття; зменшенні ролі пасовищних та зростанні ролі (домінування) детритних ланцюгів живлення; порушенні спряженості речовинно-енергетичних процесів та зниженні ефективності трансформації речовини і енергії; зміні продукції та прискоренні клімаксу екосистем; порушенні інформаційної структури екосистем; розбалансуванні біогеохімічних колообігів.

Комплексною реакцією біологічної системи в умовах ушкодження є втрата достатнього рівня енергетичного (термодинамічного) і трофічного статусу (продуктивності), біологічного різноманіття і цілісності та збалансованості її функціонування (втрата «організованої упорядкованості»), а також здатності до самовідтворення.

Отже, ієрархічна залежність і системність (комплексність) дії токсичного чинника і реакції на нього біологічної системи позначається на її загальному стані, що насамперед передбачає зміну енергетичного (термодинамічного) статусу. При описанні енергетичного статусу біологічних систем як відкритих структур проблема тому полягає в тому, щоб, по-перше, зрозуміти, як пов'язана зміна ентропії з параметрами процесів у відкритій системі, а, по-друге, з'ясувати, чи можна передбачити загальний напрям незворотних процесів у відкритій системі за зміною її ентропії. Постулат І. Пригожіна полягає в тому, що загальна зміна ентропії (dS) відкритої системи може відбуватися незалежно або за рахунок процесів обміну із зовнішнім середовищем (deS), або унаслідок внутрішніх незворотних процесів (diS): $dS = deS + diS$. У всіх реальних випадках $diS > 0$, і лише, якщо внутрішні процеси йдуть зворотно і рівноважно, то $diS = 0$. Нерівноважна термодинаміка розглядає швидкість переходу енергії з плином часу, властивості та характеристики потоку енергії. Тому вона оперує поняттям «потік»

– потік речовин, енергії, ентропії. Потік кількісно оцінюють за зміною величини показника енергії в одиниці об'єму протягом деякого часу. Швидкість зростання показника – різниця між швидкістю надходження і швидкістю відтоку (речовини, енергії, інформації) [10]. Величиною оцінки енергетичного стану системи може бути як запас внутрішньої енергії системи як показник її загального благополуччя та опірності до дії факторів, так і динаміка її змін(флуктуацій) в процесі життєдіяльності та за модифікуючого впливу додаткового(-их) фактору(-ів). Аналогічно можна оцінити розвиток будь-якого динамічного, включно адаптаційного процесу [4].

Особливістю живих систем, як уже зазначалося, є їх здатність до самоорганізації, тобто спонтанного утворення і розвитку складних впорядкованих структур. Всі системи і їх підсистеми безперервно флуктують. А. Ґольберґер висловив припущення про те, що нормальна динаміка в здорових біосистемах має «хаотичну» природу, а патологія пов'язана з періодичною поведінкою [14, с. 287]. Отже, стійкість системи – енергія формоутворення, зростання різноманіття елементів, динаміка дискретно-континуального переходу. Стійкість стаціонарних станів, далеких від рівноваги, полягає в тому, що при відхиленні системи від стійкого стаціонарного стану в ній повинні з'явитися сили, що намагаються її повернути в початковий стан [10]. Таким чином, структурна складність (гетерогенність, різноманіття) та динамічність біосистем є основою їх успішності та тривалості структурно-функціональної цілісності.

Із вищезазначеного випливає загальна проблема біологічного дослідження: встановлення кількісних співвідношень взаємного переходу (взаємопов'язаність, причинно-наслідкові зв'язки тощо) прояву структурно-функціональних ефектів на різних рівня біологічних і екологічних систем з одного боку, та якісна і кількісна оцінка загального пошкоджуючого ефекту несприятливого фактора на досліджувані системи – зміна або повна втрата еквіфінальності системи (тобто мова йде не про якісну чи кількісну зміну окремого параметру або функції, а про системну втрату біологічної чи екологічної якості системи в цілому, що можна виразити у нанесеній їй шкоді).

Оскільки зміна біо-, екосистем є наслідком системних порушень, то її діагностика має встановлюватися за результатами інтегральних змін: зміна речовинно-енергетичних та інформаційних процесів системи загалом (зменшення «організованої взаємодії»); зміна енергетичного і субстратного балансу на метаболічному та організмовому рівнях (порушення гомеостазу системи); неадекватність фізіолого-біохімічних реакцій і прояву основних біологічних функцій – зміна реакції та зворотних зв'язків в системі і її еквіфінальності (ріст, розмноження, гетерогенність, продуктивність, розвиток, еволюція); зміна здатності біологічних систем до адаптацій у змінених умовах – трансформація дисипативно-континуальної динаміки систем (як наслідок попередніх) і міжсистемної взаємодії.

З урахуванням зазначеного виокремлюємо різноманіття і продуктивність як необхідну умову структурно-функціональної успішності (стійкість у певних конкретних умовах існування та просторово-часовому вимірі), що визначає функціональної та гомеостатичну еквіфінальнвсть та енергетичний статус біо-, екосистем. При цьому в поняття «різноманіття» вкладаємо комплексну гетерогенність (генетична, морфологічна, функціональна з фізіологічної та біоценотичної точок зору різноякісність, внутрішньопопуляційна мінливість, видове різноманіття, екотопна різноякісність тощо), а в поняття «продуктивність» – здатність системи за рахунок забезпечення функціонування якомога більшої кількості і швидкості внутрішніх циклів, що формують в ній потік енергії певної ємності і швидкості, фіксувати внутрішню енергію як результат різноманіття форм певної кількості і складності.

Таким чином, при оцінці стану біо-, екосистеми доцільно досліджувати її гетерогенність (генетичне, молекулярне, внутрішньо популяційне, видове, функціональне й інше різноманіття як наслідок диференціації) в конкретних просторово-часових межах, та продуктивність (фіксування ентропії формоутворення за рахунок метаболічних, репродуктивних, екосистемопродуктивних процесів), за рахунок чого забезпечується стійкість стаціонарного стану біо-, екосистем у конкретних просторово-часових межах (дискретний стан) та накопичення потенціалу для континуального переходу – революційні чи еволюційні зміни, що забезпечують існування системи в загальному еволюційному процесі, тобто формують її еквіфінальність як інтегральну властивість означення доцільності існування системи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агошкова Е. Б. Эволюция понятия системы / Е. Б. Агошкова, Б. В. Ахлибининский // Вопросы философии. – 1998. – № 7. – С. 170–179.
2. Вища освіта України і Болонський процес / за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 382 с.
3. Гандзюра В. П. Концепція шкодочинності в екології / В. П. Гандзюра, В. В. Грубінко. – К. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 144 с.
4. Грубинко В. В. Концепция адаптации в контексте современной экологической ситуации / В. В. Грубинко / Праблемы экалогії культуры и духоунасці. – Минск: ISK, 1997. – С. 23–28.
5. Грубінко В. В. Програма та методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Загальна екологія» (за вимогами кредитно-модульної (трансферної) системи на основі компетентнісного підходу) / В. В. Грубінко. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 44 с.
6. Грубінко В. В. Стратегії модернізації і змісту вищої освіти в контексті реалізації болонських принципів // В. В. Грубінко, А. В. Грубінко // Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис, 2008. – С. 91–101.
7. Грубінко В. В. Біологічна наука і освіта в контексті освітніх євроінтеграційних процесів / В. В. Грубінко, В. Д. Романенко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Біологія. – 2009. – № 1–2. – С. 3–10.
8. Грубінко В. В. Принципи описання стану біо-, екосистем / В. В. Грубінко // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Біологія. – 2010. – № 2. – С. 123–136.
9. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. Н. Курдюмов // Вопросы философии.- 1992. – № 12. – С. 3–20.
10. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
11. Система. Симметрия. Гармония / ред. В. С. Тюхтина, Ю. А. Урманцева. – М.: Мысль, 1988. – 318 с.
12. Уголев А. М. Принципы организации и эволюции биологических систем / А. М. Уголев // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. – 1989. – Т. 25. – № 2. – С. 215–233.
13. Урманцев Ю. А. Общая теория систем: состояния, приложения и перспективы развития / Ю. А. Урманцев // Система. Симметрия. Гармония / ред. В. С. Тюхтин, Ю. А. Урманцев. – М.: Мысль, 1988. – С. 38–130.
14. Goldberger A. L. Some observations on the question: Is ventricular fibrillation «chaos»? / A. L. Goldberger // Physica. – 1986. – Vol. 190. – P. 282–289.

УДК 613. 8+371.71

І. В. ШЕРЕМЕТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ АНТИАЛКОГОЛЬНОЇ ПРОПАГАНДИ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Розглядаються історико-соціальні умови виникнення проблеми формування здорового способу життя. Доводиться згубний вплив алкоголю на розвиток молодого організму. Наголошується, що підростаюче покоління не володіє достатнім рівнем знань про способи збереження та зміцнення здоров'я. Показано, що на формування навичок здорового способу життя впливає діяльність людини: її прагнення досягти поставленої мети, реалізувати власні амбіції та бажання. Даються практичні рекомендації щодо формування навичок здорового способу життя підростаючого покоління.

***Ключові слова**: здоровий спосіб життя, антиалкогольна пропаганда, норми і правила здорового способу життя.*

И. В. ШЕРЕМЕТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНТИАЛКОГОЛЬНОЙ ПРОПАГАНДЫ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Рассматриваются историко-социальные условия возникновения проблемы формирования здорового образа жизни. Доказывается пагубное влияние алкоголя на развитие молодого организма.

Отмечается, что подрастающее поколение не обладает достаточным уровнем знаний о способах сохранения и укрепления здоровья. Показано, что на формирование навыков здорового образа жизни влияет деятельность человека: его стремление достичь поставленной цели, реализовать собственные амбиции или желание. Даются практические рекомендации по формированию навыков здорового образа жизни подрастающего поколения.

***Ключевые слова**: здоровый образ жизни, охрана здоровья, вредные привычки, антиалкогольная борьба, образование, антиалкогольное воспитание, средства физического воспитания, нормы и правила здорового образа жизни.*

I. V. SHEREMET

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF ANTI-ALCOHOL PROPAGANDA IN THE CONTEXT OF REALISATION OF THE HEALTHY WAY OF LIFE

The article emphasizes historical and social conditions of rising problem of the formation of the healthy way of life. We prove deleterious effects of alcohol on the development of young body. There is noted that the rising generation does not possess sufficient level of knowledge about techniques of preservation and promotion of health. We show that human activities influence the formation of healthy lifestyles: his desire to reach a goal, realize his own ambitions or wishes. There are given practical recommendations on the formation of healthy lifestyle for rising generation.

***Keywords**: healthy lifestyle, health protection, pernicious habits, anti-alcohol fight, education, anti-alcohol education, physical education facilities, standards and rules of healthy living.*

Конституція України визнає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Відповідно до Основного Закону держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана ефективно вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток суспільства і країни. Освіта та здоров'я також є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття дітей та молоді. Результати різноманітних досліджень дозволяють стверджувати, що традиційна система освіти більше зорієнтована на здобуття знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок недостатнє, рівень підготовки дітей до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Підліткам потрібні не лише знання, а й життєві навички, що допомагають робити життєвий вибір, досягати цілі, коригувати поведінку, оцінювати ризики, зберігати і покращувати здоров'я та якість життя.

Соціально-економічні перетворення в Україні, глобальна екологічна криза актуалізували проблему збереження фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я підростаючого покоління. Це поставило перед загальноосвітньою школою завдання створення таких умов розвитку учнів, які б сприяли утвердженню здорового способу життя, гармонізації їх взаємин з довкіллям.

Мета статті: на основі аналізу праць педагогів, медиків, вчителів-практиків, соціальних працівників висвітлити теоретико-методичні аспекти антиалкогольної пропаганди в контексті реалізації здорового

В останні десятиліття проблема охорони здоров'я громадян України є однією з пріоритетних завдань соціальної програми нашої держави, адже майбутнє країни, її політичний, економічний та культурний розвиток залежать від рівня піклування про здоров'я нації, особливо підростаючого покоління. Важливим елементом є також уміння сформувати у молоді стійку мотивацію до здорового способу життя та потреба здійснити комплекс здоров'язберігаючих заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

У процесі формування цього нового соціального замовлення держави важливу суспільно-виховну функцію виконує освіта. Досягнення повноцінного розвитку людини в гармонії з навколишнім світом можливе лише за умови забезпечення неперервності освітньо-виховного впливу на особистість. В зв'язку з цим школа, громадські організації, навчально-виховні заклади різних типів та рівнів ставлять перед собою завдання поліпшення стану здоров'я дітей, формування у них елементарних навичок гігієни та здорового способу життя.

Проблеми здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді та умови їх оптимізації стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Г. Здравомислова, І. Н. Смирнова, Л. П. Сущенко та ін. Питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. М. Амосова, Н. В. Артамонова, А. П. Леонтьєва, Ю. П. Лісіцина, Р. Є. Мотилянської, В. С. Язловецького та ін. Психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуті в дослідженнях Т. Є. Бойченко, Г. П. Голобородько, М. Є. Кобринського, Т. Ю. Круцевич та ін. Формування здорового способу життя засобами фізичного виховання досліджували В. Г. Арефґєв, О. Ф. Артюшенко, О. М. Вацеба, Г. І. Власюк, Л. В. Волков та ін.

Формування здорового способу життя охоплює широкий спектр питань. Однак необхідність збереження здоров'я і запобігання його руйнації, зокрема зловживання алкоголем, потребує подальшого всебічного і комплексного вивчення всіх можливих форм вкорінення в систему освіти формування здорового способу життя.

В Україні, на жаль, останнім часом загострилася проблема пристрасті до алкоголю населення всіх вікових категорій, передусім неповнолітніх. Спочатку вживання молодими людьми алкоголю має епізодичний характер (відзначення днів народження та різних свят і подій), але поступово перетворюється в звичку. Дослідження вчених засвідчують, що майже третина опитаних старшокласників (учнів 10–11 класів) визнають, що вживають спиртні напої не рідше одного разу в тиждень, а дев'ять відсотків – регулярно.

За даними дослідження А. Ляховича, серед опитаних студентів, які зловживали алкоголем, розпочинали його вживати у віці 11–13 років – 40%, 14–15 років – 40% і в 16–17 років – 20%. Інакше кажучи, у віці 15–18 років кожен шостий студент (62%) прилучався до спиртного. 71% студентів починали вживати алкоголь у шкільні роки. Відомі дослідники проблем алкоголізму Б. і М. Левіни, опитавши кілька тисяч старшокласників, встановили, що 93,9% хлопців та 86,6% дівчат до моменту закінчення школи вже знали смак вина.

Фізична культура як засіб є системою заходів, котрі забезпечують процес формування цінностей під час специфічної активності людини, що сприяє якісному вирішенню завдань, які стоять перед людиною, та й суспільством.

Антиалкогольне виховання молоді засобами фізичної культури, на думку В. Сухомлинського, є тією базою, на якій формується уявлення про норми і правила здорового способу життя, піклування про здоров'я і життя як найвищі цінності.

В антиалкогольному вихованні на заняттях з фізичного виховання важливо підібрати методику виховного впливу на молодь. Вдалий її вибір сприяє активізації мислення, посилює увагу, збуджує інтерес у учнів, студентів до поданої інформації. Подаючи антиалкогольну інформацію, важливо спонукати молодь до роздумів, співставлень фактів та явищ, а також оцінювання їх. Цього досягають, коли антиалкогольна інформація особисто значуща для молодих людей, коли вони мають можливість побачити в ній своє місце, своє сучасне і майбутнє.

Культурна активність, що полягає у творчій діяльності, заняття цікавими справами (читання книжок, слухання радіо, перегляд телепередач, відвідування кіно чи театру й ін.) сприяє зменшенню вживання алкоголю неповнолітніми.

Спортивна активність є одним з чинників, який найсильніше впливає на зменшення вживання алкоголю. Його споживання значно нижче серед осіб, котрі займаються спортом, туризмом, мандрівками, ніж серед байдужих до спорту.

Вартий уваги досвід антиалкогольного виховання школярів у Фінляндії. Тут у 1883 р. в місті Або з'явилося товариство «Друзі тверезості». У 1889 р. виникло товариство тверезості студентів, а через шість років почали з'являтися дитячі організації тверезості під загальною назвою «Спілка надії», в яких діти перебували до 15 років. Згодом вони могли вступати в спілки тверезості дорослих. Незабаром ці організації об'єдналися і створили Спілку тверезості учнівської молоді Фінляндії. Спілка почала видавати свій антиалкогольний журнал. У навчальних закладах для учнів було введено екзамен тверезості, на якому вони писали твори на антиалкогольну тему. Авторам творів видавалося спеціальне свідоцтво.

У бельгійських школах, згідно з ідеями проекту Всесвітньої Організації Здоров'я, існують школи зміцнення здоров'я. Спочатку з'явилися осередки зміцнення здоров'я –

невеликі групи відібраних з тих людей, котрі будуть працювати щодо зміцнення здоров'я у школі. До осередку входять представники дирекції, учителів, допоміжного персоналу, учнів, психо-соціальних і медичних установ, що працюють спільно зі школою, консультативного центру для підлітків. Президентом осередку зміцнення здоров'я є шкільний координатор з питань здоров'я.

Стосовно антиалкогольної виховної роботи із сім'ями становить певний інтерес діяльність італійської Асоціації алкоголіків, що лікуються. Ідея програми полягає в тому, що алкоголізм не треба лікувати як хворобу, а потрібно змінити спосіб життя і культуру, які підтримують алкоголізм, і стиль життя сім'ї у певному мікросередовищі. За місцем проживання сім'ї працюють клуби через залучення всієї сім'ї до їхньої роботи, організацію сімейного тренінгу і місячної освітньої програми на основі індивідуального підходу. Освітні програми включають ознайомлення з темами: «Алкоголь, екстаз і молоді люди», «Алкоголь і жінка», «Алкоголь і робота», «Алкоголь і в'язниця», обговорення багаторівневих проблемних ситуацій, консультування з проблем алкоголізму.

У багатьох країнах одним із шляхів подолання поширення алкоголізму серед молоді є визначення віку, з якого молодим людям не дозволяється купувати алкогольні напої. Так, сьогодні в усіх штатах США допустимий вік для продажу алкоголю становить 21 рік. Три із шести штатів Австралії на початку 1970-х років знизили допустимий вік з 21 до 18 років. У результаті злочинність неповнолітніх (17–21 рік) підвищилася на 20–25% порівняно з рештою трьома штатами, так і з попереднім рівнем у цих штатах.

Дані наукових досліджень показали, що обмеження продажу алкоголю за віком сприяє збереженню свого впливу на молодих людей і після того, як вони виростають. Окрім того, розвиток алкогольної залежності є тривалим процесом і тому збільшення допустимого віку призводить до зменшення кількості людей, в яких протягом життя розвивається алкоголізм.

Зауважимо, що для побудови системи антиалкогольної виховної роботі із учнями у навчально-виховній роботі української національної школи важливо використати із зарубіжного досвіду окремі прогресивні підходи до вирішення цієї проблеми, а саме:

– гуманістичний підхід до організації антиалкогольного виховання школярів;

– залучення школярів до боротьби з поширенням алкоголю серед неповнолітніх;

– використання в антиалкогольній виховній роботі з учнями авторитету лідерів учнівського колективу, непримиренних до проявів вживання алкоголю ровесниками;

– створення в учнівських колективах атмосфери, яка протидіє поширенню алкоголю серед школярів;

– єдність педагогів, батьків та інших причетних до антиалкогольної виховної роботи спеціалістів у подоланні цього асоціального явища серед неповнолітніх.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України традиційно реалізує багаторічну цілеспрямовану діяльність щодо формування здорового способу життя дітей, керуючись законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», а також багатьма нормативно-правовими актами, які безпосередньо спрямовані на вирішення проблем здоров'я молоді, що навчається.

Особливого значення міністерство надає підвищенню рівня інформованості дітей і молоді, формуванню мотивації до здорового способу життя і безпечної поведінки шляхом уведення нових навчальних програм, методик, поширення тренінгової інтерактивної та індивідуально-консультативної роботи, видання тематичної навчальної літератури, підготовки кадрів для профілактичної діяльності за цим напрямом, покращення системи ранньої профілактики, психолого-педагогічного діагностування, індивідуальної роботи, використання існуючого наукового та методичного потенціалу, вивчення передового досвіду. У навчальних закладах передбачено створення інформаційних куточків з адресами, телефонами та режимом роботи установ та організацій, що надають кваліфіковану професійну допомогу і послуги підліткам, молоді та батькам із вищезазначених проблем: центри соціальних служб для молоді, наркологічні центри, центри здоров'я, центри боротьби зі СНІДом, науково-методичні центри практичної психології та соціальної роботи, відділи у справах неповнолітніх, центри реабілітації наркозалежної молоді, громадські організації тощо. Ведеться пропедевтична робота серед батьків, одним із завдань якої є пропаганда позитивного родинного виховання, запобігання появі у дітей звички до алкоголю та наркотиків.

У співпраці з міжнародною громадською організацією «Дитячий культурно-просвітницький центр» за сприяння ЮНІСЕФ у 2003 р. здійснено проект щодо профілактичної роботи серед дітей віком 9–12 років із запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу, розроблено інформаційно-освітні матеріали (книжка коміксів) підлітками для підлітків. Діти вказаного віку отримали можливість ознайомитися з визначеними проблемами у цікавій та змістовній формі. Органи управління освітою на місцях реалізують програму «Здоров'я через освіту», в межах якої в практичній діяльності навчальних закладів застосовується система ранньої профілактики поширення шкідливих звичок, психолого-педагогічне діагностування, індивідуальна виховна робота для попередження девіантної поведінки дітей та молоді, використовується наявний науковий та методичний потенціал.

Однак однією з проблем є те, що навчання культури здоров'я у навчальних закладах України реалізується найчастіше формально, епізодично, без урахування тенденцій, що існують у молодіжному середовищі. З посеред суттєвих причин є брак відповідно підготовлених педагогів (12–15% у міській та 6–8% у сільській місцевості). Тому у школах країни реалізується програма ПРООН/ЮНЕІДС «Сприяння просвітницькій роботі за методикою «рівний – рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя». Її впровадження забезпечило підготовку педагогів-тренерів для роботи з учнівською та студентською молоддю, волонтерів, які працюють з однолітками за цією програмою. У багатьох областях проводиться підготовка старшокласників для волонтерської роботи серед однолітків з профілактики шкідливих звичок за концепцією «рівний – рівному». У межах реалізації зазначеної програми постійно проводяться регіональні семінари педагогів-тренерів, навчальні заклади забезпечуються методичною літературою та навчальними посібниками.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 27 лютого 02 р. № 148 «Про підвищення ролі профілактичної роботи серед дітей та молоді щодо запобігання незаконному вживанню алкоголю, наркотичних засобів і психотропних речовин», одним з першочергових завдань для органів управління освітою було визначено розробку регіональних програм, спрямованих на протидію незаконному вживанню алкоголю, обігу наркотичних засобів та поширенню наркоманії. Цим наказом міністерство зобов'язало органи управління освітою підвищити рівень відповідальності керівників навчальних закладів за стан роботи щодо недопущення поширення та вживання алкогольних та наркотичних засобів у навчальних закладах, переглянути і доповнити програми з формування здорового способу життя, розробити нові форми і методики щодо профілактичної роботи з дітьми, які би сприяли виробленню у підлітків негативного ставлення до алкоголізму та наркоманії як явища.

Отже, ефективна реалізація ідей формування здорового способу життя можлива за умови раціонального використання фінансових, технологічних, матеріальних, інтелектуальних та інших ресурсів держави, що спрямовуються на формування фізично, психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті, котра поважає батьків, інших людей, які її оточують, із сформованою культурою спілкування, веде здоровий спосіб життя, прагне до самовдосконалення, толерантна, доброчесна, милосердна, доброзичлива.

Таким чином, із вищевказаного можемо зробити певні висновки.

1. Останнім часом в Україні загострилася проблема пристрасті до алкоголю населення всіх категорій, зокрема й неповнолітніх. Факторами, які сприяють поширенню цього соціального зла серед учнівської молоді, є: несприятливі сімейні умови; нездорова морально-психологічна атмосфера в учнівському колективі; погана організація дозвілля; негативний вплив засобів масової інформації; доступність алкоголю для неповнолітніх та ін. Знання педагогами цих факторів, їх вивчення дозволяє кваліфіковано будувати виховну роботу, спрямовану на зниження негативного їх впливу на учнівську молодь.

2. Антиалкогольна виховна робота повинна вирішувати такі завдання: озброєння учнів системою знань про шкідливий вплив алкоголю на організм людини і її діяльність; формування певних психологічних гальм, які стримували б її у сприятливих для вживання алкоголю ситуаціях; прищеплення школярам непримиренного ставлення до фактів вживання алкоголю, залучення їх до боротьби з цим соціальним злом; своєчасне виявлення тих, хто періодично вживає спиртне і проведення з ними відповідної виховної роботи; вивчення чинників середовища, які зумовлюють алкоголізацію учнів і подолання їх негативного впливу.

3. Антиалкогольне виховання здійснюється як під час вивчення передбачених навчальним планом навчальних предметів, так і в позанавчальний час. Значні можливості в цьому процесі має предмет фізичної культури та позаурочна фізкультурно-спортивна робота.

4. Вивчення досвіду антиалкогольного виховання старшокласників засобами фізичної культури в умовах загальноосвітньої школи і сім'ї дозволило виявити певні недоліки в цьому напрямку виховної роботи, а саме: нерозробленість змісту антиалкогольного виховання старшокласників; недостатнє використання потенційних можливостей фізичної культури в антиалкогольному вихованні учнів; недостатня орієнтація старшокласників на формування почуття відповідальності за своє здоров'я; непідготовленість вчителів фізичної культури й батьків до антиалкогольного виховання молодих людей тощо.

5. Вивчення зарубіжного досвіду антиалкогольного виховання шкільної молоді засвідчує, що з нього можна використати цікаві прогресивні підходи у вирішенні окремих проблем алкогольної залежності та формування здорового способу життя учнів в навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв О. І. Шкідливі звички серед учнівської молоді: навчальний посібник / О. І. Алексєєв, І. Б. Чень. – Дрогобич: Коло, 2002. – 136 с.
2. Ведмеденко Б. Ф. Профілактика негативних звичок учнів засобами фізичної культури та спорту / Б. Ф. Ведмеденко // Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді. – К.: ІСДО, 1994. – С. 14–60.
3. Гаврик Я. Т. Про деякі напрямки впровадження фізичної культури і спорту серед молоді / Я. Т. Гаврик, О. Ф. Смірнов // Роль фізичної культури в здоровому способі життя: матеріали III Всеукраїнської конференції. – Львів: ЛДМУ, 1997. – С. 1–9.
4. Колесов Д. В. Беседы об антиалкогольном воспитании: книга для учителя. / Д. В. Колесов –М.: Просвещение, 1987. – 80 с.
5. Крохмаль С. С., Коструба М. М. Формування особистості вчителя як організатора антиалкогольної роботи// Валеологія. – 1996. – №1. – С. 3–7.
6. Маюров А. Н. Антиалкогольное воспитание: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 189 с.
7. Фізична культура та здоровий спосіб життя: матеріали І Міжнародної конференції. – Вінниця: ВДПІ 1993. – 216 с.

УДК 159.98:199.944

О. В. ТОПЧІЙ

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ В ЗАРУБІЖНИХ ВІЙСЬКОВИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Показано порівняльний аналіз виховання лідерських якостей у курсантів (кадетів) у зарубіжних військових вищих навчальних закладах (ВНЗ). Визначено основні підходи до створення умов стимуляції та мотивації формування бажаних якостей. Висвітлена реалізація завдань навчальних підходів до лідерського виховання майбутніх офіцерів у професійних, у кадрово-призовних арміях, що реалізовується у ВНЗ зарубіжних країн

***Ключові слова**: лідерські якості, мотивація, самовиховання, лідерське виховання, військовослужбовець.*

О. В. ТОПЧИЙ

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВОЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Приведен сравнительный анализ воспитания лидерских качеств у курсантов (кадетов) в зарубежных военных высших учебных заведениях. Определены основные подходы к обеспечению условий стимуляции и мотивации формирования требуемых качеств. Освещена реализация задач учебных подходов лидерского воспитания будущих офицеров, как в профессиональных, так и в кадрово-призывных армиях, реализуемой в вузах зарубежных стран.

***Ключевые слова**: лидерские качества, мотивация, самовоспитание, лидерское воспитание, военнослужащий.*

O. V. TOPCHIY

THE PROBLEM OF LEADERSHIP SKILLS EDUCAION IN MILITARY SCHOOL STUDENTS IN FOREIGN MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article describes a comparative analysis of education leadership qualities in students (cadets) in foreign educational institutions. The main approaches for creating conditions of stimulation and motivation form of the desired qualities. Highlighted the implementation of challenges of educational approaches in order to bring up leadership qualities in future officers' personalities as in professional aims as in personnel-recruiting ones, implemented in higher educational establishments: Australia, Large Britain, Canada, Chinese Folk Republic, Germany, United States of America, India, France and Japan.

***Keywords**: leadership, motivation, self-education, leadership upbringing, soldier*.

Забезпечення правопорядку та законності в державі значною мірою залежить від рівня професійної підготовки і вихованості співробітників органів внутрішніх справ (жандармерії, поліції). Політичне керівництво багатьох країн світу приділяє суттєву увагу формуванню високих лідерських якостей майбутніх офіцерів. Сучасні зарубіжні концепції професійного розвитку майбутніх офіцерів ґрунтуються на теоріях О.Барабанщикова (Росія), І. Бліоха (США), К. Клаузевица, А. Блюме, Г. Шліхтінга (Німеччина), Ф. Фоша і А. Де Піка (Франція), А. Махна (США), Н. Макіавеллі (Італія), У. Бутлера (Великобританія), Д. Дунігана, Д. Мразека (США), Т. Зельдіна (Франція), психолого-педагогічних поглядах І. Песталоцці (Швейцарія), Ж. Піаже (Швеція), Ж. Політцера (Франція), А. Маслоу, Є. Фромма (США), К. Хольцкампа (Німеччина), К. Хорні, Г. Брамелда (США), Г. Рота, К. Шаллєра (Німеччина) та інших військово-політичних діячів, педагогів та психологів.

К. Клаузевіц, зокрема, розглянув типові якості видатних полководців і військових діячів. Він вважав, що «сутність військової геніальності полягає у поєднанні якостей, де та чи інша властивість може домінувати, але жодна не може бути у конфлікті з іншими» [1, p. 100], що основними якостями полководця К. Клаузевиц є хоробрість, розум, сила волі.

Д. Дуніган різнобічно проаналізував проблему ефективності керівництва військовими підрозділами. Він зазначає, що «боєздатність підрозділів з однаковою чисельністю і озброєнням може варіюватися на 90 відсотків. Інакше кажучи, солдат з однієї армії може під час бою коштувати десяти з іншого боку», в залежності від «ефективності управління, вихованості, навченості і морально-вольових якостей» [2, p. 620].

Наше дослідження включає вивчення досвіду лідерського виховання військовослужбовців зарубіжних армій з відносно високим рівнем боєготовності. Концептуально важливими у дослідженні були: урахування типу устрою силових структур (професійна, кадрово-призовна, міліційна); умови різнобічного забезпечення в силових структурах і мотивація служби та лідерського виховання.

Професійні силові структури комплектуються шляхом найму добровольців на посади всіх рівнів організаційно-штатної структури (США, Велика Британія, Канада, Австралія та Індія). Для силових структур цих країн характерною є значна матеріальна забезпеченість. Навіть резервісти після курсу підготовки, крім власного прибутку від роботи, отримують грошове забезпечення за боєготовність від відповідного міністерства.

Кадрово-призовна армія включає професійну офіцерську ланку, тоді як посади рядового і сержантського складу комплектуються на основі загального військового обов'язку (армії Франції, Німеччини, Туреччини, Польщі, Румунії, Словаччини).

Армії міліційного типу мають обмежену кількість офіцерів постійного складу. Вони навчають і виховують решту категорій воїнів, котрі періодично і на визначений термін викликаються з резерву (Швейцарія та ін.).

У ВНЗ США реалізується комплексна програма «Офіцер XXI століття» [3, с. 168–169]. В її межах важливими напрямами лідерського виховання військовослужбовців є систематичне проведення різного професійного добору, тестування, суворе виконання кодексу честі на

службі по захисту інтересів правопорядку та безпеки батьківщини, систематична різнобічна підготовка майбутніх офіцерів з заохоченням здобуття додаткової фахової майстерності, практична робота стосовно підготовки підлеглих воїнів, глибока мотивація виховання вольових якостей та самовиховання.

Керівництво США підтримує високий рівень лідерських якостей вояків, приділяючи значну увагу не лише стимулюванню служби у силових структурах, а й пенсійному забезпеченню ветеранів. Відповідно до законодавства країни ветеранами вважаються військовослужбовці, що прослужили у діючих підрозділах чи їх резервних компонентах в умовах мирного часу не менше 180 днів, або брали участь у бойових діях. [4, с. 13–18].

Провідне місце у підготовці офіцерських кадрів для сухопутних військ США посідає військова академія Вест Пойнт (West Point), котру було створено у 1802 р. За час існування в ній сформований значний психолого-педагогічний досвід виховання військовослужбовців. Великий конкурс до академії дозволяє проводити суворий професійний добір. Тут вивчаються основи військового керівництва, психологія, офіцерський етикет, розвивається психолого-педагогічне мислення вихованців. Майбутні офіцери оволодівають основами педагогічної майстерності і методами керування військовими колективами у мирний і воєнний час. Незначні за кількістю (10–15 осіб) групи слухачів ґрунтовно оволодівають знаннями з професійних предметів.

Залучення випускників до виховного процесу в академії дозволяє створити «зворотній зв'язок» і впливати на свідомість майбутніх офіцерів прикладами чесного виконання військового обов'язку та героїзму попередніх поколінь вихованців. Пропагуванню героїзму і воєнних подвигів служить вивчення військової історії та документів. Розташовані на території академії меморіали героям Америки також впливають на патріотичну свідомість курсантів.

Керівництво Вест Пойнту вважає, що різнобічний розвиток курсантів і їх лідерське виховання передбачають використання виховних можливостей не лише планового навчального процесу, й цілеспрямованої позанавчальної діяльності та дозвілля. Суть цієї роботи – навчання в умовах, максимально наближених до бойових дій, на межі напруження, що дає змогу максимально підготуватися до можливих труднощів завдяки мобілізації усіх фізичних і професійних, морально-вольових якостей для досягнення мети. Інакше кажучи, навчально-бойова практика не в останню чергу орієнтована на організацію і проведення лідерського виховання.

Важливим засобом лідерського виховання і самовиховання майбутніх офіцерів та їх підготовки до здійснення виховної функції у військових підрозділах є система педагогічної практики. По-перше, майбутні офіцери отримують уміння організації і проведення різноманітних теоретичних занять як професійні викладачі. По-друге, військовослужбовці проходять стажування на посадах «командир відділення» і «командир взводу» як на молодших курсах академії і в підрозділах рекрутів, так і у діючих військових підрозділах на військових базах США, Німеччини та інших країн, у практичній роботі з особовим складом. Така практика дозволяє курсантам академії напрацювати вміння та навички проведення виховної роботи з особовим складом, а також більш свідомо здійснювати процес лідерського виховання та самовиховання [5, p. 30–36]. Зазначається важливість формування у кадетів умінь, навичок і певних якостей, необхідних для підтримання емоційно-вольової стійкості та виживання в екстремальних умовах. Згідно з статутом FM-22-100 (1990 р.) кадет повинен дотримуватися таких принципів: пізнати себе і працювати над самовдосконаленням; бути грамотним технічно і тактично, відповідальним за свої дії; приймати чіткі та своєчасні рішення; бути прикладом для інших; турбуватися про підлеглих; підтримувати інформованість підпорядкованих людей; розвивати відчуття відповідальності у підлеглих; завдання має бути зрозуміле, перевірене і виконане; використовувати свій підрозділ згідно з його можливостями; створити команду, тобто згуртувати військовий колектив [6, с. 28–34].

Важливу роль у мотивації лідерського виховання, розвитку морально-вольових якостей вихователів і вихованців відіграє спеціальне (модульне) тестування особового складу. Воно є періодичним аналізом ефективності виконання службових обов'язків військовослужбовцями, а також їх особистих якостей і потенційних можливостей після закінчення чергового модулю навчально-виховного процесу [7, с. 25].

Стандартна форма атестації DA FORM 67-8 включає: 14 параметрів професійної характеристики, 8 якостей професійності, оцінку якостей виконання службових обов'язків та оцінку можливості просування військовослужбовця службовою кар'єрою [8, с. 54].

Параметрами професіоналізму є: здатність акумулювати знання та ідеї; наявність знань і вміння використовувати їх у відповідності з посадою і службовою посадою; вміння виховувати підлеглих; зразкова особиста поведінка; дотримання високих професійних та морально-вольових норм; зовнішнього вигляду, порядку у приміщеннях та ін. До професійних якостей також відносять: фізичну і морально-психологічну підготовку; відповідність морально-вольових якостей існуючим вимогам, фахову освіту. Оцінка якостей здійснюється у письмовій формі з відокремленням особливо видатних рис та недоліків, які потребують усунення. Згідно з процедурою, військовослужбовця атестує безпосередній начальник. Поряд з кількісною оцінкою (за 5-бальною системою) значна увага приділяється письмовим рекомендаціям щодо усунення недоліків, які виявлені, на основі порівняння з попередніми атестаціями. Після затвердження атестації передаються помічнику відповідного міністра з персоналу і зберігаються у комп'ютерному архіві центру обліку особового складу, а за необхідності використовуються. Керівництво вважає, що вищенаведена система атестування є фактично програмою підвищення ефективності розвитку особистості військовослужбовця і розкриття його можливостей і затверджує високі професійні та морально-вольові стандарти для офіцерського корпусу.

Таким чином, на думку військового керівництва США, творче використання різноманітних способів та засобів виховного процесу дозволяє формувати різнобічно розвинених офіцерів, які поєднують у собі професіоналізм з високим рівнем лідерських якостей. Досвід виховання офіцерського корпусу США активно використовується в інших країнах – членах НАТО.

Ставлення керівництва силових структур Канади до морально-вольового виховання майбутніх офіцерів характеризується безумовним забезпеченням спадкоємності виховання шляхами шанування і збереження вітчизняних, британських і французьких традицій, адже дві третини канадців мають англійське походження, а одна третина – французьке. Творчо використовується відповідний досвід інших країн НАТО. Поширюється психолого-педагогічна співпраця з представниками силових структур країн членів Британської Співдружності. Все це обумовлює високу результативність процесу виховання і навчання офіцерів Канади.

Підготовка офіцерських кадрів у цій країні здійснюється згідно з положеннями «Системи професійного розвитку офіцерів», що була затверджена у 1995 р. Традиційні підходи до процесу виховання і навчання офіцерів доповнені новими ідеями і концепціями, зокрема визначені зміст професіограми офіцера XXI ст. та основні напрями його професійного розвитку за чотирма рівнями: 1 рівень – базове навчання і виховання; 2 рівень – професійний розвиток молодого офіцера (тактичний рівень); 3 рівень – розвиток ланки майор – підполковник (оперативно-тактичний рівень); 4 рівень – розвиток ланки офіцерів від полковника і вище (стратегічно-оперативний рівень).

Провідне місце у підготовці офіцерських кадрів Канади посідає Королівський військовий коледж (Royal Military College), розташований у м. Кінгстон. Впровадження у життєдіяльності коледжу Положення про військовий етикет сприяє забезпеченню дій військовослужбовців відповідно до якостей: вірність, чесність, хоробрість, старанність, справедливість, відповідальність. Вважається необхідним виконання таких моральних принципів: 1) вірність вищим моральним принципам і державі вище відданості будь-яким особистим зацікавленостям і партіям; 2) захист конституції і законів; 3) сумлінне та ініціативне виконання власних обов'язків, чесна праця; 4) пошук найбільш ефективних шляхів вирішення завдань, тобто ініціативність; 5) неприпустимість незаслуженого виділення будь-кого шляхом надання протегування та привілеїв, що може негативно вплинути на виконання службових обов'язків; 6) не давати особистих зобов'язань у зв'язку з службовою діяльністю; 7) не брати участі у комерційних структурах, що несумісно з сумлінним виконанням службових обов'язків; 8) не використовувати конфіденційну інформацію з корисною метою; 9) виявляти випадки корупції [9, p. 3–4].

На думку канадського керівництва силових структур, цілеспрямоване формування вищезазначених якостей у майбутніх офіцерів сприяє зміцненню фахового потенціалу силових

структур. Література з професійної тематики передбачає фізичні, психологічні (зокрема лідерські) аспекти досягнення перемоги під час життєдіяльності, виживання воїна та військового підрозділу в бойових умовах, роль керівництва у досягненні перемоги.

Активізації виховного процесу сприяє психолого-педагогічна співпраця коледжу з провідними військовими закладами освіти Великої Британії і Франції.

Основне місце у підготовці британських офіцерських кадрів посідає Королівська військова академія у м. Сандхорст (Royal Military Academy Sandhurst). Використовується матеріальна мотивація служби, військове керівництво постійно піклується про відповідне грошове забезпечення військовослужбовців, існують різні нарахування та компенсації за житло, солідне пенсійне забезпечення [10, с. 7–13].

Канадське керівництво силових структур вважає, що означена практика використання засобів лідерського виховання на першому рівні системи професійного розвитку офіцерів обумовлює ефективність формування необхідних лідерських якостей у майбутніх офіцерів і сприяє зміцненню професійної готовності силових структур.

Офіцерів французької армії готує Сен-Сірська військова школа (Scole Special Military de Saint-Cyr) [11, с. 3]. Військові експерти Франції вважають, що поняття «соціальний захист військовослужбовців» – комплексне. Вони розуміють його як роботу у двох провідних напрямах: політико-правовому і матеріальному [12, с. 11].

Бундесвер (Німеччина) належить до кадрово-призовного типу устрою армії. Тут приділяється значна увага підготовці офіцерського корпусу. Провідним військовим закладом освіти у Німеччині є офіцерська школа в м. Мюнхені (Army Officers School Munchen). Військово-політичне керівництво країни приділяє значну увагу питанням матеріального стимулювання військової служби в бундесвері і соціального-правового захисту військовослужбовців. Основним напрямком його діяльності в цій сфері є піклування про постійне поліпшення матеріального забезпечення військовослужбовців і членів їх родин. Для цього створена системи страхування, гуманізації військової служби, підвищення рівня правового захисту, надання різноманітних пільг при звільненні з служби. Крім грошового утримання військовослужбовці отримують надбавки на утримання родин (розмір якої залежить від кількості дітей і працездатності дружини); добові (під час навчань та відряджень); компенсації за виконання відповідальних службових завдань. Військовослужбовці постійно отримують компенсації за оплату житла та транспортні витрати, безплатно користуються послугами медичних закладів.

Командування постійно піклується про покращання умов служби, для проведення господарських робіт використовується спеціальний персонал [14, с. 10–13].

Завдання відтворення після Другої світової війни міцної сучасної армії у Німеччині вимагало радикальних засобів з боку державних структур, всього суспільства. Ними були передбачені вирішення таких завдань: створення юридично обґрунтованих програм будівництва збройних сил і підвищення рівня освіти військовослужбовців, відродження лідерських якостей і цінностей у свідомості і діяльності воїнів, дбайливе ставлення до історії власних збройних сил, забезпечення спадкоємності у їх розвитку, яка ґрунтується на збереженні найкращих якостей попередніх військових організацій, поліпшення матеріального становища військовослужбовців.

Японія ніколи не змінювала давніх традицій у вихованні – ієрархії, дисципліні, переваги людей меча і військової справи над банкірами і торговцями.

Зміст лідерського виховання офіцерського корпусу армії Китайської Народної Республіки зумовлює ефективність формування офіцерів з відповідною єдністю високих морально-вольових якостей і професіоналізму. Китайська педагогіка 80–90-х років XX ст. довела свою ефективність; темпи зростання різних сфер китайського суспільства (зокрема, економічного потенціалу країни) є найвищим у сучасному світі.

З реалізацією китайським керівництвом програми «чотирьох модернізацій» одне з важливіших значень надається постійній модернізації Народно-визвольної армії Китаю та матеріальної мотивації військової служби. Створення добре забезпеченої і підготовленої компактної армії, що може воювати і перемагати в сучасних, в першу чергу локальних війнах – головна мета військового керівництва. З розгортанням в Китаї економічних реформ у його

збройних силах почалося активне утворення комерційних структур. Нині у Китаї існує майже 30 тис. військових фірм. Військовий потенціал КНР шанується у світі [17, с. 13–15].

У збройних силах Індії підготовкою офіцерського корпусу займається Національний коледж оборони (м. Нью-Делі). Військове керівництво країни здійснює комплекс заходів, що спрямовані на підвищення соціального захисту і покращання матеріальних і побутових умов військовослужбовців. Офіцери отримують житло і компенсацію сплати за нього, відбувається безкоштовне забезпечення продовольчим пайком, продаж товарів за знижками. Військовослужбовці отримують гроші на придбання і підтримку належного зовнішнього вигляду форми одягу. Компенсуються транспортні витрати, та надається безкоштовне медичне обслуговування військовослужбовців, членів їх родин і батьків. Родини військовослужбовців звільняються від сплати податку [18, с. 11–17]. Всі ці фактори сприяють матеріальному стимулюванню та формуванню мотивації до військової служби і змушують військовослужбовців постійно займатися самовдосконаленням [19, с. 58–61].

Отже, процес виховання лідерських якостей активно використовується для зміцнення бойового духу воїнів і підвищення боєздатності військових підрозділів на різних етапах історії цивілізації та окремих країн. Ідеал лідера був незмінно пов'язаний з воїном-громадянином, захисником Вітчизни, вважалося природнім незмінне прагнення громадян до самовдосконалення; держава активно сприяла вихованню воїнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносюк О. О. Актуальні аспекти євроатлантичної інтергації України: кредитно-модульна система навчання. Навч. посібник / Безносюк О. О. – К.: ТОВ «Інфодрук», 2007. – 241 с.
2. Дякін В. М. Социальная защита военнослужащих Франции / Дякін В. М. // Зарубежное военное обозрение. – 1990. – № 8. – С. 10–13.
3. Мандрагеля В. В. Моральне виховання та соціально-етичні аспекти управління і менеджменту в арміях заходу / Мандрагеля В. В. – К.: АЗСУ, 1997. – 222 с.
4. Мгимов Ю. В. Аттестование офицерского состава сухопутных войск США / Мгимов Ю. В. // Зарубежное военное обозрение. – 1991. – № 9. – С. 25–26.
5. Санеев В. Н. Армия Великой Британии / Санеев В. Н. // Зарубежное военное обозрение. – 1990. – № 12. – С. 97.
6. Семенов Ю. М. Вестпоінт / Семенов Ю. М. // Військо України. – 1997. – № 7–8. – С. 28–34.
7. Семенов Ю. М. Естетичне виховання курсантів ВВЗО: дисс. … кан. пед. наук / Семенов Ю. М. – К., 1998. – 227 с.
8. Сухарева О. В. Система социального и материального обеспечения ветеранов армии США / Сухарева О. В. // Зарубежное военное обозрение. – 1998. – № 8. – С. 13–18.
9. Чеботарев А. С. С плюмажем и без, или как готовят французских офицеров / Чеботарев А. С. // Красная звезда. – 1989. – 21 апреля.
10. Шигов М. А. Социально-правовая защита военнослужащих армии бундесвера / Шигов М. А. // Зарубежное военное обозрение. – 1997. – № 17. – С. 10–13.
11. Bugles Hotes – 95. – N-Y; West Point Academy, 1995. – P. 30–36.
12. Canadian statement of Defence ethics // Defence 2000 Hews (Canada), 1996. – Desember p. 3–4.
13. Clausewits C. On War. – Prinqceton: Univercity Press, 1984. – 100 p.
14. Dunnigan J. How to make War. – N-Y. Quill, 1988. – 620 p.

АВТОРИ НОМЕРА

БАЙДЮК Наталія Василівна	аспірантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
БІЛЕЦЬКА Галина Анатоліївна	докторантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
БЛАЖУК Олександр Анатолійович	викладач кафедри зв'язку, автоматизації та захисту інформації Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) імені Б. Хмельницького
БРОДА Мар'яна Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Дрогобицького державного педагогічного університету (ДДПУ) імені Івана Франка
БУРКОВСЬКА Зоряна Євгенівна	викладач кафедри іноземних мов Львівської національної академії ветеринарної медицини імені С. З. Гжицького
ГОГОЛЬ-САВРІЙ Марія Володимирівна	аспірантка кафедри педагогіки та гендерної рівності Тернопільського національного педагогічного університету (ТНПУ) імені Володимира Гнатюка
ГРЕЧИН Ірина Михайлівна	аспірантка кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГРИГОР'ЄВА Алла Анатоліївна	викладач кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ГРУБІНКО Василь Васильович	доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної біології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЖУК Оксана Іванівна	аспірантка кафедри педагогіки і гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЛИПЕЦЬКИЙИ Олександр Петрович	науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України
ЛИТОВЧЕНКО Олена Віталіївна	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України
КОЗЛОВСЬКИЙ Юрій Михайлович	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри статистики і теорії ймовірності Львівського інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України
КРАВЧУК Лілія Василівна	здобувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КРЕДЕНЕЦЬ Надія Ярославівна	викладач кафедри іноземних мов Тернопільського національного економічного університету
КОСІНОВА Олена Миколаївна	службовець Державної прикордонної служби України (ДПСУ), головний режисер академічного ансамблю пісні і танцю ДПСУ (м. Київ)
КРИШТОФ Світлана Дмитрівна	заступник директора департаменту роботи з кадрами вищої школи та державної служби – начальник відділу підготовки і атестації науково-педагогічних кадрів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
ЛУЧКЕВИЧ Вікторія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романської філології та компаративістики ДДПУ імені Івана Франка

МЕЛЬНИЧУК Ірина Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
МИХАЙЛИШИН Уляна Іванівна	кандидат філологічних наук, асистент кафедри іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МОСКАЛЮК Наталія Володимирівна	завідувач навчальної лабораторії морфології та систематики рослин – гербарію кафедри ботаніки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПИСАРЧУК Оксана Тарасівна	асистент кафедри природничих та математичних дисциплін початкового навчання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПІГУР Мирослава Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (ХНУ)
СЕНЬОВСЬКА Надія Леонідівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та гендерної рівності ТНПУ імені Володимира Гнатюка
СМОЛЕЙ Василь Васильович	кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
СТАВИЦЬКИЙ Олег Миколайович	докторант НАДПСУ імені Богдана Хмельницького
ТОПЧІЙ Оксана Василівна	здобувач кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом Національна академія внутрішніх справ
ТУЛЬСЬКА Оксана Леонідівна	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри екології ХНУ
ШЕРЕМЕТ Ігор Віталійович	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізичного виховання ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЮЗИК Ольга Протасіївна	викладач психолого-педагогічних дисциплін Чортківського педагогічного училища імені О. Барвінського
ЯЩИК Олександр Богданович	асистент кафедри комп’ютерних технологій ТНПУ імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА **3**

СМОЛЕЙ В. В. Теорія і практика управління загальною середньою освітою в Україні (1939–2011 рр.) як історико-педагогічна проблема *3*

КОЗЛОВСЬКИЙ Ю. М. Методологічна модель наукової діяльності вищого навчального закладу у просторі основних категорій філософії *9*

СТАВИЦЬКИЙ О. М. Формування особистості фахівця в умовах навчально-виховного процесу в контексті професійного виховання *15*

ПИСАРЧУК О. Т. Освітньо-розвивальне середовище початкової школи як фактор становлення духовності молодших школярів *18*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА **25**

БЛАЖУК О. А. Особливості підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності *25*

СЕНЬОВСЬКА Н. Л. Тренінг як форма підготовки майбутніх учителів до професійної саморегуляції *31*

БУРКОВСЬКА З. Є. Педагогічні умови формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрного профілю *35*

МОСКАЛЮК Н. В. Зміст і форми підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності *40*

ТУЛЬСЬКА О. Л. Сутність професійно-моральної культури майбутніх екологів *45*

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ **51**

ЖУК О. І. Історія становлення основних ідей теорії дидактичного утилітаризму *51*

БІЛЕЦЬКА Г. А. Становлення професійної екологічної освіти в Україні *55*

ЛУЧКЕВИЧ В. В. Розвиток коменіологічних студій у західноукраїнській педагогічній традиції міжвоєнного періоду *60*

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ **66**

ЛИПЕЦЬКИЙ О. П. Педагогічні умови формування пізнавальної самостійності підлітків у гуртках науково-технічної творчості позашкільних навчальних закладів *66*

ГРИГОР'ЄВА А. А. Удосконалення творчої педагогічної діяльності вчителя технологій в умовах інформаційного розвитку суспільства *71*

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА **76**

БАЙДЮК Н. В. Напрямки гармонізації гендерних відносин у сучасному українському суспільстві *76*

ЛИТОВЧЕНКО О. В. Проблема «соціальне-індивідуальне» у контексті соціального становлення особистості у позашкільних навчальних закладах *80*

РОМАНИШИНА Л. М., МЕЛЬНИЧУК І. М. Підготовка фахівців із соціальної роботи як соціально-педагогічна проблема *85*

ЛІНГВОДИДАКТИКА **91**

МИХАЙЛИШИН У. І. Засвоєння фразеологічних одиниць, вибраних з роману Б. Харчука «Волинь» *91*

ПІГУР М. В. Організація інтегрованого вивчення словотвору на заняттях із сучасної української літературної мови *96*

БРОДА М. В. Особливості застосування драматизації у вивченні фонетики англійської мови *101*

ЗА РУБЕЖЕМ **106**

ГРЕЧИН І. М. Екстраполяція німецького досвіду з підготовки учнівської молоді до батьківства в освітню систему України *106*

КРЕДЕНЕЦЬ Н. Я. Соціальне партнерство в дуальній системі професійної освіти Німеччини та Австрії *112*

ВИВЧАЄМО ДОСВІД **118**

КОСІНОВА О. М. Естетична спрямованість професійної підготовки курсантів-прикордонників *118*

ЮЗИК О. П. Особливості проведення екскурсії з метою духовно-професійного становлення молоді *123*

КРАВЧУК Л. В. Творче використання історичного досвіду іншомовної підготовки учнів у сучасній школі *128*

ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ **133**

КРИШТОФ С. Д. Використання Інтернет-ресурсів для підвищення якості навчання дисциплін природничо-математичного циклу в загальноосвітній школі *133*

ЯЩИК О. Б. Формування системно-логічного мислення старшокласників як міждисциплінарна проблема *137*

ГОГОЛЬ-САВРІЙ М. В. Гендерний підхід в системі освіти України як педагогічна проблема *146*

ГРУБІНКО В. В. Формування дослідницьких вмінь школярів і студентів на основі теорії біологічних систем *151*

ШЕРЕМЕТ І. В. Теоретико-методичні аспекти антиалкогольної пропаганди в контексті реалізації здорового способу життя *158*

ТОПЧІЙ О. В. Проблема виховання лідерських якостей курсантів у зарубіжних військових вищих навчальних закладах *163*

АВТОРИ НОМЕРА **169**

ЗМІСТ **171**