

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ ОСВІТИ**

***ПРОБЛЕМИ
ОСВІТИ***

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 61

2009

Проблеми освіти: Наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2009. – Вип. 61. – 189с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Редакційна колегія:

І.О. Вакарчук (головний редактор),
В.Д. Шинкарук (заступник головного редактора),
К.М. Левківський (заступник головного редактора),
І.А. Шелест (відповідальний секретар),
В.І. Бондар, В.К. Буряк, Ю.І. Беляєв,
В.В. Грубінко, М.І. Жалдак, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень,
О.І. Ляшенко, В.М. Мадзігон, В.В. Олійник,
О.А. Павлов, Г.Ф. Семенюк, М.І. Шкіль

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво Серія КВ № 12814-1698Р від 01.06.07.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук. Постанова № 1-05/2 від 13.02. 2008 р.

ВИМОГИ

до змісту та оформлення статей для збірника наукових праць “Проблеми освіти”

1. На сторінках збірника висвітлюються актуальні питання організації навчально-виховного процесу в різних типах навчальних закладів усіх ланок системи освіти, результати наукових пошуків педагогів, досвід їх роботи.

Програмні цілі збірника: прогнозування й планування розвитку системи освіти, узагальнення та розповсюдження передового досвіду у галузі наукової організації навчального процесу, удосконалення змісту, форм і методів навчання, інтеграція системи освіти України у світовий освітянський простір.

Статті повинні відповідати вимогам, викладеним у постанові ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1.

Обсяг рукопису – не більше як 7–12 сторінок.

Рисунки, таблиці подаються на окремих аркушах.

У статті потрібно чітко викласти те нове й оригінальне, чого досягли автори у своїй практичній, педагогічній та теоретичній діяльності. Заголовок статті має бути коротким і відповідати її змісту. В кінці статті слід розмістити список використаної літератури.

2. Рукопис статті надсилається в одному примірнику, надрукованому з інтервалом 1,5, шрифтом Times New Roman, а також дублюється на дискеті 3,5.

До рукопису додаються:

- зовнішня рецензія;
- анотація коротка (3–5 речень) на окремому аркуші (українською та російською мовами), дублюється на дискеті 3,5;
- рисунки з підписами, оформлені відповідно до державних стандартів;
- відомості про автора (авторів): місце роботи, посада, науковий ступінь та звання, домашня та службова адреси, номери домашнього та службового телефонів.

3. Таблиці повинні мати назву та порядковий номер. Одночасно використання таблиць і графіків для пояснення одних і тих же положень не рекомендується.

4. Текст статті повинен бути вичитаний, надрукований чітким контрастним шрифтом та підписаний автором (авторами).

У правому верхньому кутку першої сторінки розміщуються: ініціали та прізвище автора, науковий ступінь, вчене звання, повна назва установи, де працює автор (автори), у лівому верхньому кутку – УДК.

Запрошуємо до співпраці!

Матеріали до збірника просимо надсилати за адресою: 04070, Київ-70, вул. П. Сагайдачного, 37, тел. 417-81-86, кім. 222.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В ІНТЕРЕСАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

К.М. Левківський, канд. іст. наук, проф.,
Н.І. Тимошенко

(Інститут інноваційних технологій
і змісту освіти)

С.М. Степаненко, докт. фіз.-мат. наук, проф.
(Одеський державний екологічний університет)

Поняття **сталого розвитку** в його сучасному значенні було сформульовано в доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку (Комісія Брундтланд) у 1987 р. [1] – *це розвиток, який забезпечує збалансоване вирішення соціально-економічних задач, а також проблем сприятливого навколишнього середовища і природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб сучасного та наступних поколінь людства*. Тобто сутність концепції сталого розвитку полягає в необхідності збереження потенціалу (біологічного, ресурсного, екологічного тощо) планети Земля для наступних поколінь за рахунок значного зменшення антропогенного тиску на природне середовище.

Ця концепція була спочатку висунута як реакція світової спільноти на всезростаючу загрозу глобальної екологічної катастрофи, але з часом вона стала єдиною можливою сприятливою альтернативою для подолання й всіх інших глобальних загроз, які постали перед людством, – ресурсної, соціальної, демографічної тощо. Вже на Всесвітній конференції ООН з навколишнього середовища концепція сталого розвитку стала базою, на якій приймалися рішення та документи цього форуму, в першу чергу, “Порядок денний на XXI століття” [2]. За час, що минув від дня цієї події концепція сталого розвитку стала основою глобальної політики в соціальній, екологічній та економічній сферах.

На Всесвітньому саміті зі сталого розвитку у 2002 р. були сформульовані чотири принципи досягнення сталого розвитку людства [3]:

- визнання проблеми;
- колективна відповідальність і конструктивне партнерство;
- рішучість у спільних діях;
- неподільність та єдність людської гідності.

Ці принципи по суті повторюють чотири основи освіти, які були зафіксовані у відомому звіті “Освіта: необхідна утопія” Комісії з освіти ЮНЕСКО (“Звіт Делора”) [4] – *“Освіта дає навички навчитися: пізнавати, жити разом, робити та жити”*.

Таким чином, освіта є навчальним, базовим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку за рахунок забезпечення особистості можливістю втілити свої уявлення про суспільство у життя. Саме така ключова роль освіти зафіксована у головних документах всесвітніх форумів зі сталого розвитку у 1992 та 2002 рр. Так, у главі 36 “Порядку денного на XXI століття” було визначено, що *“освіта є фундаментом сталого розвитку”*. У Декларації [3], прийнятій на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в 2002 році, відображено єдиний підхід лідерів світових держав до *“освіти як головного інструменту для створення гуманного, рівноправного та уважного до проблем людини суспільства, в якому кожен індивід повинен мати свою людську гідність”*. Так, освіта вважається інструментом, спрямованим на вирішення таких важливих питань сталого розвитку, як боротьба з бідністю, розвитком сільських регіонів, охорона здоров’я, запобігання поширенню СНІДу, вирішення екологічних проблем, проблем збалансованого використання відновлюваних та невідновлюваних природних ресурсів, а також широкого кола питань етичного та правового характеру.

Освіта є найважливішою складовою суспільного, економічного життя країни, необхідною умовою її стабільного розвитку. Без якісної освіти неможливі поступ держави у майбутнє, підготовка громадян до життя і праці у демократичному суспільстві, яке швидко змінюється і висуває дедалі зростаючі вимоги до рівня освіченості, вихованості молодого покоління. Загальноосвітові й національні тенденції у сфері освіти визначають освіту як стрижень стратегії розвитку держави.

У Резолюції Генеральної Асамблеї ООН щодо Десятиріччя грамотності та у Плані реалізації цілей цього Десятиріччя було проголошено, що *“загальна грамотність, по суті, сама забезпечує можливості для сталого розвитку, миру та демократії”*.

Якісна освіта є необхідною (але недостатньою) умовою забезпечення сталого розвитку суспільства. За допомогою освіти можна прищеплювати цінності, виховувати відношення, поведінку та стиль життя, необхідні для забезпечення сталого майбутнього. Освіта повинна не тільки надавати наукові та технічні знання, а й забезпечувати відповідну мотивацію, пояснювати та здійснювати соціальну підтримку для формування навичок та їх використання. Ключовим завданням освіти у XXI сторіччі є розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє.

Універсальний характер ідей сталого розвитку та відповідні міжнародні угоди призвели до появи нового типу освіти – *“освіта для сталого розвитку”* (Education for Sustainable Development) або *“освіта в інтересах сталого розвитку”* (далі скорочено – ОСР). Очевидно, що головна причина появи ОСР – це усвідомлення необхідності змін в освітній парадигмі з метою подальшого сталого розвитку суспільства, економіки та навколишнього середовища. На Всесвітньому саміті в Йоханесбурзі була прийнята рекомендація Генеральній Асамблеї ООН розглянути питання щодо оголошення Десятиріччя освіти для сталого розвитку (параграф 117d Плану реалізації). У грудні 2002 року Генеральна Асамблея ООН одногосно прийняла резолюцію 57/254 “Про Декаду ООН освіти для сталого розвитку, починаючи з 1 січня 2005 року” [5].

Як реакція європейської спільноти на рішення Всесвітнього форуму в Йоханесбурзі та Генеральної Асамблеї ООН на V Конференції “Довкілля для Європи” (Київ, травень 2003 р.) міністри охорони навколишнього середовища країн-членів Європейської Економічної Комісії (ЄЕК) ООН прийняли “Заяву про освіту для сталого розвитку” [6]. На виконання цього документа у березні 2005р. у Вільнюсі (Литва) на нараді високого рівня представниками міністерств охорони довкілля та освіти була прийнята *Стратегія освіти для сталого розвитку ЄЕК ООН* [7] та Вільнюські рамки її виконання [5].

Згідно з документами ЮНЕСКО основними компонентами ОСР можна вважати:

- освіту (навчання);
- підготовку та перепідготовку кадрів;
- напрацювання навичок;
- формування системи цінностей та виховання;
- інформування та просвіту населення.

При цьому особливу увагу варто приділяти завданням сталого розвитку, що має сприяти:

- розумінню поняття сталості розвитку в соціальному, економічному та екологічному аспектах;
- поліпшенню якості життя;
- зниженню ризиків.

В основі концепції ОСР лежать завдання, сформульовані у “Порядку денному на XXI століття” [2]:

♦ *забезпечити просвіту з питань розвитку та збереження навколишнього середовища для громадян усіх вікових категорій;*

♦ *включити концепції розвитку та збереження навколишнього середовища в усі навчальні програми з аналізом причин, які викликають головні глобальні загрози. При цьому особливу увагу приділити підготовці майбутніх керівників;*

♦ *забезпечити участь учнів у місцевих і регіональних дослідженнях стану довкілля, включаючи питання придатності води для споживання, санітарії, харчових продуктів та екологічних наслідків використання природних ресурсів.*

Крім того, у Заяві про освіту для сталого розвитку міністрів охорони довкілля (Київ, 2003р.) проголошено, що *“сталий розвиток повинен бути інтегрований у всі освітні програми, в першу чергу, програми з екології на всіх рівнях, включаючи професійну підготовку та*

безперервну освіту”.

Таким чином, можна сформулювати у першому наближенні *мету ОСР, як опанування громадянами всіх вікових категорій навичками ідентифікації об’єктивно існуючих екологічних обмежень економічного розвитку та адаптації до них соціуму.*

З викладеного вище об’єктивно впливають роль екологічної освіти як основи, “стартового майданчику”, для ОСР та тісний взаємозв’язок між ними [8]. Саме тому, в документах робочої групи ЄЕК ООН з розробки Стратегії ОСР заявлено [7], що вона “*спирається на міжнародні угоди про розвиток екологічної освіти – Белградську хартію (1975 р.) [5], Тбіліську декларацію (1977 р.) [5], Салонікську декларацію (1997 р.) [5]*”. У зв’язку з неусталеністю концепції ОСР пріоритет у розвитку ОСР у різних країнах віддається різним секторам. Так, у Великій Британії першочерговими завданнями вважаються [9] місцеві ініціативи, практична діяльність. Велику роль відіграють школа, додаткова освіта, взаємодія між різними секторами суспільства, а також приватний сектор. Аналогічна картина з більшим акцентом на екологічні аспекти спостерігається у країнах Північної Ради [10]. У Російській Федерації провідну роль відіграє вища школа [8, 11] за активної підтримки неурядових громадських організацій (НГО).

В Україні так склалося, що освіта для сталого розвитку розвивається на базі екологічної освіти, в якій суттєву роль відіграють загальна середня та позашкільна освіта, вища освіта і просвіта населення через НГО та засоби масової інформації [12].

Але освіта для сталого розвитку значно ширша за власне екологічну освіту. Наведемо дві головних відмінності. По-перше, ОСР – це методологічні цільові настанови, спрямовані на становлення освіти нового типу. По-друге, ОСР не є особливою “вертикально” організованою освітньою системою, як, наприклад, математична, фізична, хімічна, екологічна освіта. Цей вид освіти скоріше є новою формою “освіти, що проникає” або “пронизує” [9] (рис. 1) практично всі галузі освіти (природничу, гуманітарну та технічну).

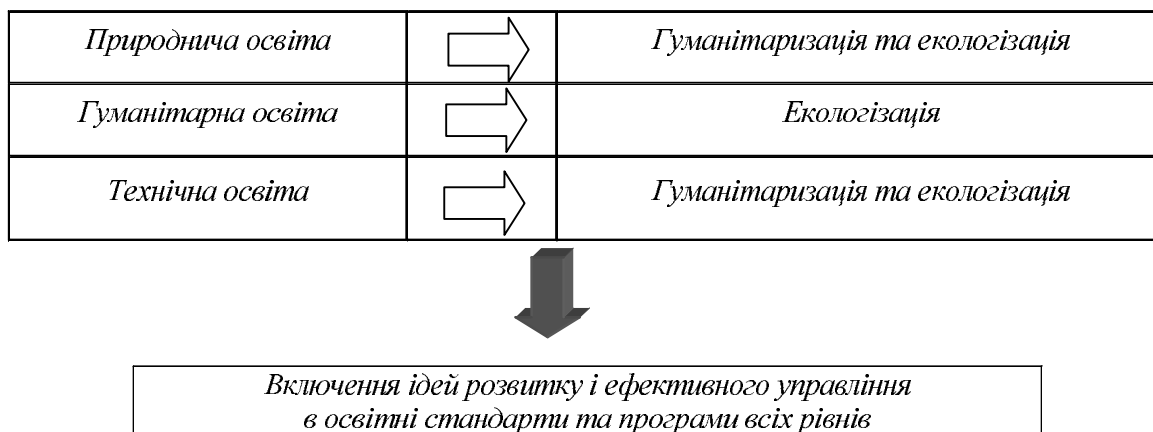


Рис. 1. Зміни змісту освіти [9]

Тобто цей процес можна розглядати як горизонтальну диференціацію ОСР, на відміну від вертикальної диференціації, яка збігається з вертикальною диференціацією самої системи освіти (дошкільна освіта та виховання, загальна середня освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, освіта для дорослих, неформальна освіта та просвіта).

При цьому становлення освіти для сталого розвитку спирається на міжнародні угоди у галузі освіти, у першу чергу, на Дакарські Рамки дій (1999 р.) [5], Софійську Декларацію про освіту для дорослих (2002 р.) [5], Міжнародну програму роботи у сфері освіти, інформування громадськості і підготовки кадрів та інші документи, в яких піднімається проблема необхідності змін у базових основах сучасної освіти. Основні тенденції трансформації наявної парадигми щодо зміни цілей політики та практики у галузі освіти представлені на рис. 2 (за [9]).

	Існуюча парадигма		Майбутня парадигма
МЕТА	Освіта як підготовка до економічної діяльності	⇒	Освіта як основа для побудови сталого суспільства, економіки та навколишнього середовища
ПОЛІТИКА	Освіта як продукт (кваліфікація та ін.)	⇒	Освіта як процес побудови компетентності
ПРАКТИКА	Освіта як інструкція	⇒	Освіта як співучасть у процесі навчання

Рис. 2. Мета, політика та практика освіти для сталого розвитку

Ця трансформація цілей, політики та практики потребує необхідних змін багатьох змістовних і методичних принципів освіти (рис. 3 [9]), які повинні бути враховані при становленні освіти для сталого розвитку.

Знаменним у цьому плані стала остання IV Міжнародна конференція з екологічної освіти, яка відбулася 24–28.11.2007р. в м. Ахмадабад (Індія), в декларації якої (“Освіта для життя: життя за рахунок освіти”) підкреслюється, що „*екологічна освіта є підґрунтям, ключовим елементом та ведучою силою ОСП*” [14].

Сталий розвиток – планетарна стратегія, покликана впроваджуватися на національних і регіональних рівнях, оскільки кожна нація і кожна держава несуть свою частку відповідальності за спільне майбутнє людства.

ВІД		ДО
Навчальний план як схема, яка не змінюється	⇒	Навчальний план як досвід, ситуаційне навчання
Зафіксоване знання	⇒	Знання, що змінюється протягом життя
Абстрактне знання	⇒	Реальне знання
Єдина модель навчання	⇒	Багатоваріантні моделі навчання
Пасивна освіта	⇒	Активна освіта
Відсутність концепції сталого розвитку	⇒	Навчання ідеям розвитку

Рис. 3. Зміни у навчальних планах, змісті та у процесі навчання

У “Порядку денному на XXI століття” [2] у розділі, присвяченому освіті для сталого розвитку, наведені головні напрями формування ОСП:

- розробка навчальних програм для випускників шкіл та університетів, які допоможуть їм працевлаштуватися та отримувати стабільні доходи;
- заохочення всіх секторів суспільства, включаючи промисловість, університети, урядові,

державні установи та неурядові громадські організації, до підготовки фахівців у сфері раціонального використання ресурсів навколишнього середовища;

- забезпечення місцевих громад підготовленими технічними спеціалістами з числа місцевих мешканців для вирішення завдань, пов'язаних з охороною навколишнього середовища;
- співпраця із засобами масової інформації, театральними групами, представниками розважальної та рекламної індустрії для заохочення активної участі населення в обговоренні проблем навколишнього середовища;
- використання в системі освіти та підготовки фахівців досвіду розуміння проблем сталого розвитку корінними народами країни.

Таким чином, упровадження освіти для сталого розвитку тісно пов'язане з процесами, які відбуваються у системі освіти в цілому. Україна не стоїть осторонь цих процесів – достатньо згадати такі програмні документи останнього десятиріччя:

- Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” тощо;
- Національну Доктрину розвитку освіти у XXI столітті, Концепцію гуманітарної освіти в Україні, Концепцію позашкільної освіти та виховання;
- Концепцію екологічної освіти України [12];
- Державну програму “Вчитель”.

Внаслідок історичних обставин (згадаймо аварію на Чорнобильській АЕС) Україна протягом багатьох років (більше 20) приділяє значну увагу досягненню цілей, сформульованих у Стратегії ОСР та має певні напрацювання. Так, в Україні у рамках становлення екологічної освіти та виховання була сформульована мета розбудови освіти (зокрема ОСР) як *виховання незалежно та критично мислячих, духовно розвинених, соціально активних громадян, які будують свої соціальні, політичні та економічні дії на принципах екологічної етики і культури, прагнуть до оволодіння знаннями про довкілля, проявляють турботу про його стан, особисто та у співпраці сприяють вирішенню наявних і попередженню нових економічних, екологічних та соціальних проблем.*

До принципів ОСР, яка будується в Україні, можна віднести:

- пріоритетність ОСР як системоутворюючого фактора системи освіти в цілому (тобто принцип “пронизування” всіх ланок і форм освіти);
- міждисциплінарний та комплексний підхід при визначенні сталого розвитку у навчальних планах і програмах;
- безперервність ОСР;
- загальність і доступність ОСР;
- пріоритетна роль університетів у забезпеченні реалізації Стратегії ОСР.

В Україні поширюється розуміння того, що розбудова ОСР має сприяти становленню нового складу мислення, за якого всі соціально-економічні та соціально-екологічні процеси та явища повинні розглядатися з урахуванням принципів сталості та обережності. Оцінка дійсності з такої позиції має відображатися у вчинках, соціальних стратегіях та проектах їх реалізації.

Список використаних джерел

1. Наше общее будущее. Доклад Международной комиссии по окружающей среде и устойчивому развитию. – М.: Прогресс, 1989. – 374 с.
2. Програма дій “Порядок денний на XXI століття (“AGENDA 21”). – К.: Інтелсфера, 2000. – 58 с.
3. Report of the World Summit on Sustainable Development. – New York, UN, 2002. – 173 pp.
4. Ж. Делор. Образование: необходимая утопия. Доклад Комиссии по образованию ЮНЕСКО. – М.: Педагогика, 1998. – 32 с.
5. Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М.: Эко-согласие, 2005. – 142 с.
6. Заявление министров охраны окружающей среды стран-участников ЕЕК ООН об образовании для устойчивого развития. К.: 23.05.2003 р. – Рабочий документ ЕЕК ООН ESE/

СЕР/102/Rev.

7. Стратегія ЄЕК ООН освіти для сталого розвитку: Пер. з англ. – Одеса: Екологія, 2005. – 44 с.
8. Образование для устойчивого развития: Под ред. Н.С. Касимова. – М., Смоленск: Универсум, 2004.
9. Sustainable development: Action plan for Education and Skills. // Report of Department for education and skills GB. – London, 2005. – 18 pp.
10. Sustainable Development – New Bearings for the Nordic Countries. // Nordic Council of Ministries. – Copenhagen, 2004. – 74 pp.
11. Н.С. Касимов. На пути к образованию для устойчивого развития в России. // В сб. “На пути к образованию для устойчивого развития в России”. – М.: Геос, 2006. – С. 3–13.
12. Концепція екологічної освіти України. – Інформаційний вісник НМЦ вищої освіти МОН України, 2002. – № 9. – С. 50–61.
13. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України. Початок ХХІ століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
14. <http://www.tbilisiplus30.org/>

УДК 378.145:519.816

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСАМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА РІВНІ ВЕРТИКАЛЬНОЇ ДЕКОМПОЗИЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

О.М. Рева, докт. техн. наук., проф.
(Кіровоградський національний
технічний університет)
О.В. Сіроштан, асп.
(Національний авіаційний університет)

Постановка проблеми. Сучасний історичний розвиток вітчизняного суспільства, активна інтеграція України до Європейського союзу вимагає швидкого удосконалення та перебудови системи вищої освіти у контексті приєднання до Болонського процесу. Його сучасний етап характеризується активним процесом реформування вищої школи, зумовлений, зокрема, потребами суспільства у високоякісних спеціалістах. Особливо зазначимо, що реалізація принципів Болонського процесу – це гарантія якості, збільшення питомої ваги освіти в побудові європейського простору, інтеграція освітніх програм різних країн, свобода пересування й вибору форм навчання [1–4].

Основна мета інтеграційних процесів у сфері науки та освіти полягає в максимальному використанні й зміцненні інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технічного потенціалу суспільства. Саме для цього формується нова інноваційна парадигма вищої освіти, спрямована не на здобуття суми знань, а на формування вміння навчатися. Причому – це вміння людина має реалізовувати протягом усього життя.

Завдання сучасної освіти – розвинути нелінійний тип мислення, підготувати майбутнього фахівця до прийняття ефективних рішень. Реалізація освітньої інноватики базується на переході від монологу до діалогу; від пасивного засвоєння до активного пошуку із застосуванням новітніх інформаційних технологій, зокрема, перманентного моніторингу та вдосконалення управління відповідними процесами.

Болонський процес міг би мати й іншу назву та форми реалізації, але для українських вищих навчальних закладів (ВНЗ) освіти це має означати лише одне: завдяки цьому процесу набути нових конкурентних переваг, одночасно гармонізуючи вітчизняну освіту, зробити так, щоб ми були зрозумілі Європі, а Європа була зрозуміла нам. Ті ж елементи уніфікації, які є в документах Болонського процесу слід так вписати в практику освітньої діяльності, щоб не зашкодити вітчизняній освіті, зберегти елементи власних конкурентних переваг та приростити їх кращими надбаннями світової практики.

Аналіз досліджень і публікацій. Термін “управління” увійшов до освітянської галузі у другій половині 70-х років ХХ ст., замінивши собою термін “керівництво”. У цей період під впливом ідей теорії соціального управління (В.Г. Афанасьєва, Д.М. Гвішіані та ін.) розпочинається поступовий перехід від традиційного школознавства до розробки основ внутрішкільного управління. Удосконалення системи управління освітянськими процесами висвітлені в дослідженнях В.І. Бондаря, О.О. Орлова, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, Т.С. Рабченюка, І.П. Раченка, М.С. Сунцова.

Теоретико-методологічне обґрунтування методів управління відображено в працях В.М. Глушкова, Б.І. Гурней, А.І. Колосова, В.Д. Симоненка, П.І. Третьякова, Н.С. Яковлева. Аспекти психології управління сучасною освітою України досліджувалися в працях С.Д. Максименка, В.О. Маляко, Л.М. Карамушки, В.В. Крижка, Н.Л. Коломінського. Причому М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації [21].

Досліджуючи соціально-етичні проблеми управлінської діяльності, К.К. Грищенко визначає управління як вид діяльності, який характеризується взаєминами людей, що складаються в процесі вироблення, прийняття і реалізації управлінських рішень [25].

Таким чином, управління ВНЗ має дві головні мети. Перша – це організація навчально-виховного процесу (НВП), а друга – задоволення власних потреб та інтересів його учасників. Частина управління, яка характеризується впливом суб’єкта управління на людей, багатьма авторами визначається як керівництво або менеджмент (В.Г. Афанасьєв, Ф.Ю. Генев, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Р.Х. Шакуров, Г.В. Щокін).

Аналіз соціально-психологічних наукових джерел засвідчує, що у вітчизняній та зарубіжній літературі існує два основні підходи щодо розуміння суті керівництва. Відповідно до першого підходу (Є.С. Березняк, О.Л. Свенцицький, Н.Л. Коломінський) поняття “керівництво” здебільшого використовується як синонім поняття “управління”, тобто між ними не вбачається суттєвої різниці.

Представники другого підходу (І.С. Гічан, Г.М. Котляревський, М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Л.М. Карамушка) розглядають керівництво як один із центральних, “командних”, найбільш “психологічних” елементів управління. Такий підхід виступає основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків із підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто, *поняття “керівництво” у цьому випадку за своїм змістом є більш вузьким, порівняно з поняттям “управління”*.

П.І. Третьяков визначає управління як системний процес мотивування, планування, організації, виконання, контролю і регулювання, що дозволяє сформулювати і досягти цілей організації. Керування – процес спрямований на досягнення успіху.

На думку К. Хадкінсона, “керування (керівництво)... ніколи не претендувало на концептуальну єдність; це прикладна дисципліна із запозиченими парадигмами і теоретичним підґрунтям” [26]. Доповнюючи цю думку Т. Серджіованні відзначає, що таке масивне запозичення спричинило розпливчатість цієї науки “без власної ідентичності, майже втративши свою суть, значення, мету і навіть обґрунтування своєї необхідності” [27].

Л.І. Уманський відстоює думку, що поняття “керівництво” ширше, ніж управління, тому що в процесі керівництва здійснюється регулювання діяльності конкретних людей, їх груп і колективів, їх взаємин, а регулювання, нібито і є предметом управління. У той же час В.Г. Афанасьєв, В.І. Кноррінг, П.І. Третьяков, В.С. Лазарєв, Р.Х. Шакуров, Г.В. Щокін навпаки визнають поняття “управління” ширшим, тому що під час управління, на їх думку, начальник може як сам безпосередньо керувати, так і використовувати інші (опосередковані) способи впливу на підлеглих (тобто керувати), які не вичерпуються його прямими наказами і розпорядженнями.

Проти ототожнювання понять “керівництво” і “управління” виступають Г.П. Богданов, А.К. Бондаренко, В.І. Пікельна, Л.В. Поздняк, Л.П. Тарасова, В.І. Шкатулла та ін. Досліджуючи співвідношення цих понять, вони роблять висновок про їх спорідненість, але не тотожність.

Заслужують також на увагу дослідження В.Д. Симоненка, О.М. Вороніна, в яких поняття управління розглядається як процес впливу на систему в цілях переходу її на новий стан або для підтримки її в будь-якому встановленому режимі; як цілеспрямована і чітко скоординована робота ВНЗ, підприємств, установ і громад, які є управлінською системою.

Сучасні дослідження (В.І. Зверевої, В.М. Ізгаршева, В.В. Крижка, Є.М. Павлютенкова, В.С. Пікельної, К.П. Сахновського, С.А. Свириденка, В.П. Семенова, В.П. Симонова та ін.) доповнюють поняття управління як процес вироблення, прийняття і реалізацію управлінських рішень. Як процес воно є способом, технологією, методикою, механізмом здійснення плану в часі. Це хід управління, послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та педагогічного колективу для досягнення результатів.

В.В. Крижка та Є.М. Павлютенков визначають управління як цілеспрямований вплив на систему, її компоненти та процеси для підвищення ефективності функціонування [28].

На погляд М.С. Сунцова, управління в освіті – це науково обґрунтований вплив на вчителів, батьків і громадськість, здійснюваний через планування, організацію, контроль і координацію їх діяльності [29].

Проведений аналіз свідчить, що, не зважаючи на певні досягнення у дослідженні питань управління НВП ВНЗ, значно менше уваги приділяється вченими процесам адаптації методів системного аналізу як основи управління для потреб дидактики. Відповідні дослідження проводяться фактично під керівництвом обмеженого числа дослідників (зокрема О.М.Рєви, В.К. Марігодова та ін.). Саме тому завдання статті полягає у подальшому впровадженні методів системного аналізу у дослідження та вдосконалення НВП у ВНЗ, зокрема методу вертикальної декомпозиції.

Особливості прийняття рішення (ПР) на рівні вертикальної декомпозиції НВП. Призначення менеджменту в освіті полягає в створенні освітнього середовища, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального і потенційного споживача. Як вже було зазначено, будь-які проблеми у процесах розвитку освіти країни та їх рішення безпосередньо залежить від якості управління. Теоретичними засадами управління освітою виступає синергетичний підхід, центральним поняттям якого є система. Ми розглядаємо систему як стійку сукупність залежних одне від одного елементів та їх взаємопов’язаних дій, спільне функціонування яких спрямоване на досягнення мети [30].

Під відкритою освітньою системою розуміємо самопідтримувану систему, яка регулює власне існування через вхід та вихід у довкілля.

Формування в освіті України нової освітньої аксіологічної парадигми пов’язане з поняттям “освітня система” – реально існуюча сукупність чинників, спеціально створених для реалізації соціальних функцій освіти [32].

Національна освітня система – це велика кількість структурно взаємоузгоджених за цілями освітніх організацій. Освітні системи мають дві визначальні ознаки – їх комплексність і комплексність довкілля, у якому вони функціонують (Ф.Раймерз, Н.Мак-Гінн).

За визначенням Р. Акоффа: “Система – це сукупність двох або більше елементів, які задовольняють таким вимогам [7,12,33]:

- поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого;
- поведінка елементів та їх взаємодія на ціле взаємозалежні;
- коли існують підгрупи елементів, кожна з них впливає на поведінку цілого, і, разом з цим, жодна з них не має такого впливу незалежно;
- кожна частина системи має якості, які втрачаються, якщо її відокремити від системи;
- кожна система має суттєві якості, які відсутні в її частинах”.

За іншим визначенням система – це “будь-який об’єкт, або сукупність взаємодіючих об’єктів будь-якої (у тому числі різної) природи, який має яскраво виражену “системну” властивість, котру немає жодна з частин системи при будь-якому способі ділення та котра не виводиться з властивостей частин” [34]. Таке визначення розкриває властивість, важливу для дослідження соціальних систем, а саме: елементи системи можуть мати різну природу. Саме до такого класу

змішаних систем відноситься і система управління освітою.

Теорія складності освітніх організацій ґрунтується на таких постулатах:

- усі організації є нелінійним плетивом зворотних зв'язків, сполучених з іншими організаціями та особами;
- такі нелінійні системи зворотного зв'язку здатні діяти у стані стабільної та нестабільної рівноваги чи на межі цих станів – тобто далеко від рівноваги – заграничної нестабільності;
- успіх організації полягає у її діяльності на межі між стабільністю і нестабільністю;
- рушійні сили успішної організації полягають у якісних зразках, які набирають форми архітипів і шаблонів.

Інфраструктурною атрибутикою синергетичного аналізу розвитку системи освіти А.В. Євдотюк визначає такі принципи і поняття: випадковість як атрибут розвитку, атрактор, біфуркації, порушення симетрії, нерівноважність, нелінійність, нова впорядкованість через флуктуації, стріла часу.

З моменту виникнення системи освіти (освітньої системи, як її складової) у ній імпліцитно включається механізм онтогенезу (внутрішня програма системи) і механізм філогенезу (програма зміни системи). Ці механізми відповідно до синергетики визначають розквіт чи занепад освітньої системи, або до виходу її на новий рівень через точку біфуркації, в якій стан системи нестійкий і великою мірою підпадає під різні впливи. Таке роздвоєння (біфуркація) дає можливість системі або залишитись на старому рівні розвитку, або вийти на якісно новий.

Управління будь-яким процесом, зокрема навчально-виховним, здійснюється за такими етапами:

*оцінка обставин → планування → прогнозування →
→ ПР → виконання рішення → контроль та облік.*

Серед перерахованих функцій управління ПР відіграє особливу роль. Воно є узагальненішим, ніж інші функції управління. Ця узагальненість полягає в тому, що будь-яку функцію управління можна розглядати як типову задачу ПР (ЗПР), котра вирішується при реалізації різноманітних функцій управління НВП. Саме тому визнано, що ПР – головна функція будь-якого менеджменту. Проте організатори і безпосередні учасники НВП не приділяють спеціальної уваги своїй діяльності саме як процесу ПР, тому що у свідомості діє так званий принцип “плаского максимуму”. Суть цього принципу полягає в тому, що при дискретному наборі можливих рішень у переважній більшості випадків або очевидно, яке з них краще, або вибір того чи іншого між ними має незначний вплив на остаточний результат. У подальшому діяльність учасників НВП у загальному випадку буде розглядатися як безперервний ланцюг рішень, які розробляються та реалізуються у явних та неявних формах [5, 7–9, 11, 13–14, 17–20].

ПР – це цілеспрямований акт емоційно-вольового вибору однієї стратегії, альтернативи, варіанту, наслідку з їх множини шляхом перетворення початкової інформації, коли ситуація невизначена. Такий вид інтелектуальної діяльності людини повторюється частіше, ніж будь-який інший. А оскільки рішення людиною приймаються на кожному кроці, то питання про методи ПР надзвичайно важливе. Викладач вибирає методи, засоби, педагогічні прийоми навчання, ПР щодо оцінювання знань, проявляє емоції і волю, виставляючи негативну оцінку, внаслідок чого студент може бути не тільки позбавлений стипендії, але ж навіть і відрахований з ВНЗ і т. ін. Той же самий студент ПР щодо відвідування занять, виконання домашніх завдань, участі в роботі на заняттях, у загальнофакультетських чи вузівських заходах та ін. [11].

Процеси ПР набувають особливої значущості у вдосконаленні НВП у зв'язку з приєднанням України до Болонських домовленостей. При цьому зазначимо, що в наш час опубліковано багато підручників і монографій, присвячених механізмам розробки, прийняття та реалізації рішень [5, 16, 40–50]. Проте відповідні методи, алгоритми, процедури, технології для проблем педагогіки, як правило, не адаптовані.

Професійна педагогічна діяльність може розглядатись як безперервний ланцюг рішень, які формуються у явних та неявних формах, а їх реалізація здійснюється в умовах ризику стохастичного та нестохастичного характеру. ПР – дуже складний науковий напрямок, який визначається двома головними складовими. З одного боку, це нечітка назва сукупності математичних методів, зокрема, з досліджень операцій, які забезпечують формально-обчислювальний характер вибору найкращої альтернативи, спираючись на об'єктивні, чітко визначені критерії.

З іншого боку, йдеться про поведінкові реакції людини в умовах вибору, які, у свою чергу, є складовими когнітивної психології.

Більшість досліджень процесів ПР спрямовані на реалізацію цілісного підходу до вивчення людської поведінки на основі аналізу структури частин діяльності та елементів мислення, а також структурних зв'язків між ними. Враховуючи важливість ПР, вчені намагаються досягти системного і цілісного розуміння НВП на основі аналізу окремих елементів його структури та множини зв'язків поміж ними. Результати досліджень реалізуються під час організації НВП, розробки та реалізації заходів, спрямованих на вдосконалення НВП. Це пов'язано також з тим, що в останні десятиріччя значно збільшується клас задач, що виникають в системах управління НВП. Педагог повинен вміти ПР і робити це з розумінням.

Природно, що педагогові доводиться ПР щохвилини, і вони можуть стосуватися різних проблем. При системному дослідженні процесу ПР можна використати диспозиційну модель ПР викладачем в системах управління. У НВП за організаційним принципом виділяють складові частини: об'єкт спостереження, зовнішнє середовище. Вивчення та розробка таких систем вимагає адекватних методів поєднання підсистеми. Прикладом таких задач управління є проблема ПР з урахуванням притаманних їй невизначеностей в уяві, оцінці та виборі оптимальних рішень. У контексті наших досліджень складною є система управління НВП (УНВП), в якій на викладача покладена основна задача всієї системи – ПР з УНВП та здійснення дій управління. Викладач – головна ланка, без якої функціонування системи УНВП (СУНВП) та досягнення основної мети НВП неможливе [7–10, 17–21].

При дослідженні НВП доцільно виходити з концепції А.Н. Леонтьєва, яка розкриває загальну психологічну структуру трудової діяльності людини. Відповідно до цієї концепції будь-яка трудова діяльність завжди характеризується направленістю на досягнення визначеної мети праці. Таким чином, під час вивчення загальнотрудових структур професійної діяльності викладача, або будь-якої людини, яка ПР (ЛПР) в освітній системі, необхідно передусім, чітко визначити ті загальні та проміжні цілі, досягнення яких забезпечить успіх виконання роботи. Такий принцип зможе допомогти визначити вимоги до професійної підготовки, особистісних якостей, психологічного стану та ін., які гарантують позитивне виконання обов'язків ЛПР. Наведене є суттєвим для вирішення питання щодо розподілення функцій, для того, щоб це розподілення було доцільним та ефективним, необхідно умовно розподілити процес виконання своїх професійних обов'язків при УНВП.

Отже, початковою умовою успішного виконання ЛПР своїх функцій є вибіркоче сприйняття, що характеризує нині стан освітньої системи, потрібно уважно сприймати, аналізувати та узагальнювати інформацію для того, щоб своєчасно зорієнтуватись щодо стану системи. Наступний крок діяльності ЛПР при УНВП – це організація відомостей в процесі слідкування в цілісну систему пов'язаних характеристик, в результаті чого синтезується цілісний, чітко диференційований образ або модель ситуації у навчально-виховній системі (НВС). Після чого й відбувається вибір стратегії управління. Ці стратегії підкріплені практичними діями, безпосередньо пов'язані з регулюванням та УНВП. Не дивлячись на різний характер цих дій, вони є моторною реалізацією відпрацьованих раніше програм регулювання та УНВП. Заключним етапом є здійснення контролю запланованих операцій [35–39].

Однак при УНВП існує реальна можливість виникнення не сценарних проблем, які можуть призвести до небезпечного завершення процесу управління, тобто до конфліктних ситуацій. У процесі вирішення різноманітних проблемних задач можна користуватись готовою програмою, визначеними заздалегідь та відомими алгоритмами дій. Інакше кажучи, використовується апостеріорний підхід, який характеризується ПР, враховуючи набутий досвід та навички. Під час ПР необхідно використовувати не лише вказану, але ж й додаткову інформацію про переваги та пріоритети ЛПР, її відношення до ризику (через невизначеності умов проведення дій управління), про інтереси інших суб'єктів. Так, у нетипових умовах при УНВП внаслідок дії різноманіття вищезгаданих факторів ризику стохастичного і нестохастичного характеру, що провокують небажану (небезпечну) ситуацію, прийняття обґрунтованих рішень набуває творчого характеру, а саме: проявляються евристичні розумові прийоми. Тому для максимальної алгоритмізації процесу ПР в нетипових умовах необхідно вирішувати питання про інформаційне забезпечення ПР.

Рекомендації, тобто надання допомоги в процесі вибору раціональних рішень у складних

ситуаціях, особливо в умовах ризику, повинні надаватись з урахуванням так званої психологічної доміанти ЛПР. Необхідно неодмінно зробити акцент, направлений на вияв системи пріоритетів на множині професійних ситуацій вибору [13,14,18,19,39].

Невизначеність компонентів моделі проблемної ситуації при УНВП призводить до необхідності розглядати задачу ПР з позицій системного підходу, тобто проводити дослідження через послідовно спадаючі рівні узагальнення відповідних процесів з урахуванням комплексу міжрівневих та внутрішньорівневих взаємодій. Це перетворює задачу ПР при УНВП в багатокроковий процес, який може бути декомпованим як по “вертикалі” (рис. 1), так і по “горизонталі”. Саме така декомпозиція визначає логічну організацію процесу дослідження і ПР. В основі декомпозиції процесу ПР лежить важливий загальносистемний принцип – принцип зовнішнього доповнення. Таким чином, процес ПР при УНВП носить ієрархічний характер (вертикальна декомпозиція), тобто відбувається послідовне використання інформації від системних рівнів, що умовно поділені на нижчі та вищі [16].

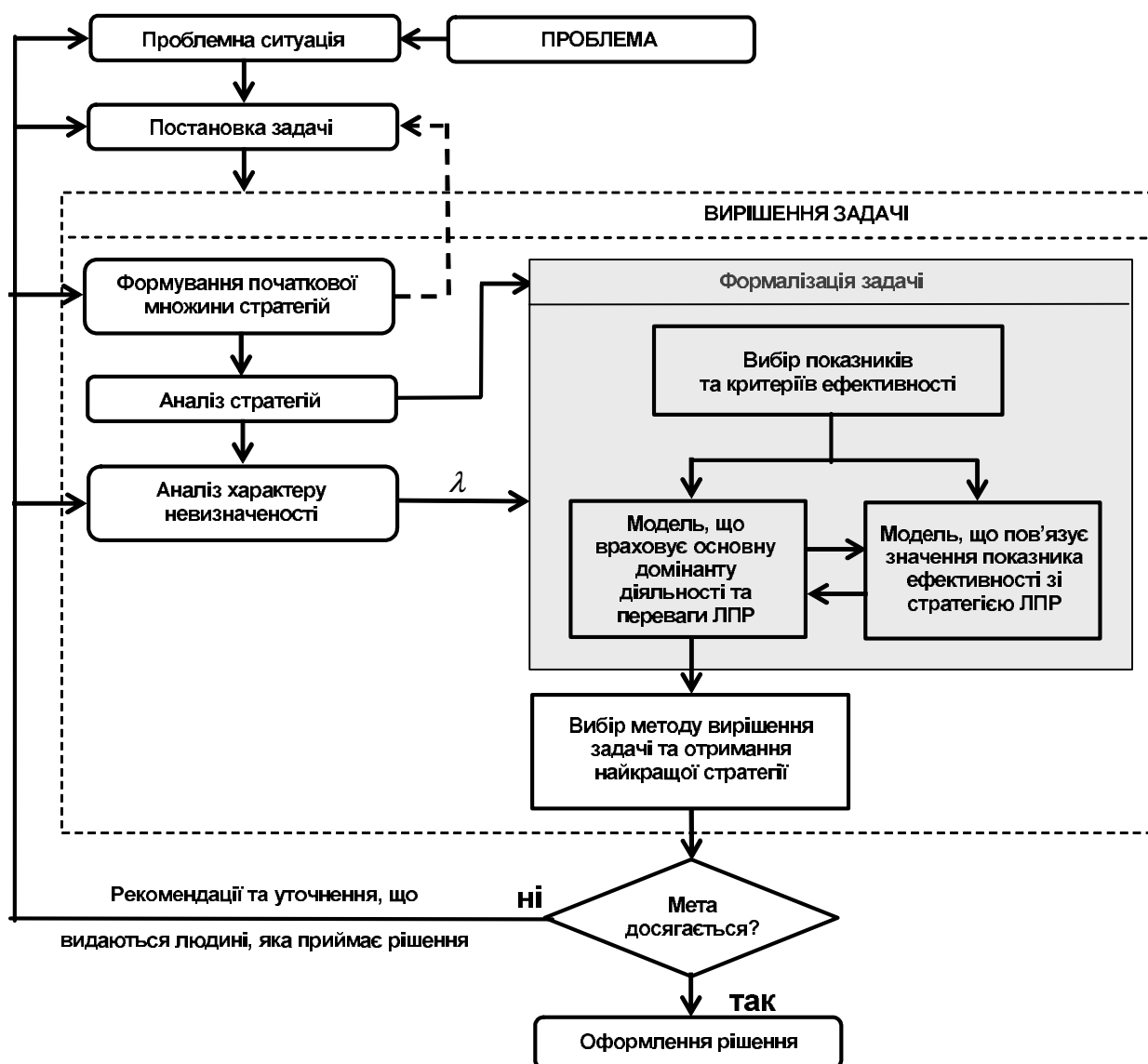


Рис. 1. Алгоритм процесу прийняття рішення на рівні вертикальної декомпозиції

Універсальність запропонованого розподілу управлінської діяльності УНВП полягає в тому, що в разі вияву недоліків і недоробок у процесі функціонування освітньої системи може відбуватися коректування рішень, що були прийняті раніше, за рівнями в напрямку “зверху до низу”, а також уточнення відомої інформації та дослідження процесу за допомогою руху “знизу до верху”, що забезпечує несуперечливість нової інформації для ПР. Цілі та задачі кожного рівня вертикальної декомпозиції можуть бути вирішені тільки в тому разі, якщо має місце динамічна властивість, за допомогою якої інформаційне забезпечення розподіляється за рівнем надання переваг (рис. 1).

Узагальненою властивістю для концептуального ПР є “потенційна ефективність”, яка є відображенням якості вирішення складної ситуації при ПР. Процес ПР, як логічна послідовність дій на всіх вищезгаданих рівнях, що пов’язані єдиною ціллю, включає етапи, які представлені на схемі ППР на рівні вертикальної декомпозиції.

Дослідження ефективності виконуваних управлінських операцій при УНВП направлено на прийняття науково обґрунтованих рішень. Відповідальність за ПР несе ЛПР, і саме їй належить право остаточного вибору стратегії. У разі ефективного функціонування системи управління якістю освіти у ВНЗ буде забезпечено високоякісну підготовку компетентних фахівців; поліпшення системи управління структурними підрозділами ВНЗ.

Висновки

1. Спираючись на методи системного аналізу, розглянуто і адаптовано для потреб застосування у процесах дослідження та вдосконалення УНВП принцип вертикальної декомпозиції.

2. Визначено, що ефективність УНВП як цілеспрямованої системи безпосередньо залежить від ППР. Невідповідність організації УНВП будь-якому з принципів системного підходу сприяє формуванню певних хибних ланок, які суттєво знижують його ефективність.

3. Узагальнюючи аналітичні результати наших досліджень, можна вважати, що зроблено черговий крок у запровадженні методів системного аналізу для потреб педагогіки на застосуванні принципів вертикальної декомпозиції УНВП.

4. Вважаємо, що наступні дослідження слід проводити у напрямках подальшої адаптації методів системного аналізу вдосконалення УНВП у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Болонський процес: Документи / Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.І. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 169 с.
2. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Укладачі: З.І.Тимошенко, І.Г. Оніщенко, А.М. Грехов, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004.– 102 с.
3. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.
4. Ван дер Венде М.К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Украине / М.К. Венде Ван дер // Высшее образование в Украине. – 2000. – Том 25. – № 3. – С. 13–20.
5. Кини Р.Л. Принятие решений при многих критериях: предпочтения и замещения: Пер. с англ. / Р.Л. Кини, Х. Райфа; Под ред. И.Ф. Шахнова. – М.: Радио и связь, 1981. – 560 с.
6. Клир Дж. Системология: Автоматизация решения системных задач: Пер. с англ. М.А. Зуева / Дж. Клир; Под ред. А.И. Горлина.– М.: Радио и связь, 1990. – 544 с.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений: Пер. с польск. Г.Е. Минца, В.Н. Поруса / Ю. Козелецкий; Под ред. Б.В. Бирюкова. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
8. Ларичев И.О. Качественные методы принятия решений. – М.: Физматлит, 1996. – 210 с.
9. Рева О.М. Колективні рішення у невеликій групі авіаційних операторів: Конспект лекцій з курсу “Основи теорії прийняття рішень”. – Кіровоград: ДЛАУ, 1998. – 33 с.
10. Налимов В.В. Теория эксперимента. – М.: Наука, 1979. – 200 с.
11. Рева О.М. Загальна характеристика процесів прийняття рішень в гуманістичних системах:

Тексти лекцій з курсу “Основи теорії прийняття рішень” для студентів денної форми навчання спеціальності 7.050108 “Маркетинг”. – Кіровоград: КІК, 2001.– 32 с.

12. Акофф Р. О целеустремленных системах: Пер. с англ. / Р. Акофф; Под ред. И.А. Ушакова – М.: Сов. радио, 1974.– 272 с.

13. Дудник С.О. Алгоритми побудови функцій корисності пропусків занять для виявлення ставлення студентів ВНЗ до ризику // Наукові праці академії. – Кіровоград: ДЛАУ, 2006. – Вип. XI. – С. 384–392.

14. Рева О.М. Теоретичні засади виявлення ставлення студентів до результатів навчання / О.М. Рева, Д.Л. Марченко, С.О. Дудник // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании, 2007: Сб. науч. тр. по м-лам междунауч.-практ. конф.– Одесса, 15–25 дек. 2007 г. – Одесса: Черноморье, 2007. – Т.15. Педагогика, психология и социология.– С. 68–75.

15. Котик М.А. Саморегуляция и надежность человека-оператора. – Таллин: Валгус, 1974. – 166 с.

16. Надежность и эффективность в технике: Справочник в 10 т. – Т. 3. – Эффективность технических систем / Под общ. ред. В.Ф. Уткина, Ю.В. Крючкова. – М.: Машиностроение, 1988. – 328 с.

17. Новиков П.П. Принятие решений человеком в авиационных системах управления. – М.: МГА, 1980. – 350 с.

18. Рева О.М. Методи апріорного виявлення відношення авіаційного оператора, як людини, що приймає рішення, до ризику: Конспект лекцій з курсу “Основи теорії прийняття рішень”. – Кіровоград: ДЛАУ, 1999. – 45 с.

19. Рева О.М. Прийняття рішень шляхом виявлення системи пріоритетів (переваг) авіаспеціаліста. – Методичні вказівки з курсу “Основи теорії прийняття рішень”. – Кіровоград: ДЛАУ, 1996. – 18 с.

20. Селезньов Г.М. Основні тенденції у схильності (несхильності) до ризику у авіадиспетчерів / Г.М. Селезньов // Наукові праці академії. – Вип. VIII. – Кіровоград: ДЛАУ, 2004. – С. 162–171.

21. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: 1999.– 800 с.

22. Шапиро Д.И. Принятие решений в системах организационного управления. Использование расплывчатых категорий / Д.И.Шапиро. – М.: Энергоатомиздат, 1983.– 184 с.

23. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988.– 288 с.

24. Урсул А.Д. Информация: Методологические аспекты. – М.: Наука, 1971.– 295 с.

25. Социально-этические проблемы управленческой деятельности / Отв. ред. К.К. Грищенко, Н.И. Михальченко. – К.: Наук. Думка, 1980.– 222 с.

26. Hodgkinson Christopher. A New Taksonomy of Administrative Process / Christopher Hodgkinson // The Journal of Educational Administration. 19.1981. –142p.

27. Sergioivanni Thomas J. Organizations or Communities? Changing the Metaphor Changes the Theory / Thomas J. Sergioivanni // Educational Administration Quarterly.30 (1994). – P.214.

28. Крижко В.В. Менеджмент в освіті. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.

29. Аксіологічний потенціал державного управління освітою // Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005.– 217 с.

30. Viell J.P. The impact of research on educational change / J.P. Viell. – Ottava: International Development Research Centre. 1981.

31. Айер А.Д. Язык, истина и логика // Аналитическая философия. Избранные тексты. – М., 1993.– С. 50–56.

32. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: Нова книга, 2002.– 512 с.

33. Акофф Р. Планирование будущего корпорации. – М.: Прогресс, 1985.– 327 с.

34. Ермоленко А.Н. Реабилитация аксиологии в современной западной философии. Онтологичні проблеми культури.– К.: Наукова думка, 1994. – С. 217.

35. Дзвінчук Д. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру // Вища освіта України. – 2006.– №2.– С. 20–26.

36. Рева О.М. Однокрокові методи рішення задач з векторним показником ефективності:

Методичні вказівки з курсу “Основи теорії прийняття рішень”. – Кіровоград: ДЛАУ, 1996.– 23 с.

37. Рева О.М. Проблеми та важливість процесів прийняття рішень в гуманістичних системах
Тексти лекцій з курсу “Основи теорії прийняття рішень” для студентів денної форми навчання спеціальності 7.050108 “Маркетинг”. – Кіровоград: КІК, 2001.– 23 с.

38. Рева О.М. Оцінка небезпечних властивостей поведінки, оперативного мислення та прийняття рішень у майбутніх юристів // Проблеми пенітенціарної теорії і практики: Бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. – К.: КІВС, 1999.– № 4.– С.193–196.

39. Рева О.М. До основ системного аналізу в педагогіці: класифікаційні ознаки задач прийняття рішень в навчально-виховному процесі / О.М. Рева, С.О. Дудник, О.В. Сіроштан // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 53. – С. 68–75.

40. Василенко В.О. Теорія і практика розробки управлінських рішень: Навч. посібн. – К.: ЦУЛ, 2002.– 420 с.

41. Перегудов Ф.И. Введение в системный анализ: Учеб. пособ. / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М.: Высшая школа, 1989.– 367 с.

42. Питерс Т. В поисках эффективного управления: Пер. с англ. В. Зотова., Д. Васильева / Т. Питерс, Р. Уотерс. – М.: Прогресс, 1986.– 423 с.

43. Соколов Б.В. Теория выбора и принятия решений. – М.: Наука, 1982.– 328 с.

44. Макаров И.М. Теория выбора и принятия решений: Учеб. пособ. / И.М. Макаров, Т.М. Виноградская, А.А. Рубчинский, В.Б. Соколов. – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит.-ры, 1982.– 328 с.

45. Теория прогнозирования и принятия решений / Под ред. С.А. Саркисяна. – М.: Высшая школа, 1977.– 351 с.

46. Трухаев Р.И. Модели принятия решений в условиях неопределенности. – М.: Наука, 1981 – 258 с.

47. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989.– 152 с.

48. Шегда А.В. Менеджмент: Навч. посібн. – К.: Знання, 2002. – 583 с.

49. Шеридан Т.Б., Феррел У.Р. Системы человек-машина: Модели обработки информации, управления и принятия решений человеком-оператором: Пер. с англ. / Под ред. К.В. Фролова. – М.: Машиностроение, 1980.– 400 с.

50. Эдвардс У. Принятие решений // Человеческий фактор. В 6-ти т. – Т.3. – Моделирование деятельности, профессиональное обучение и отбор операторов. – Ч. I. – Модели психической деятельности. – М.: Мир, 1991. – С. 5–89.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

С.В. Бутівченко, канд. пед. наук,
(Інститут вищої освіти АПН України)

Геополітична спрямованість сучасного цивілізаційного процесу, пріоритетна орієнтація України на європейську інтеграцію неможлива без системних перетворень, інноваційного розвитку державного управління вищою освітою. У цьому контексті висвітлення вищезазначеної проблеми є безперечно актуальним. Мета цієї статті полягає у висвітленні ролі чинників інноваційного розвитку системи державного управління як базової складової в реалізації державної політики щодо подальшого розвитку вищої освіти в Україні та її адаптації до вимог країн Європейського Союзу. Зазначена проблема знайшла своє висвітлення в науковій літературі в контексті інших аспектів розвитку державотворення та державного управління соціальними системами. Ця проблема розглядалась у працях В. Бакуменка, В. Майбороди, В.Л. Романова, В. Цветкова та інших дослідників. Аналіз вітчизняної літератури дає можливість зробити висновок, що в наукових працях здебільшого досліджувались проблеми структурної політики в системі державного регулювання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, але питання інноваційного розвитку системи державного управління вищою освітою України в умовах глобалізаційних викликів не знайшло належного висвітлення.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що виявлено загальний характер формування принципів і механізмів забезпечення інноваційного розвитку державного управління вищою освітою в сучасний період. Сучасна методологія державного управління приділяє достатньо уваги питанням впливу інтеграційних процесів на розвиток суспільства, але методологія інноватики в державному управлінні вищою освітою залишається недостатньо дослідженою. Під інноваційним розвитком у науковій літературі розуміють розвиток країни на основі усвідомленої, цілеспрямованої та систематично відтворюваної інноваційної діяльності, яка перетворюється на найважливіший чинник соціально-економічного розвитку, забезпечення національної безпеки та конкурентоспроможності національної економіки, формування інформаційного суспільства, в якому основним продуктом є знання [1, с. 45].

Велике значення для оптимізації діяльності системи державного управління в напрямку євроінтеграції має розроблення центральними органами влади інноваційної політики та оптимальної стратегії її здійснення.

Інноваційність у державному управлінні включає державну політику, яка повинна активно впливати на впровадження прогресивних форм і методів у державному управлінні [2, с. 3–5]. Інноваційний розвиток системи державного управління має тісний зв'язок з діяльністю владних структур, які мають безпосередній вплив на інноваційні процеси та ініціюють структурну та функціональну перебудову системи державного управління вищою освітою відповідно до ринкових умов. Тому впровадження в діяльність системи державного управління вищою освітою інноваційних підходів є безумовно, важливим компонентом, який впливає на ефективність підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах.

В умовах глобалізації важливу роль відіграє інноваційна діяльність, яка має тісний зв'язок з науковими дослідженнями. Слід зауважити, що, за даними Світового банку, ефективність використання ідей та наукових розробок вчених в Україні низька. Фінансові можливості для реалізації наукових програм надто звужені, і спрямовані із цією метою обсяги коштів щорічно зменшуються. У той же час досвід західних країн засвідчує, що для підтримки високих темпів економічного зростання обсяги інвестування в наукові дослідження та розробки мають бути на

достатньому рівні, якщо витрати на розвиток науки становлять менш від 0,4%, то наука виконує виключно “популяризаторську функцію”; інтервал 0,4–0,9% дає змогу вести наукові розробки, а фінансування від 1% і вище дозволяє очікувати прогресивні структурні зрушення у науково-технічній сфері, створює передумови для їх практичного втілення.

У сфері освіти та професійної кваліфікації механізмами співробітництва з ЄС є подальше удосконалення системи вищої освіти та системи підготовки фахівців в Україні відповідно до сучасних вимог, включаючи систему сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту; удосконалення професійної підготовки керівників підприємств державного та приватного секторів і цивільних службовців у пріоритетних галузях.

Співробітництво України з країнами ЄС щодо реалізації регіональних програм, обміну інформацією між національними, регіональними та місцевими органами влади з питань регіональної політики, методики її формування здійснюється за допомогою організаційно-економічних механізмів. Застосування організаційно-економічних механізмів сприяє розвитку прямих зв’язків між відповідними районами та державними організаціями, які займаються питаннями планування регіонального розвитку, запровадженню інноваційних програм, здійсненню реформ у системі соціального захисту. Ці реформи мають на меті розробку в Україні методів соціального захисту населення притаманних країнам з ринковою економікою, і охоплюють всі напрямки соціального захисту.

Шляхи та темпи реалізації окремих пріоритетів та Програм щодо інтеграції України в ЄС, адаптації системи державного управління до вимог ЄС повинні визначатись прогресом у проведенні соціально-економічних реформ і відповідати критеріям членства в ЄС. Центр ваги міжнародного співробітництва варто перенести з макро- на мікрорівень (підприємств, фірм) та у регіони [3].

Отже, актуальним є питання щодо розробки показників оцінювання процесу інтеграції України до Європейського Союзу і визначення критеріїв таких оцінок з огляду на теорію витрат та інституційної трансформації.

Таким чином, можливо зазначити, що проведений аналіз дає змогу виділити основні фактори впливу на формування державної політики у сфері європейської інтеграції та механізмів її реалізації. У цьому аспекті важливим є визначення пріоритетів цілей системи державного управління, чіткість постановки завдань, формування управлінських рішень, застосування необхідних механізмів управління та системи контролю щодо забезпечення їх реалізації.

Державна політика є фактором впливу на державне управління вищою освітою, її роль в інноваційному та інституційному розвитку системи державного управління досить велика, і має пряме відношення до структурних змін у системі державного управління. В основі інноваційності державного управління зазначається здатність владних структур відповідно до вимог часу конструктивно впливати на функціональну перебудову системи державного управління.

Інноваційна система державного управління вищою освітою виконує основні функції – впровадження та реалізація нововведень, новітніх методів владного впливу суб’єкта на об’єкт державного управління, що є особливо актуальним як з точки зору теорії та методології державного управління інтеграційними процесами, так і з точки зору практики. У цьому процесі важливим є забезпечення реалізації зазначених функцій на всіх рівнях системи державного управління вищою освітою.

За визначенням Г.Атаманчука, функція управління – це реальний, силовий, цілеспрямований та регулювальний вплив на певне явище, відношення чи стан, а стан функцій управління відображає зміст і характер управлінського впливу. Під функціями державного управління слід розуміти види управлінських впливів держави, специфіка яких визначається предметом, змістом і способом перетворення об’єктів управління або його власних управлінських компонентів [4, с. 120–121]. Це має безпосередній вплив на розвиток інноваційного потенціалу державного управління у сфері функціонування системи вищої освіти і дає можливість системі державного управління вищою освітою ефективно використати внутрішній інноваційний потенціал на вироблення нововведень і впровадження їх у практичній діяльності.

Сучасний розвиток суспільства вимагає від центральних органів влади чітких, виважених державно-управлінських рішень, які стосуються діяльності галузі освіти все більше спираючись на управлінський потенціал регіонів, передаючи міським держадміністраціям окремі функції з управління підпорядкованими Міністерству освіти і науки професійними навчальними закладами.

Так, Розпорядженням “Питання управління окремими державними професійно-технічними навчальними закладами, підпорядкованими МОН” від 21 січня 2009 р. № 42, Кабінет Міністрів України передав для тимчасового виконання обласним, Київській та Севастопольській міським держадміністраціям такі функції з управління підпорядкованими МОН державними професійно-технічними закладами, що проводять підготовку кваліфікованих робітників за професіями для регіональних ринків праці:

- укладання та розірвання контрактів з керівниками навчальних закладів;
- здійснення матеріально-технічного і фінансового забезпечення навчальних закладів.

Кабінет Міністрів України доручив Міністерству освіти і науки надати обласним Київській та Севастопольській міським держадміністраціям організаційно-методичну та консультаційну допомогу з питань тимчасового виконання функцій з управління державними професійно-технічними навчальними закладами, переданих їм згідно з цим розпорядженням.

Міністерству освіти і науки, обласним Київській та Севастопольській міським держадміністраціям забезпечити з урахуванням потреб економіки та регіональних ринків праці підготовку кваліфікованих робітників у державних професійно-технічних навчальних закладах. Всього було передано 92 навчальних закладів [5].

Ефективність функціонування інноваційної системи державного управління, яка є одним з найважливіших критеріїв управлінської діяльності, передбачає необхідність розробки та впровадження в практику державного управління системи критеріїв оцінки ефективності на всіх рівнях планування державно-управлінської діяльності. Особлива увага в цьому аспекті повинна приділятися рівню стратегічного цілепокладання та цілереалізації.

Вибір цілей для соціальних систем є найбільш важливим і складним завданням управлінської діяльності. В сучасних умовах інтеграція України в Європейський Союз передбачає надання цілепокладанню у державному управлінні об’єктивного, обґрунтованого та раціонального характеру і відповідну зміну його механізмів [4, с. 111].

Структура інноваційної системи державного управління вищою освітою безпосередньо обумовлена особливостями зовнішніх і внутрішніх зв’язків, що існують або створюються між її елементами. Вища освіта відноситься до соціальних систем основними властивостями якої є складність, відкритість, динамізм, імовірнісний характер процесів; здатність до самоорганізації, зокрема встановлення взаємодії підсистем, що приймають рішення. Взаємодіючи, суб’єкт та об’єкт утворюють процес управління. Його характерними властивостями є те, що він завжди передбачає наявність цілі, основних функцій управління та спрямований на певний об’єкт управління. Система управління знаходиться під впливом різноманітних факторів: економічного, політичного, науково-технологічного, культурного, а також глобальних систем (Болонський процес). Розширення сфери та підвищення ступеня впливу свідчить про розвиток цієї соціальної системи. Процеси, які відбуваються в суспільстві вимагають формування та реалізації відповідної державної інноваційної політики, що спрямована як на розвиток самої інноваційної системи державного управління вищою освітою, так і на розвиток інших соціальних систем.

Слід зазначити, що загалом ефективність функціонування інноваційної системи державного управління в умовах трансформаційних процесів безпосередньо залежить від можливості її структурних елементів інтегруватися з відповідними інноваційними утвореннями інших систем. Важливим у цьому аспекті є поєднання діяльності органів державної влади, системи державного управління вищої освіти з економічним сектором та інститутами громадянського суспільства, які водночас є споживачами управлінських послуг. Це дозволяє чіткіше формувати цілі, розробляти шляхи їх реалізації, прогнозувати наслідки державно-управлінських та політичних рішень, що приймаються, підвищити ефективність реалізації основних функцій державного управління.

Подальший розвиток трансформаційних процесів та інноваційного розвитку вищої освіти в Україні можливий за наявності передумови – урахування в процесі здійснення адаптації системи державного управління до сучасних вимог та прогнозування її подальшого розвитку у взаємозв’язку з розвитком вищої освіти та потребами ринку у спеціалістах.

Європейська інтеграція супроводжується процесами європеїзації державного управління – впливом ЄС на структури, інституції і національну державну політику та пристосування національних норм, стандартів, правил і процедур до формальних чи неформальних стандартів ЄС, які охоплюють різні сфери діяльності суспільства, зокрема вищу освіту, вироблення державної

політики та процеси прийняття управлінських рішень.

Система управління вищою освітою є складною, багатофункціональною, потребує чіткої міжгалузевої координації і повинна відповідати вимогам суспільства. Процеси реорганізації системи вищої освіти та її управління, формування та впровадження програм державного рівня відбуваються під впливом державної політики. Державна політика має вплив на систему управління і спрямована на вироблення й реалізацію стратегічних цілей і завдань та формування цільових програм щодо подальшого розвитку вищої освіти. Правильний вибір стратегії має вирішальне значення щодо подальшого розвитку вищої освіти, тому що за умов наявності науково обгрунтованої програми реалізації потенціалу економічного розвитку держави можливо забезпечити збалансований розвиток усіх сфер життєдіяльності суспільства. У цьому процесі важливе місце приділяється стратегічному плануванню, як важливому інструменту організаційного управління. Здійснення стратегічного планування розвитку вищої освіти за умов наявності багатоаспектної взаємодії суб'єктів і об'єктів державного управління різного рівня потребує постійного узгодження позицій при прийнятті відповідних рішень.

Йдеться про практичну реалізацію завдань довгострокової стратегії, яка має забезпечити міцне підґрунтя України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної правової держави, її інтегрування у світовий економічний процес як країни з конкурентоспроможною економікою, здатною вирішувати найскладніші завдання свого розвитку. Вирішення цих завдань євроінтеграції України можливо тільки за умов наявності потужної економічної основи, необхідної для інноваційного розвитку вищих закладів освіти, ефективної системи державного управління.

Головна увага має приділятися питанням створення умов для взаємодії між міждержавними та діючими державними органами влади в Україні, як центральними, так і регіональними. Важливою функцією державного управління, безумовно, є координація дій управлінських структур різних рівнів.

Інноваційний розвиток системи державного управління вищою освітою має тісний зв'язок з інтеграцією в Європейський Союз. Структура інтеграційного процесу містить політичні (узгодження стратегічних інтересів і законотворча діяльність), соціальні (проблеми трудової міграції тощо), виробничі (проблеми розвитку промисловості, транспортних зв'язків, енергетичної галузі), економічні (формування зони вільної торгівлі, функціонування митного союзу, встановлення єдиних тарифів тощо), фінансові (питання функціонування ринку капіталу, розвитку інвестиційної діяльності тощо), безпекові (співробітництво у військовій сфері, сфері боротьби з кримінальними злочинами тощо), культурні, наукові, освітні елементи. Відповідно функціонування зазначених елементів відбувається на різних рівнях інтеграції, які можна класифікувати на верхній, середній та нижчий.

Співробітництво України з країнами ЄС у науково-технологічній сфері, що безпосередньо впливає на інноваційний розвиток всієї системи вищої освіти відбувається за такими напрямками:

- посилення державної підтримки розвитку пріоритетних напрямів науки і техніки як основи створення високих технологій та забезпечення переходу економіки на інноваційну модель розвитку, створення ефективної системи інноваційної діяльності в Україні;
- поетапне збільшення обсягів бюджетних видатків на розвиток освіти і науки, створення умов для широкого залучення в науково-технічну сферу позабюджетних асигнувань;
- створення економічних і суспільно-політичних умов для підвищення соціального статусу наукової та технічної інтелігенції;
- забезпечення необхідних умов для реалізації прав інтелектуальної власності, належного рівня безпеки експлуатації промислових, сільськогосподарських і військових об'єктів, споруд та інженерних мереж.

Позитивні зміни в системі вищої освіти в Україні відбуваються під впливом співпраці України в соціокультурній сфері з країнами Європейського Союзу, що сприяє критичному переосмисленню Концептуальної моделі Державних стандартів вищої освіти в напрямі позитивного зближення з тими новими напрямками, які знайшли сьогодні свій прояв у діяльності вищих навчальних закладів у країнах ЄС. Ці напрями чітко визначені в Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, "На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації," яка відбулась у Лондоні, 16–19 травня 2007 року [6].

Аналіз змісту вищезазначеного Комюніке дозволяє зробити висновок, що на зміну підходів

до питання мобільності прямо вплинуло управління вищими навчальними закладами, в результаті було значно збільшено контингент студентів, які були зараховані на навчальні курси перших двох циклів, а також зменшено кількість структурних перешкод при переході з циклу до циклу. Подібним чином зросла кількість структурованих докторських програм. У документі наголошується на важливості внесення змін до навчальних програм з метою приведення кваліфікацій у відповідність до потреб ринку праці та уможливлення подальшого навчання, на необхідності у майбутньому зосередити зусилля на усуненні перешкод щодо рівного доступу до освіти та переходу від циклу до циклу, належному впровадженні системи ECTS, що ґрунтується на результатах навчання та навчальному навантаженні студентів.

У документі наголошується, що передумовами для збільшення мобільності громадян і забезпечення привабливості та конкурентоспроможності ЄПВО є зрозумілі та порівнянні ступені, а також доступна інформація про системи освіти та системи кваліфікацій. Системи кваліфікацій є важливим інструментом досягнення порівнянності та прозорості в межах ЄПВО і покращення переміщення студентів як всередині, так і між системами вищої освіти. Ці системи кваліфікацій також допомагатимуть вищим навчальним закладам у розробці модулів і навчальних програм, що базуються на результатах навчання та кредитах, а також сприятимуть визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання [6].

У документі наголошується на подальшому запровадженні до 2010 р. в повному обсязі таких національних систем кваліфікацій, які відповідають загальній системі кваліфікацій ЄПВО, а також висловлюється прохання до Ради Європи надати допомогу в обміні досвідом щодо розробки національних систем кваліфікацій. Національні системи кваліфікацій, сумісні з загальною системою кваліфікацій ЄПВО, також будуть узгоджені з пропозицією Європейської Комісії щодо Європейської системи кваліфікацій навчання впродовж життя. Вважається, що загальна система кваліфікацій ЄПВО, є основною складовою успішності Європейської вищої освіти у світовому масштабі.

Аналіз Національного звіту України (2006 р.) про впровадження положень Болонського процесу в Україні [6] дозволяє визначити пріоритетні напрями щодо євроінтеграції України у сфері вищої освіти. Як зазначається у вищезазначеному звіті, освітній сектор, включаючи вищу освіту, вважається сферою діяльності стратегічного значення і пріоритетного розвитку суспільства та держави Україна. В Україні було розроблено заходи щодо впровадження Болонського процесу, зокрема при Міністерстві науки і освіти за розпорядженням Уряду України було створено Міжвідомчу комісію з впровадження положень Болонського процесу. У 2006 році створено Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters), до якої залучені фахівці провідних університетів України. Вони беруть участь у навчальних тренінгах з актуальних проблем вищої освіти на Європейському освітньому просторі і відповідно проводять в Україні навчальні тренінги за такими основними напрямками:

- забезпечення якості вищої освіти;
- трициклова система освіти;
- система кваліфікацій європейського освітнього простору.

Таким чином, передумовами інноваційного розвитку суспільства є створення з боку держави умов і можливостей для підвищення рівня освіти населення. Важливим компонентом ефективності управління, його адаптації до європейських стандартів є врахування закономірностей розвитку вищої освіти в європейському контексті; вивчення та запровадження зарубіжного досвіду; реалізація європейських технологій організації та реалізації регіональної політики; уникнення диспропорцій в питаннях фінансування інноваційної діяльності в регіонах; створення єдиного освітньо-наукового простору в Україні, створення в Україні наукового Фонду, розробка та впровадженню в практику управління інноваційних технологій, оптимізація мережі вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Методологія державного управління: Слов.-довід. / Уклад.: В.Д.Бакуменко (кер. авт. кол.), Д.О.Безносенко та ін. / За заг. ред. В.І.Лугового, В.М.Князева. – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – 196 с.
2. Романов В.Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 92 с.

3. Урядовий кур'єр. – 4 лютого 2009. – № 19.
4. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления: Курс лекций. – М.: Юрид. лит., 1997. – 400 с.
5. <http://www.mon.gov.ua>.

УДК 378.001.38

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ

Д.Б. Панасевич, канд. техн. наук, доц.,
В.П. Погребняк, канд. техн. наук, проф.
(Інститут інноваційних технологій і змісту освіти
Міністерства освіти і науки України, м. Київ)

За вісімнадцять років незалежності України національна вища освіта не набула рис стабільної, зрозумілої за структурою та змістом системи. Спостерігаються необґрунтовані хитання у бік, які фактично знищують її особливості. Сліпо копіюється схема підготовки фахівців за Болонським процесом (бакалавр–магістр), ліквідована підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст”, остаточно не визначено статус молодшого спеціаліста (з його неповною вищою освітою),* відсутній перелік кваліфікацій тощо. Накопичилось чимало інших проблем щодо подальшого розвитку вищої освіти на шляху до європейського освітнього простору. Це, перш за все, приведення у відповідність з європейськими стандартами наукового та науково-методичного забезпечення усіх ланок освіти на підставі розвитку фундаментальних і прикладних наукових досліджень, прикладних розробок у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації та наукових установах, зокрема розроблення та впровадження відповідних стандартів вищої освіти, організація та науково-методичне забезпечення навчального процесу на рівні сучасних вимог, визначення в нормативних документах держави обґрунтованого співвідношення між обсягами теоретичної та практичної підготовки студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, законодавче врегулювання взаємовідносин ланки ВНЗ – роботодавці та ін.

Без практичної підготовки студентів неможливо сформувати професійні навички майбутніх фахівців. Яка увага приділялась і приділяється з боку держави цій ланці підготовки студентів, видно з нижченаведеного аналізу основних нормативно-правових актів, які мали місце за радянських часів та за роки незалежності України.

У радянський період практичній підготовці майбутніх фахівців приділялась постійна увага. Директивними та нормативними актами визначались як організаційні, науково-методичні засади, так і фінансове забезпечення проведення практик.

У постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів (РМ) СРСР “Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів і удосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в державі” статті 9 і 10 безпосередньо стосуються організації практик [1]. Статтею 9 визначався порядок закріплення постійних баз практик. Встановлювалось, що бази практики на підприємствах (організаціях) союзного підпорядкування закріплювались відповідними союзними міністерствами

* “...Сьогодні відповідно до Болонської декларації підготовка фахівців на рівні “спеціаліст” скасовується і у вищій школі залишаються лише програми “бакалавра” й “магістра”. Навчальні заклади, які готують молодшого спеціаліста (технікуми, училища), виводяться із системи вищої освіти” // Національний звіт України про впровадження вимог Болонського процесу, 16.09.2004 р., Михайло Степко, заст. міністра. E-mail адреса: Ministry@mon.gov.ua

за поданням Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР (далі – МВССО), а решта – республіканськими галузевими міністерствами за поданням республіканських МВССО. Стаття 10 зобов'язувала МВССО СРСР за участю міністерств і відомств розробити та затвердити Положення про виробничу практику студентів, обов'язкове для всіх міністерств, відомств, підприємств, організацій, вищих навчальних закладів.

Положенням про МВССО СРСР, затвердженим постановою РМ СРСР від 12.05.68 № 320, визначено (п. 5, абзац м) [2], що міністерство здійснює заходи щодо забезпечення високого рівня практичної підготовки студентів, спільно з міністерствами і відомствами закріплює за ВНЗ підприємства, організації та установи в якості постійних баз для проходження практики студентами.

Проблеми практичної підготовки і шляхи їх розв'язання знайшли своє вирішення у Положенні про вищі навчальні заклади СРСР, затвердженому постановою РМ СРСР від 29.01.69 № 64 [3]. Там чітко зазначено (ст. 28), що виробнича практика студентів вищих навчальних закладів здійснюється згідно з Положенням, затвердженим МВССО СРСР. Для проходження практики студентами за вищими навчальними закладами закріплюються в установленому порядку підприємства, організації, установи.

Постановою ЦК КПРС і РМ СРСР “Про заходи щодо подальшого удосконалення вищої освіти в країні” від 18.07.72 № 535 [4] передбачалось здійснити заходи з удосконалення навчальних планів і програм у напрямку посилення підготовки студентів із загальнонаукових і загальнотехнічних дисциплін і проведення практики. Вводилось стажування випускників на місцях майбутньої роботи за розподілом для набуття необхідних практичних навичок.

У розробленому МВССО СРСР Положенні про виробничу практику студентів вищих навчальних закладів, затвердженому наказом від 18.07.74 № 600 [5], визначені основні організаційні, навчально-методичні принципи, кадрове та фінансове забезпечення практик. Міністерство неодноразово поверталось до питань практичної підготовки випускників вищих навчальних закладів [6].

Як видно, високі державні та партійні інстанції СРСР розглядали питання практичної підготовки студентів, приймали відповідні рішення та здійснювали контроль за їх виконанням.

Директивні вказівки втілювалися безпосередньо в навчальний процес. Досить згадати Типові навчальні плани Мінвуза УРСР (1990) [7], за якими в середньому відводилося на навчальну практику 4-и тижні, на виробничу та переддипломну – від 17 до 34 тижнів.

У незалежній Україні з питань вищої освіти прийнято чимало законів, указів Президента, постанов уряду, наказів МОН та інших актів [8–23].

Аналіз цих документів свідчить, що питанням практичної підготовки студентів у нових соціально-економічних умовах не було приділено достатньої уваги, яка б відображала ситуацію, що виникла в державі, економіці, у взаємовідносинах роботодавців і вищої школи. Довгий час вищі навчальні заклади під час організації і проведення практики студентів користувалися і до цього часу користуються відповідним положенням, розробленим і затвердженим ще у 1993 році [8].

Одним із перших матеріалів державного рівня, у якому йшлося про необхідність вжиття заходів до підвищення рівня практичної підготовки випускників вищих навчальних закладів, була доповідна записка КМУ Верховній Раді України до парламентських слухань “Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні (07.05.04) [9]. Відзначалось, що “на сьогодні роботодавці ще не зацікавлені у наданні першого робочого місця за фахом і рівнем здобутої вищої освіти та у формуванні професійної підготовки (змісту освіти, організації якісного навчального процесу, сприянні підвищенню якості професійно-практичної підготовки через проведення практик тощо)”. З зазначеного випливає, що з метою поліпшення взаємодії ВНЗ з роботодавцями необхідно на законодавчому рівні вирішити питання щодо пільгового оподаткування суб'єктів господарювання, які надають бази для проходження практики студентів.

У рекомендаціях парламентських слухань КМУ запропоновано внести проект Закону України “Про стимулювання участі роботодавців у підготовці, перепідготовці кадрів, у освітніх і наукових проектах та програмах” (13.05.04) [10]. Крім рекомендацій, матеріали містили проект Закону України “Про внесення змін і доповнень до деяких законодавчих актів України”, яким передбачалось вирішення усіх основних питань організації взаємодії вищої школи з виробництвами, заохочення останніх як баз практики студентів. На жаль, цей закон прийнятий не був. Проблеми розвитку та підвищенню якості освіти (зокрема вищої) присвячена низка указів Президента України

[11–14] і лише в останньому ([14], стаття 1, п. 3) питання професійно-практичної підготовки окреслено через створення на базі провідних університетів навчально-наукових комплексів

Аналогічна тенденція характерна й для документів МОН, присвячених модернізації і розвитку освіти України в нових умовах. У рішенні колегії “Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи” від 21.03.08 [15] декларується необхідність налагодження ефективної співпраці вищих навчальних закладів з роботодавцями і центрами зайнятості. У той же час, Комплексним планом заходів розвитку освіти в Україні на період до 2011 року [16] не передбачено жодного конкретного кроку щодо вирішення однієї із кардинальних проблем підготовки фахівців – її практичної складової.

Не випадково під час круглого столу “Ринок освіти vs ринок праці: як подолати прірву?”, який відбувся у Верховній Раді 22.04.08 за ініціативи Комітету ВР з питань соціальної політики і праці, представники роботодавців, служб зайнятості, науковці, які вивчають соціально-трудова відносини, зробили невтішний висновок: “Аналіз складу випускників, які звернулись до служб зайнятості, свідчить, що фахівці в недостатній мірі володіють практичними вміннями і навичками роботи в умовах конкретного робочого місця” [17].

Цей висновок корелює з результатами проведеного раніше Інститутом економіки та прогнозування НАН України дослідження щодо проблем освіти в контексті розвитку людського потенціалу в Україні в оцінках населення 2001–2006 роки [18]. Серед незадоволених отриманою освітою більше громадян віком 18–28 років (30%), тобто тих, хто навчається або отримав вищу освіту у роки незалежності, у порівнянні з людьми віком 50–60 років (25–24%). Лише половина населення позитивно оцінює освітні послуги, а приблизно третина дотримується протилежної думки. Відзначається тенденція погіршення оцінки якості вищої освіти за часи державної незалежності України у порівнянні з радянськими часами. При цьому негативні оцінки населенням якості освіти в Україні суттєво переважають над позитивними і рівень негативу збільшується: 2002 рік – 28/55; 2004 рік – 22/61.

У матеріалах підсумкової колегії “Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти” від 02.04.09 [19] констатувалось, що залишається недостатньою інтеграція вищої освіти, науки і виробництва у напрямі підвищення якості професійно-практичної підготовки фахівців, а у рішенні задекларована теза про необхідність сформувати систему галузевих зв’язків між вищими навчальними закладами та роботодавцями для здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики, ранньої адаптації на первинних посадах. У той же час серед переліку нормативно-правових документів, визначених рішенням, відсутні документи, які регулюють організаційно-економічні механізми управління практичною підготовкою студентів, зокрема такі, як урядове рішення щодо визначення баз практики, Положення про практики студентів тощо.

Не знайшли відповідного відображення досліджувані питання і в Програмі підвищення якості природничо-математичної освіти у вищих навчальних закладах на 2009–2012 роки [20], розробленої на виконання Указу Президента України від 25.09.08 № 857 [14].

Лише Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 № 161 [21], визначаються види та назви практики. І якщо за цим наказом мінімальний обсяг канікул студентів складає не менше 8-и тижнів на навчальний рік, то **про обсяг практики мова не йдеться**. Не виправив ситуацію й наказ Міністерства освіти України від 20.12.1994 р. № 351 “Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” [22].

Тому за останній час все більше заклопотаності викликає, в першу чергу, проблема щодо недостатнього попиту на ринку праці фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Однією з найсуттєвіших причин цього є погіршення практичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах, про що чітко визначено у листі МОН керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації всіх форм власності і підпорядкування “Про практичну підготовку студентів” від 07.02.2009 р. № 1/9–93 [23]. Відзначається таке:

- втрачено значною мірою зв’язок багатьох вищих навчальних закладів (ВНЗ) з відповідними галузями економіки;
- скорочуються обсяги практичної підготовки, визначені в освітньо-професійній програмі (ОПП);

- відсутні навички практичної роботи за обраним напрямом (спеціальністю), а також знання сучасних технологій та обладнання підприємств;
- має місце використання часу, відведеного на проведення практики, не за призначенням, особливо за напрямами підготовки фахівців для виробничої сфери та обслуговування;
- не здійснюється, за окремими винятками, підготовка фахівців на конкретне робоче місце;
- звіт про практику в багатьох випадках стає формальним документом, в якому подаються результати несамостійного виконання студентом завдань практики;
- захисти звітів про практику в установленому порядку в більшості випадків не проводяться.

Все це знижує ефективність кінцевого результату здобуття вищої освіти і свідчить про необхідність реформування структури галузі вищої освіти, перегляду існуючої мережі ВНЗ, переліків напрямів і спеціальностей. Проблему поглиблює невизначеність професійної кваліфікації бакалаврів, що не в останню чергу, на наш погляд, впливає з того, що підготовка останніх здійснюється не за *спеціальностями*, а лише за *напрямами* (курсив наш), на що ми неодноразово звертали увагу [24–29]. З 1996 року “бакалавр” з освітнього рівня (підготовка за напрямом!) перетворився на освітньо-кваліфікаційний [30], що логічно передбачало підготовку за певною спеціальністю відповідного напрямку, як і для “молодших спеціалістів”, “спеціалістів” і “магістрів”. Але Закон України “Про вищу освіту” [31] закріпив підготовку бакалаврів за напрямом, що, врешті-решт, порушило ступеневість вітчизняної вищої освіти.

Якщо йдеться про практичну підготовку, зокрема бакалаврів, важко скласти програму проведення навчальної, виробничої та переддипломної практик, оскільки складним є визначення їх професійної спрямованості. А такою є організація, керування, проектування, конструювання, виробництво, експлуатація, технічне обслуговування, технологічні процеси тощо. На вивчення саме цих питань повинно бути націлено студента під час проведення практики (особливо виробничої та переддипломної). І саме в узагальнених об’єктах діяльності (УОД) більшості напрямів підготовки бакалаврів професійна спрямованість не визначається [29, 32]. Аналіз формулювань УОД бакалаврів за інженерно-технічними напрямами підготовки наведено в [29], де, між іншим, наголошується, що професійна спрямованість практичної підготовки повинна чітко визначатися в завданнях, які ставляться перед навчальною, виробничою та переддипломною практиками [33].

Висновки

1. Копіювання схеми підготовки фахівців за Болонським процесом позбавляє вищу освіту України її національних особливостей. Це в цілому порушує налагоджену систему ступеневої підготовки, що підтверджується ліквідацією підготовки спеціалістів, підготовкою бакалаврів лише за напрямами, невизначеністю зі статусом молодшого спеціаліста.

2. У нормативно-правових актах України не приділяється достатньої уваги питанням практичної підготовки студентів в умовах ринкової економіки, невизначеності попиту на ринку праці, ослаблення зв’язків вищої школи з роботодавцями. У більшості галузевих стандартів вищої освіти практична підготовка не визначається. Там, де вона має місце, як правило, обсяг практики недостатній.

3. Вищенаведений аналіз нормативно-правового забезпечення практичної підготовки студентів підтверджує незадовільну оцінку останньої Міністерством освіти і науки України щодо її організації та проведення.

4. У державних і галузевих актах не визначаються кількісні межі нормативного (обов’язкового) обсягу практичної підготовки студентів для різних напрямів і спеціальностей.

5. Проект нового Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів, розроблений Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, розміщений на сайті МОН у 2007 році, тривалий час не розглядається і не затверджується.

6. Значною мірою сприятиме підвищенню якості практичної підготовки студентів уточнення узагальнених об’єктів діяльності бакалаврів у бік їх професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. О мерах по улучшению подготовки специалистов и совершенствовании руководства высшим и средним специальным образованием в стране: Постановление ЦК КПСС и СМ ССР от 03.09.66 № 729. – СП СССР, 1966. – № 20. – С. 176.
2. Об утверждении Положения о Министерстве высшего и среднего специального образования СССР: Постановление СМ ССР от 12.05.68 № 320.– СП СССР, 1968. – № 10. – С. 61.
3. Об утверждении Положения о высших учебных заведениях СССР: Постановление СМ ССР от 29.01.69 № 64. – СП СССР, 1969. – № 4. – С. 24.
4. О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране: Постановление ЦК КПСС и СМ ССР от 18.07.72 № 535. – СП СССР, 1972. – № 14. – С. 73.
5. Положение о производственной практике студентов высших учебных заведений. – Бюллетень МВССО СССР, 1975. – № 7.
6. О совершенствовании организации и проведения производственной практики студентов высших учебных заведений СССР: Приказ МВССО СССР от 19.12.74 № 1027. – Бюллетень МВССО СССР, 1975. – № 2.
7. Типовые учебные планы, по которым проводится обучение в вузах Минвуза УССР (1990).
8. Положения про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93.
9. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Парламентські слухання 07.05.04 № 2753 за Матеріалами Кабінету Міністрів України Верховній Раді України (на постанову ВРУ від 05.02.04 № 1443-IV).
10. Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні: Матеріали Верховної Ради України до парламентських слухань 13.05.04.
11. Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 12.09.95 № 832.
12. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 04.07.05 № 1013.
13. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні: Указ Президента України від 20.03.08 № 244.
14. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 25.09.08 № 857.
15. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи: Рішення підсумкової колегії МОН від 21.03.08.
16. Про затвердження комплексного плану розвитку освіти в Україні до 2011 року: Наказ МОН від 01.12.08 № 1086.
17. Інформаційно-аналітичний матеріал Мінпраці. <http://uass.org.ua>.
18. Проблеми освіти в контексті розвитку людського потенціалу в Україні в оцінках населення 2001–2006 роки: Науково-аналітична доповідна записка. – К.: ДУІЕП НАН, 2006. – 10 с.
19. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти: Рішення підсумкової колегії МОН від 02.04.09.
20. Програма підвищення якості природничо-математичної освіти у вищих навчальних закладах на 2009–2012 роки: Наказ МОН від 18.05.09 № 425.
21. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ Міністерства освіти України від 02.06.93 № 161.
22. Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти України від 20.12.1994 р. № 351.
23. Про практичну підготовку студентів: Лист МОН керівникам вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації всіх форм власності і підпорядкування від 07.02.2009 р. № 1/9-93.
24. Панасевич Д.Б. До питання про триступеневу систему вищої освіти в Україні. Науково-методичний зб. “Проблеми освіти”. – Вип. № 53. – К.: ПТЗО, 2007. – С. 20–24.
25. Погребняк В.П., Панасевич Д.Б., Дашковська О.В. Деякі загальні проблеми організації підготовки фахівців із вищою освітою. Науково-виробничий журнал адміністрації зв’язку та радіочастот України “Зв’язок”. – № 8. – К., 2007. – С. 22–24.

26. Панасевич Д.Б., Остапенко В.О. До питання про національну рамку кваліфікацій простору вищої освіти України. Зб. матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції “Вища освіта в контексті Болонського процесу” (18-21 листопада 2008 року, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка). – Полтава, АСМІ, 2008. – С. 108–112.

27. Остапенко В.О., Панасевич Д.Б. Розвиток системи освіти і науки України: реалії, досягнення, проблеми. Зб. матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції “Вища освіта в контексті Болонського процесу” (18–21 листопада 2008 року, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка). – Полтава: АСМІ, 2008. – С. 351–355.

28. Панасевич Д.Б. Аналіз структури та змісту Переліку-2006. Науково-методичний зб. “Проблеми освіти”. – Вип. № 57. – К.: ІТЗО, 2008 (здано до друку 19.05.08 – 14 с.).

29. Левківський К.М., Панасевич Д.Б. Професійна спрямованість практичної підготовки студентів – вагома складова їх майбутнього попиту на ринку праці. // Вища школа. – 2009 (здано до друку 16.07.09 – 25 с.).

30. Про освіту: Закон України (1996).

31. Про вищу освіту: Закон України (2002).

32. Про порядок введення в дію переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”: Наказ МОН від 27 січня 2007 р. № 58.

33. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (проект – 21 с.). Розробники Д.Б. Панасевич, А.К. Солоденко, Ю.В. Сухарніков. (ІТЗО), 2007. Сайт МОН www.mon.ua, рубрика “Громадське обговорення”.

УДК 621.039

ПРО ПИТАННЯ РОЗПОДІЛУ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЗА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИМ РІВНЕМ ТА НАПРЯМОМ ОСВІТИ

В.В. Бегун, канд. техн. наук,

С.І. Осипенко

(Інститут Державного Управління
у сфері Цивільного Захисту)

У журналі “Надзвичайна ситуація” №5 за 2008 рік надруковано загальні компетенції з безпеки з точки зору фахівців Інституту державного управління в сфері цивільного захисту Університету цивільного захисту України. На жаль, питання змісту навчання з безпеки в нашій країні до цього часу не вирішено та дуже загострено на наш погляд з трьох причин:

- обмеженою кількістю фахівців (викладачів) з безпеки, які одночасно знають проблеми освіти з безпеки;

- недостатнім розвитком сфери безпеки у державі; центрального органу виконавчої влади, що визначила навіть Рада Національної Безпеки і Оборони у відповідній постанові в минулому році;

- необхідністю принципових змін навчального процесу з безпеки (навчальних дисциплін, програм, системи перепідготовки викладачів), приведення його до виду, який відповідає європейській і євроатлантичній інтеграції держави, сучасним методам управління безпекою на основі принципів запобігання ризиків, практичному розв’язку задач розрахунків ризиків АЕС і об’єктів підвищеної небезпеки (ОПН) на основі комп’ютерних кодів.

Для детальнішого розгляду теми та названих причин, визначення шляхів поліпшення ситуації, зробимо невеликий опис розвитку сфери безпеки у світі. Наука про безпеку розпочиналися з охорони праці, вивчення властивостей небезпечних і шкідливих чинників виробничого середовища, а згодом і вивчення небезпечних процесів і технологій та можливостей їх убезпечення. З'явилася також наука про надійність обладнання, яка отримала бурхливий розвиток у середині минулого сторіччя. У той же час було сформовано загальні правила безпеки всіх галузей виробництва і життєдіяльності. Це була перша стадія розвитку безпеки, яка базувалася на суворому дотриманні правил безпеки.

Тобто, перша стадія наук з безпеки може бути визначена у такому вигляді: безпека, що заснована виключно на додержанні вимог та правил і інструкцій.

У такому вигляді цей принцип був прописаний в документах всіх галузей, зокрема й міжнародних організацій: МООП, МАГАТЕ, ІКАО. Звісно, що безпека як наука і явище отримала найбільший розвиток у найбільш небезпечних галузях: атомній енергетиці (документи МАГАТЕ) та авіації (документи ІКАО).

Наведемо основні принципи та ознаки першої стадії. На цій стадії організація розглядає безпеку як вимогу, що накладена ззовні, а не як елемент керівництва її діяльністю, що приведе організацію до успіху. Зовнішні вимоги – це вимоги уряду країни, регіональної влади або регулювальних органів. Поінформованість про вплив мотивів поведінки і соціальної установки персоналу низька, не виявляється бажання враховувати ці аспекти. До безпеки ставляться в основному як до технічного питання, достатнім вважається просте дотримання норм і правил. Для цієї стадії характерні такі ознаки:

- проблеми не прогноуються: організація реагує на них у міру їхнього виникнення;
- рішення, прийняті підрозділами й службами, зосереджують, в основному, на необхідності дотримання вимог правил;
- персонал, що допускає помилки, піддається покаранню за порушення правил;
- конфлікти не дозволяються, але підрозділи й служби конкурують один з одним;
- роль керівної ланки зводиться до візування правил, спонукання персоналу й очікування результатів;
- до безпеки ставляться як до прикрої, але неминучої вимоги;
- до регулювальних (контролювальних) органів, замовників, постачальників, підрядників ставляться з обережністю або ворожістю;
- люди розглядаються як “деталі системи” – їхня характеристика й цінність визначається тільки тим, що вони роблять;
- короткострокові вигоди ставляться вище всього;
- відносини між керівництвом і виконавцями ворожі;
- люди заохочуються за слухняність і результати, незважаючи на довгострокові наслідки.

На основі цих принципів були сформовані десятки, тисячі правил безпечної поведінки у кожній галузі, які були прописані в інструкціях, стандартах, підручниках з безпеки тощо. Але такий бурхливий розвиток призвів до того, що правила з безпеки почали гальмувати розвиток виробництва – те з чого вони вийшли. Концепція безпеки першої стадії розвитку отримала назву “гарантування 100% безпеки”. Хибність її основних положень людство усвідомило у 70-х роках, тому що не існує виробництв, де існує 100% безпека, тобто відсутній усіякий ризик для робітника (персоналу), населення та довкілля.

У ті ж роки в розвинених країнах була прийнята нова концепція безпеки – “забезпечення прийнятого ризику”, або “ризик – орієнтовного підходу”, скорочено РОП. Найбільш вдало положення цієї концепції відображені принципом АЛАРА (ALARA – As Low As Reasonably Achievable): *“Будь-який ризик повинен бути знижений настільки, наскільки це є практично досяжним або ж до рівня, який є настільки низьким, наскільки це розумно досяжно”*. Законодавство всіх країн до цього часу базується на цих концепціях. Підвищення безпеки, за визначенням, відбувається при зниженні ризику, тобто поняття безпеки конкретизується і має певні числові значення. Встановлення допустимого ризику, розрахунок ризику, що загрожує людині від діяльності небезпечних об'єктів з урахуванням всіх ймовірних сценаріїв аварій, стану захисного обладнання та навченості персоналу, відкритість і прозорість питань безпеки, відповідне страхування і становлять суть ринкового механізму регулювання безпеки. На цьому етапі

розроблено алгоритми не тільки розрахунків ризику, а й управління ризиком. До вирішення питань безпеки допускаються фахівці, що мають достатній рівень знань управління ризиком.

Ця концепція не суперечила першій, вона фактично удосконалила науки з безпеки. Ось основні принципи цієї концепції, яка відповідала другій стадії.

Стадія 2 – метою організації стає високий рівень безпеки.

Керівництво організації усвідомлює важливість високого рівня безпеки навіть у відсутності тиску ззовні, зростає розуміння поведінкових аспектів, хоча вони часто не враховуються у методах управління безпекою, які обмежуються технічними й методичними рішеннями. Крім того:

- старше керівництво діє колективно й починає координувати рішення, прийняті на рівні підрозділів і служб;
- реакція керівництва на помилки виражається у введенні більш жорсткого контролю за рахунок нових процедур і перепідготовки персоналу. Покарання застосовуються значно рідше;
- організація до деякої міри стає сприятливою до обміну досвідом з іншими організаціями, особливо у вигляді нових методик й більш прогресивних методів;
- відносини організації з регулюючими органами, замовниками, постачальниками й підрядниками скоріше відчужені, ніж близькі;
- важливим також є досягнення або перевищення короткострокових завдань з прибутку.

Персонал заохочується за перевиконання планів не зважаючи на довгостроковість результатів.

На жаль, у нашому суспільстві навіть принципи другої концепції, тобто ризик-орієнтованого підходу (РОП), не отримали достатнього розвитку з причин, на наш погляд, недостатньої підтримки питань безпеки сферою освіти. Так, до цього часу більшість навчальних посібників з безпеки життєдіяльності та охорони праці (більше 100 авторів) не висвітлюють питання регулювання безпеки в ринкових умовах господарювання. Річ у тім, що цей принцип регулювання безпеки (РОП) ще не засвоєний у суспільстві, внаслідок чого держава несе величезні збитки, які великим тягарем перекладаються на плечі народу. Ми, як і сто років тому, віддаємо перевагу ліквідації наслідків негараздів, а не їх запобіганню.

На початку нового століття зародилася й успішно розвивається ще більш передова, нова концепція гарантування безпеки на основі принципів “культури безпеки”. У нашій країні вона отримала поширення поки що тільки в ядерній галузі, основний її тезис – виховання у персоналу небезпечних виробництв свідомого дотримання принципів безпеки. Сутність культури безпеки полягає в досягненні того, щоб увага до безпеки приділялася організаціями, й окремими особами. Термін “культура безпеки” був уведений Міжнародною Консультативною Групою з ядерної безпеки в “Підсумковій доповіді про нараду з розгляду причин і наслідків аварії в Чорнобилі”.

Словосполучення “культура безпеки” (ставиться) до загального поняття прихильності й особистої відповідальності за безпеку всіх осіб, що займаються будь-якою діяльністю, що впливає на безпеку об’єкта. Необхідність уважного ставлення до питань безпеки лежить у основі діяльності керівництва всіх організацій. Встановлюється й реалізується політика, що не тільки забезпечує здійснення правильної практики, але й створення атмосфери усвідомлення безпеки. Установлюється чітка межа відповідальності, розроблюються обґрунтовані керівництва, забезпечується неухильне їх виконання, проводиться внутрішня експертиза діяльності, пов’язаної з безпекою. Під час підготовки й навчання персоналу, насамперед, підкреслюються причини встановлення прийнятої практики гарантування безпеки, а також наслідки для безпеки, до яких ведуть (можуть призвести) недоліки в способах виявлення помилок у професійній діяльності.

Необхідно формувати атмосферу відкритості, що забезпечує вільну передачу персоналом інформації, що відноситься до безпеки об’єкта, особливо варто заохочувати визнання помилок в роботі, якщо вони зроблені. Таким чином досягається загальна психологічна настроєність на безпеку, що припускає самокритичність і самоперевірку, виключає благодушність і передбачає розвиток почуття персональної відповідальності й загального саморегулювання в питаннях безпеки.

Культура безпеки передбачає, щоб всі роботи, що впливають на безпеку, виконувались точно, з обережністю, осмислено, на основі повних знань, здорового глузду й відповідальності.

Стадія 3 – завжди існує можливість підвищення рівня безпеки.

Для цієї стадії характерно:

- завдання з підвищення безпеки не вступають у конфлікт із завданнями щодо підвищення ефективності, тобто безпека не приноситься у жертву досягненню високих виробничих показників;

- безпека й виробнича діяльність розглядаються у взаємному зв'язку;
- відносини між керівництвом і виконавцями ґрунтуються на повазі й підтримці;
- ставлення до персоналу уважне, високо оцінюється внесок персоналу в удосконалення роботи.

Так чому ж необхідно навчати у вищих навчальних закладах? Варіантів, як бачимо три: 1) тому що бачимо та вміємо – виконання правил з безпеки; 2) ризик орієнтованому підходу; 3) культурі безпеки. Правильна відповідь на запитання передбачає з'ясування того, що буде потрібно майбутньому фахівцю у його професійній діяльності. Оскільки Україна обрала шлях європейської і євроатлантичної інтеграції, відповідь логічна та проста: навчати потрібно сучасним методам управління безпекою на основі принципів запобігання ризиків, тобто ризик орієнтованому підходу та культурі безпеки.

Далі, вже на цьому етапі необхідно провести розподіл професій за принципом зв'язку з небезпечною технологією. По-перше, потрібно провести розподіл за напрямками освіти: технічний або гуманітарний. Також цілком зрозуміло, що необхідний рівень освіти з безпеки залежить від освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) вищої освіти: бакалавр, спеціаліст чи магістр. Тут також є дві протилежні позиції: навчання всіх, хто отримує вищу освіту, усім засобам гарантування безпеки на сучасному рівні та навчання поетапно, відповідно до ОКР та фаху. Варіант перший вірогідніше не може бути прийнятим, тому що в навчальних закладах навіть четвертого рівня акредитації не завжди є викладачі, які знають сучасні принципи, задачі та методи регулювання безпеки. Отже, кращим стає варіант поетапного навчання, з вивченням складніших задач у спеціалізованих ВНЗ. Тобто, якщо розглядати повний список компетенцій вищої освіти з безпеки, то розподіл їх за ОКР, на наш погляд, повинен відповідати наведеному в таблиці.

Дійсно, якщо для гуманітаріїв достатньо загальних характеристик небезпек, то для фахівців технічного спрямування уявлення про НС повинно бути більш предметним. Мають бути вивчені не тільки види та рівні НС, а й основні засади запобігання небезпеки з урахуванням фаху та спеціальності. Особливо важливими, з цього погляду, стають компетенції 7–14, які є теоретичною та методологічною базою регулювання безпеки. Спектр вітчизняної літератури з цих питань дуже великий, але, на жаль, порожній. Майже всі (близько 100) підручники з БЖД не дають необхідних знань, навіть уявлень про предмет вивчення в повному обсязі, а іншої дисципліни з безпеки в навчальному плані ВНЗ просто немає – не викладають (окрім ядерної галузі). За повний обсяг знань і вмінь на пряму безпеки приймаємо вміння розраховувати ризик, що створює підприємство (ОПН) під час виробничої діяльності для персоналу, населення та довкілля, як того вимагає чинне законодавство.

Якщо закон вимагає від підприємця визначення ризику, що створює його виробництво, а фахівець, що має вищу освіту, цього не вміє, то як за таких обставин виконати вимоги Закону? Виходить, що такі роботи потрібно замовляти за кордоном, де ризики вивчають ґрунтовно та методично?

Інше полягає в тому, що потрібна базова організація навчання з безпеки у ВНЗ відповідно до сучасного рівня вимог до фахівця. Так чи інакше, кожен інженер у процесі діяльності має справу з проблемами безпеки, які потрібно вирішувати. Для професійного вирішення питань регулювання безпеки на сучасному рівні потрібне інформаційне забезпечення, комп'ютерні пакети прикладних програм, які існують в усьому світі.

Компетенції	Технічні напрями освіти			Гуманітарні напрями освіти		
	бакалавр	спеціаліст	магістр	бакалавр	спеціаліст	магістр
1	2	3	4	5	6	7
1. Індекс людського розвитку як індикатор сталого розвитку	*	*	*	*	*	*
2. Понятійний апарат щодо безпеки	*	*	*	*	*	*
3. Види небезпек	*	**	***	*	*	*
4. Небезпечні та шкідливі чинники життєвого середовища. Загальна характеристика дії, гранично допустимі норми антропогенного навантаження (ГДАН)	*	**	***	*	*	*
5. Класифікація надзвичайних ситуацій (НС)	*	*	**	*	*	*
6. Аналіз стану безпеки в Україні	*	*	*	*	*	*
7. Методи визначення небезпек (ризиків)	*	**	***	*	*	*
8. Чинні нормативні документи щодо визначення ризиків, прогнозування НС	*	**	***	*	*	*
9. Імовірнісні методи визначення ризиків	*	**	***	*	*	*
10. Якісні методи оцінки ризиків	*	*	*	*	*	*
11. Управління ризиками як випадковими процесами	*	**	***	*	*	*
12. Ринкові методи управління безпекою	*	**	***	*	*	*
13. Поняття про людський чинник	*	**	***	*	*	*
14. Розрахунок імовірності помилок людини у завданнях визначення ризиків	*	**	***	-	-	-
15. Розслідування причин порушень вимог безпеки в роботі потенційно небезпечних об'єктів (ПНО)	*	**	***	*	*	*
16. Порядок розслідування та обліку нещасних випадків невиробничого характеру	*	**	***	*	*	*
17. Державний нагляд за безпекою	*	**	***	*	*	*
18. Військові (спеціальні) та громадські формування з безпеки	*	**	***	*	*	*
19. Поняття захисних бар'єрів, алгоритм запобігання небезпек	-	*	**	-	*	*
20. Якість продукції (продуктів) та безпека	*	*	*	*	*	*
21. Страхування ризиків – дійовий механізм саморегулювання безпеки	*	**	**	*	*	*
22. Культура безпеки як базисний принцип безпеки	-	*	**	-	*	**

1	2	3	4	5	6	7
23. Визначення стану культури безпеки	-	-	*	-	-	-
24. Державна стандартизація, документи з безпеки підприємства	-	*	**	-	-	-
25. Світовий досвід регулювання безпеки та запобігання НС	-	*	**	-	*	*
26. Участь громадських організацій у регулюванні безпеки	-	*	**	-	*	*
27. Статистична обробка даних з безпеки	-	-	*	-	-	-
28. Експертні методи оцінок	-	-	**	-	-	*
29. Прийняти рівні ризиків у різних галузях виробництва (відповідно до класифікації видів економічної діяльності (КВЕД))	*	**	***	*	*	*
30. Ризики обладнання та технологічних процесів	*	**	***	-	-	-
31. Інженерно-технічні заходи з цивільного захисту	*	**	**	*	*	*
32. Планування заходів з цивільного захисту	*	*	*	*	*	*
33. Управління в умовах НС	**	**	**	*	*	*
34. Оцінка соціально-економічних наслідків НС	-	*	**	-	-	-
35. Синергетичні ефекти небезпек	-	-	**	-	-	*

В таблиці зірочками позначені бажані рівні сформованості уміння:

- (*) – рівень “О” – здатність виконувати дію, спираючись на матеріальні носії (інструкції);
- (**) – рівень “Р” – здатність виконувати дію тільки на основі розумового контролю;
- (***) – рівень “Н” – здатність виконувати дію автоматично, на рівні навички.

Виходячи з вищенаведеного, звертаємо увагу на те, що для організації означеного навчання потрібна тільки добра воля керівництва ВНЗ, тому що методичні питання вирішені. Ще у 2002 році затверджено змістові частини стандартів вищої освіти з безпеки, які охоплюють все коло питань (компетенції таблиці), існують відповідні рекомендації МОН щодо застосування цих стандартів і навіть навчальний посібник, який успішно пройшов апробацію у вищих навчальних закладах [6].

Список використаних джерел

1. Бикова О.В., Осипенко С.І., Єременко С.А., Бегун В.В. Є науки потрібні, а є життєво-необхідні // Журнал “Надзвичайна ситуація”. – №5. – 2008.
2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Проект, 2007.
3. Змістові частини галузевих стандартів вищої освіти підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та бакалавра щодо освіти з питань цивільної оборони, охорони праці, екології та безпеки життєдіяльності. Затверджені МОН 10.03.2002 р. // Інформаційний вісник. – 2003. – К.: Вища освіта. – №11.
4. Методика визначення ризиків та їх прийнятних рівнів для декларування об’єктів підвищеної небезпеки. Нормативне виробничо-практичне видання. Держнаглядохоронпраці. – К.: Основа.

2003. – 191 с.

5. Концепція управління ризиками надзвичайних ситуацій техногенного і природного характеру. Проект. http://www.mns.gov.ua/освіта_та_наука;

6. Бегун В.В., Науменко І.М. Безпека життєдіяльності (забезпечення соціальної, техногенної та природної безпеки). Навчальний посібник. – К.: “Фенікс”, 2004. – 328 с.

УДК 371. 13.: [80 +81] (477)

ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Р.І. Антонюк, докт. пед. наук, доц.
(Інститут інноваційних технологій і змісту освіти
МОН України)

Еволюція людства – це процес розвитку наукових, загальнокультурних, освітніх знань, які отримують люди завдяки певній системі освіти та виховання, в якому відбувається розвиток і виховання моральної відповідальності самої людини перед богом, родиною, коханими людьми, друзями, суспільством і державою, яка пройшла шлях від духовної та освітньої обмеженості до сучасного розуміння багатьох закономірностей природи і свого власного буття. З глибин минулого і до наших днів кращі мислителі, педагоги замислювалися над найраціональнішими шляхами і пошуками методів організації певної системи навчання і виховання.

Актуальність і зміст проблеми. В умовах соціальної орієнтації суспільства на пріоритет загальнолюдських цінностей, забезпечення гармонійного розвитку особистості і формування її творчого потенціалу досить актуальним є *питання виховання моральної відповідальності майбутнього педагога*, який, в свою чергу, повинен виховувати моральну відповідальність у своїх учнів. Воно виступає у контексті з вимогами Закону України “Про освіту” та перспективними напрямками Державної національної програми “Освіта. Україна ХХІ століття”, “Освіта для всіх”, які основний акцент роблять на формуванні зрілої, глибоко освіченої та здорової людини як у фізичному та моральному, так і в культурному аспектах.

Метою нашої статті є акцентування на нову освітню систему, що базує всесвітній розвиток суттєвих сил людини, тобто формування особистості в усьому багатстві її проявів. Нова філософія освіти та виховання утверджує погляд на особистість як найвищу цінність суспільства. Людина – мета, а не засіб, основна формула гуманізму, що вимагає на розвитку в педагогів і дітей рис, які допоможуть реалізувати себе як частку суспільства, як неповторну індивідуальність із своїми специфічними запитами, індивідуальними планами самореалізації.

У цьому аспекті особливо актуальним є співвідношення та взаємовплив постійного і змінного, старого і нового, класичного та інноваційного, індивідуального і державного, національного та інтернаціонального, державного і міжнародного. Це закономірний процес, обумовлений вступом людства у новому тисячолітті до нового типу цивілізації. Починає складатися нова картина світу, іде процес об’єднання країн на основі нового політичного мислення, пріоритетності загальнолюдських і культурно-національних цінностей, необхідності збереження “загального дому” в ядерний вік. Ми живемо в епоху, коли всі народи є взаємозалежні політично, економічно й екологічно. Саме існування та виживання людства стало проблемою, яка підводить до вихідної основи філософування сенсу життя людини у світі. **Поняття “існування” стає педагогічним об’єктом.**

Кризові явища, які сьогодні охопили всі сфери життя нового суспільства, призвели до погіршення криміногенної ситуації. Соціально-економічний стан, закриття підприємств тощо, штовхає велику кількість людей на протиправні дії. У суспільстві відбувається процес деморалізації

молоді, і тому дуже гостро сьогодні постає питання профілактичної роботи та виховання моральної відповідальності серед дітей та підготовки компетентного педагога.

Безнаціонального виховання немає. Кожна нація має своє виховання, підпорядковане властивому їй світовідчуттю. Критерієм оцінки якості національної системи виховання виступає його здатність забезпечувати духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь минулих, сучасних і майбутніх. Особливо важливим є таке виховання для регіонів, де протягом багатьох століть живуть, спілкуються представники багатьох народів і культур. Ці регіони – найзахідніші в Україні, прикордонні, межуючи з іншими країнами, стали важливим місцем зустрічі Сходу та Заходу.

Ціннісні орієнтири – провідна складова формування особистості XXI століття висуває нові, раніше невідомі завдання буквально в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства. Це ставить перед людиною, отже, й перед освітою – сферою, що готує людину до життя, – не бачені раніше вимоги, але водночас створює нові можливості для виховання моральної відповідальності. Інша складова (компонента) змісту є **соціокультурні цінності**, на виховання котрих повинна бути спрямована національна освіта. Наприклад, як цінність повинна усвідомлюватися учнівська рідна мова та мова викладання педагога. Бережливе ставлення до рідної мови, потреба в збереженні її чистоти необхідно виховувати особливо сьогодні, коли вона (рідна мова) інколи втрачається. Як цінність повинно усвідомлюватися учнями історичне минуле свого народу. Головним має бути виховання любові, поваги і гордості до минулого свого народу. Цінністю, близькою серцю сьогоднішньої молоді, повинні стати імена народних героїв, суспільних і релігійних діячів, педагогів, учених, музикантів, письменників. Вони виражають прагнення і риси своїх народів, активізують усю сукупність національних почуттів, мають важливе значення для розвитку самосвідомості нації. Як цінність повинна усвідомлюватися учнями рідна земля, її природні багатства, краса ландшафту.

Тут варто нагадати, що в дореволюційних підручниках, та й у підручниках радянського періоду для молодших класів дуже велике місце займав опис і вихваляння краси рідної природи. Не випадково рідна природа – українська зима, осінь викликали сильні ностальгічні почуття в емігрантів першої хвилі. Стосовно України в цьому необхідно виховувати свідомість недоторканості її кордонів.

Серед величезної кількості проблем, породжуваних економічною скрутою сьогодні, найбільш важливими є **проблеми дитячі**. Становище дітей – це індикатор, який сигналізує про стан суспільства, рівень людяності і милосердя, вміння жити не лише сьогоднішнім днем. Це стало затаканим висловом, діти – майбутнє країни. Вже не кажучи, що кожна дитина є повноправним членом людської спільноти, вона володіє усіма правами, задекларованими Хартією ООН і забезпеченими Конституціями усіх країн. Якщо дитина має певний рівень здібностей, то її кваліфікація дуже швидко зростає відповідно до потреб, які постають.

Дитина народжується не “дарма” і покликана здійснити в світі щось величне та вирішальне і тим самим “здійснити і саму себе”. Для цього більшості не достає глибинного розуміння сутності людського буття в світі, логіки цивілізаційних процесів, культури й світопізнання, світосприйняття, світовідношення, вміння поєднувати та виконувати ключові закони, які лежать в основі світобудови та складають фундаментальні знання про людину, природу, економіку, техніку, державу, релігію, закони Всесвіту, а саме:

1. **Закон часу**, який враховує положення людини та суспільства в часовому просторі і розвитку: те, до чого готувалися в минулому, те, що є нині суттєвими потребами і те, що буде досягнуто в майбутньому. Суспільство стає дедалі більш людиноцентристським.

2. **Закон простору**, який передбачає врахування специфіки регіону, характер соціокультурних зв'язків та інтенсивності освітньо-інтелектуальної і культурної діяльності людини.

3. **Закон онтогенезу**, який виявляє особливості процесу розвитку індивідуального організму в обумовленому оточенні (не тільки продовження тривалості життя індивіда, але й появу в його діяльності якісно нових функцій). Індивідуальний розвиток дитини, особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства.

Питання **“хто ми”, “що нас єднає і що роз'єднує”, “які цінності для нас пріоритетні”** для кожного народу є однією з тих основоположних домінант, які визначають напрям його розвитку і його майбутнє.

З часу вступу України на шлях національного відродження Шевченківське: “Що ми? Чиї сини? Яких батьків?” – сприймається зовсім не риторично. Відповідь на ці питання має не лише академічний характер. Для національного самоусвідомлення і консолідації нації величезне значення має формування уявлень про спільне минуле, зокрема про походження етносу та нації. Все це дитина має досягнути за допомогою підручника та педагога. Світ книги – слова тексту постає в статусі художнього сприйняття на засадах істини добра і краси.

У цьому контексті велике занепокоєння викликають процеси, що відбуваються в усьому світі. Всеохоплююча перетворювальна діяльність людини в сучасну епоху, її негативні безпосередні й більш віддалені соціальні наслідки актуалізують відповідальність усіх людей за збереження природи, її багатства й розмаїття на всій планеті. Останні глобальні прояви тероризму, антицивілізаційні рухи в масштабах усієї людської спільноти, тенденції все значнішої поляризації на багатих і бідних у контексті розвитку глобалізаційних процесів ще більше актуалізують проблеми світоглядних аспектів моральності й духовності всього людства і кожної окремої людини. Соціальна диференціація, яка є наслідком економічних реформ, потребує значного підвищення уваги до виховання моральної відповідальності у всіх верств населення.

Безліч існуючих у світі місцевих, національних і регіональних економік об’єдналися в єдину систему економіки. Були створені світові ринки фактично для кожної галузі економічного життя: споживчих товарів, технологій, капіталу, енергії і праці. Більша частина людства – як споживачів, так і виробників – стала залежати від цих світових ринків. Невпинне зростання кількості мультинаціональних корпорацій призводить до того, що продукція стає великою мірою інтернаціоналізованою.

Інтернаціоналізація економіки та будівництво “Європи без кордонів” (чи спільного європейському дому) все більш актуалізує, а подекуди і загострює питання співіснування та взаємовідносин різних культур у європейському просторі. Корінні зміни у системі зайнятості внаслідок глобалізації ринків призвели до інтернаціоналізації у сфері виробництва, досліджень і розробок торговельних та міжлюдських туристичних зв’язків.

Зміни, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті України, перехід до ринкових відносин мають як позитивні результати, так і негативні наслідки, пов’язані зі зміною ідеалів, цінностей норм соціальної поведінки та виховання моральної відповідальності, що часто призводить до погіршення соціального самопочуття людини, стресу, фрустрації та інших складних станів психіки людини. У середовищі дітей проявляються такі явища, як бездуховність, байдужість, жорстокість, дефіцит доброти, милосердя, співчуття та ін., крім того, значно поширилися наркоманія, токсикоманія, правопорушення тощо. Серед дітей та молоді падає духовність, що пояснюється насамперед зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, явним і прихованим безробіттям, інфляцією, невизначеністю моральних орієнтирів у політиці держави і повсякденному житті.

Усе це призводить до відчуження дітей від моралі, спонукає їх до власних пошуків самореалізації, найчастіше в андеграундній субкультурі, і врешті – решт до певного заперечення духовності й моральності як суспільно і особистісно значущих феноменів. Ці процеси посилюються кризовим станом сучасної сім’ї, яка перестає відігравати роль головного каналу долучення дитини до моральних початків і джерела розвитку моральності. Однією з найважливіших проблем людства, яка криється саме в родині, є проблема дітей, нового покоління.

У літературних епохах, що передували модернізму, ця проблема, на відміну від проблем фемінізму, емансипації, едіпового та електричного комплексів, розглядалась досить глибоко. Т. Шевченко звертався до сюжетів про сиріт і позашлюбних дітей. Панас Мирний створив безсмертний образ матері-одиначки в романі “Хіба ревуть воли...”. І. Нечуй-Левицький заглибився у проблему чвар між поколіннями у “Кайдашеві сім’ї” та нерозуміння батьківських цінностей дітьми в романі “Хмари”. І Франко розповів у “Бориславі сміється” історію дитини, що виросла в сім’ї, де батьки ігнорували одне одного. Було висвітлено досить-таки широкий спектр сімейних проблем у творах інших письменників-народників: Б.Грінченка, С.Васильченка, А.Тесленка. Модерністи розглядали їх у новому ракурсі, який зумовлений був ідеями А.Шопенгауера, О.Вейнінгера, Ф.Ніцше і З.Фрейда, що набули неабиякої популярності на межі століть.

Гармонія знань і моральності. Адже не переважній більшості людей різних рівнів і знань цієї гармонії, що становлять основу людяності, духовності, порядності, якраз і не вистачає, бракує,

від чого страждають і вони самі, і їх нащадки. Вочевидь відсутністю гармоній знань і моральності були заряджені ті “видатні” вчені, що підписували проект будівництва Чорнобильської АЕС... Відсутність гармонії знань і моральності кваліфікується не інакше як духовне каліцтво. А скільки ж таких духовних калік на нашій нещасній землі?

Разом з тим треба визначити, що на сучасному етапі розвитку України ця проблема набула особливої актуальності – її конче потрібно оперативно розв’язувати. Чому ж опинилися у такому положенні?

Основні причини цього занепаду:

економічні – нестабільна економічна ситуація в країні, інфляція, високий рівень податків і відсотків за кредити;

адміністративні – складна система реєстрації для підприємців;

криміногенні – рекет, корупція; соціально психологічні стереотипи, які склалися в суспільстві;

правові – закони не стимулюють достатньою мірою розвиток підприємництва;

проблеми, пов’язані з системою освіти та виховання, особливо щодо питань економічно-правової та виховання відповідальності дітей та молоді.

Ситуація загострюється й тому, що вироблені в попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер, а не зверталися до внутрішнього, особистісного світу кожної людини. Тому перехід від глобальних суспільних категорій, від публічної риторики про моральність до розуміння духовності як складного психічного феномена самоусвідомлення особистості в сьгоднішніх умовах спричиняє багато проблем і навіть кризові ситуації.

Конфліктні ситуації, спалахи суперечностей, що час від часу виникають на міжетнічній, міжнаціональній, релігійній, мовній основах, змушують педагогів, спільно шукати шляхів вирішення як локальних, так і глобальних проблем. В останніх документах ЮНЕСКО підкреслюється, що розуміння й повага до всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей і способу життя, виховання солідарності, толерантності та взаєморозуміння між народами, групами й окремими особистостями – *основні завдання сучасної освіти*. Успішне виконання цих завдань неможливе без широкого й систематичного використання у загальноосвітніх навчальних закладах, закладах культури дитячої літератури, відеофільмів, матеріалів на електронних носіях про історію та культуру України.

Педагогічна політика в системі будь-якої національної освіти повинна бути спрямована **на діалог культур**, що тільки зміцнить і збагатить молоду людину як носія національної культури. Вчителю не повинно бути чужим ніщо людське, і допитливий розум дитини не слід обмежувати вивченням лише найближчого її оточення, не ознайомлюючи із здобутками людської цивілізації. Проблема сучасної системи освіти, коли саме відчуження офіційної освітянської діяльності від реального життя людей, є однією з глобальних криз сучасного людства, з певною необхідністю ставить питання про вивчення екзистенціально-етичної редукції філософії книжництва. “З минулим не можна змагатися рукопаш, – казав свого часу Х. Ортега – і – Гассет. – Майбутнє перемагає, поглинаючи його. А коли воно залишить якусь частину, то це його загибель”[1].

Існуюче положення ускладнюється також історичними причинами розвитку нашого суспільства. Те, що сучасне виховання моральної відповідальності майбутнього педагога та учня в Україні перебуває в кризовому стані, а колись за часів Київської Русі вона була однією з найефективніших в Європі, є наслідком того незасвоєного, невивченого, невітленого минулого.

Сучасний зміст й організація педагогічної освіти – багатокомпонентний. Він має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. У змісті освіти в національних школах можна виділити три компонента:

1. *Національно-регіональний компонент (тобто рідна культура);*
2. *Загальнодержавний компонент;*
3. *Світовий компонент.*

Необхідно знайти оптимальне співвідношення між цими трьома компонентами, що дає педагогу та учню можливості набути ментальність представника своєї національності і, у той же час, інтегруватися в україномовне суспільство і стати повноправним його членом. Проблеми сучасної системи освіти в Україні все ж таки свідчать про певні порушення традицій і розірвання внутрішніх зв’язків, насамперед генетичних і функціональних у загальній системі освіти.

Національно-регіональний компонент ґрунтується на загальнодержавному базисному

плані, відбиває етнічні й регіональні особливості основної загальної освіти України і обов'язковий для реалізації в освітніх закладах відповідного регіону.

Регіональний компонент складають курси краснавчого українського етнокультурного характеру, що відображають особливості галузі, краю, регіону України, його місце і значення в історії українського народу, в українській духовній і матеріальній культурі. У цих умовах саме освіта, отже, й наука мають стати основою подальшого розвитку нації і поступу суспільства до нової якості життя, конкурентоспроможної і процвітаючої держави. Таке розуміння ролі освіти в сучасному й майбутньому житті українського суспільства визначило ідеологією зміст Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті.

Регіональний компонент доцільно вводити на ранньому етапі навчання, тому що саме у цьому віці сприйняття дітей більш безпосереднє, відкрите для сприйняття явищ дійсності. Введення в практику роботи загальноосвітніх шкіл інтегрованих або спеціальних курсів здійснюється за допомогою збірників завдань із регіональним змістом, що відбиває сучасний стан дійсності, виробництва, що показує застосування знань у конкретних побутових умовах, а також фахівцями різних професій регіону. Регіональний зміст завдань і їхнє вирішення дозволяє розширити знання учнів про навколишній світ, історію і географію свого краю, культуру. Вивчення предмета з опорою на самобутність, моральну і естетичну культури народу, специфіку середовища проживання, звичаї і традиції етносу буде сприяти закріпленню початкових знань і розвитку особистісних якостей, інтелектуальних і емоційних цінностей, формуванню етнічної самосвідомості, викликає бажання пізнати історію свого народу, культуру своїх предків. Цінністю у свідомості дитини повинні стати пам'ятники мистецтва, архітектури, фольклорні й літературні твори, а також народні традиції і звичаї. Нарешті, національні почуття – їхнє виховання почуття національної гідності, любові до свого народу, а також толерантності, дружелюбності до інших націй.

Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. У цій комплексній проблемі важливу складову становить забезпечення соціальної інформатизації освіти, програмного продукту для інформаційних, обчислювальних і комунікаційних потреб навчально-виховного процесу всіх рівнів освіти.

Науково-технічний прогрес суспільства пов'язаний зі збільшенням кількості інформації, яку треба передавати та забезпечити її якісне засвоєння дітьми. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше впливають на суспільство й особливо на дітей, пропагують насилля, зброю, силу, прищеплюють моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до повсякдення.

Затверджена Державна програма інформатизації, яка передбачає за п'ять років створити ефективну мережу електронні бібліотеки, веб-сторінки галузей освіти, довести оснащеність комп'ютерами: один комп'ютер на 15 учнів (нині 1: 70). Уперше у 2006 році мали 16 мільйонів на технічні засоби навчання, 186 мільйонів на інформатизацію, 43 мільйони – зовнішнє оцінювання плюс 86 мільйонів доларів від Світового банку.

Висновки

Концептуальні положення щодо змісту й організації педагогічної освіти та виховання ґрунтуються на основних засадах Конституції України (ст. 10, 11), Національної доктрини розвитку освіти, схваленої Другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти у жовтні 2001 року та затверджену Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., вихідних положеннях Всеукраїнських з'їздів працівників освіти, а також на основних міжнародних документах ЮНЕСКО, МОП, Міжнародної організації співробітництва і розвитку освіти (Всесвітня доповідь з освіти ЮНЕСКО, 1998 р.; Доповідь міжнародної Комісії з освіти ЮНЕСКО для XXI століття, 1996 р. тощо), які наголошують на принципах **відповідності** педагогічної освіти потребам особи і суспільства, фундаменталізації професійної підготовки, її гуманістичної спрямованості, багатоманітності, демократизму, безперервності, варіативності та інноваційності. З метою вирішення вищезазначених та інших нагальних проблем у контексті глобального руху в контексті XXI століття, у 2000 р. у Декарі учасники затвердили відповідну Програму "Освіта для всіх".

Формування духовного світу дітей та молоді, як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкого

педагогічного загалу. Особливої актуальності вона набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного й політичного розвитку країни боляче вразили молодь.

Найефективнішим засобом формування особистості виступає освіта в широкому розумінні слова. З її допомогою сім'я, рід, нація, суспільство, держава формують нові покоління за своїм зразком. Водночас освіта прилучає особистість до способу життя і способу дії суспільства, тобто до культури та моральної відповідальності. Освіта починає розглядатися як право кожної дитини на самопізнання, самореалізацію, усвідомлення своєї самоцінності, розвиток людської сутності й задоволення її потреб як особистості.

Список використаних джерел

1. Ортега – и – Гассет Х. Бунт масс. – Нью-Йорк, 1965. – С. 74.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1 – Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.

УДК 376.433 (091) (477) “19/20”

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.)

М.О.Супрун, канд. пед. наук., доц.
(Київський національний університет внутрішніх справ)

Дослідження розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) як окреме цілісне історико-педагогічне явище є актуальною проблемою.

Наявний історико-педагогічний доробок сучасних істориків олігофренопедагогіки недостатньо характеризує генезис системи корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні у досліджувані періоди його розвитку. Наукові праці радянського періоду розвитку допоміжної школи не відповідають сучасним вимогам об'єктивності та альтернативності наукового пошуку.

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. – результат аналізу та систематизування не лише джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція. Керуючись методологічними підходами інших вчених-істориків педагогіки, на початку дослідження висували її на гіпотетичному рівні як передумову історико-педагогічного аналізу, як певні обмеження, дотримуючись яких стає можливим структурування цілісного процесу. Внутрішня логіка дослідження, в основі якої лежать складні та непрогнозовані перспективи розвитку науки, поступово вносила корективи до сприймання попереднього бачення майбутнього наукового пошуку. Остаточне визначення і обґрунтування періодів розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл у зазначений період його становлення як цілісного феномена стало можливим лише на завершальному етапі дослідження.

Відповідно до мети, методологічних засад і завдань дослідження простежено генезу, визначено особливості й основні тенденції, проаналізовано вплив внутрішніх і зовнішніх факторів

на зародження, становлення та розвиток системи корекційного навчання дітей з вадами інтелекту в Україні у трьох взаємодоповнювальних площинах: теоретичній, змістовній та організаційно-методичній.

Проведений науковий пошук дав підстави виділити такі періоди розвитку досліджуваного процесу: перший період (друга половина XIX ст. – перша половина 20 рр. XX ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей з особливостями розумового розвитку; другий період (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; третій період (середина 30-х рр. – середина XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології. Кожний з вищезазначених періодів має певні етапи, що характеризуються суттєвими відмінностями в характері підходів до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи. Визначення чітких меж періодів є дещо умовним. Навчання, як складний динамічний процес, має значний інерційний потенціал, тому частина ознак одного періоду певний час зберігається в межах іншого [1; 2].

Дослідження питань організації та методики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні містить аналіз організаційно-методичних засад допоміжного навчання у зазначені періоди його розвитку.

Розробка основ організаційно-методичного забезпечення навчання розумово відсталих дітей була започаткована ще у перших роках другої половини XIX ст., коли прогресивна громадськість і наукова спільнота стали звертати увагу на дітей із різними порушеннями психічного та фізичного розвитку. У перші роки XX ст. розпочалося систематичне навчання розумово відсталих дітей. Біля його витоків були О.С. Грибоедов, Є.В. Гер'є, В.П. Кашенко, Г.І. Россолімо, І.О. Сікорський, М.В. Чехов, О.Б. Фельцман та їхні послідовники. Ними було проаналізовано і впроваджено кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду організації та здійснення навчального процесу допоміжних закладів освіти. У цей час були започатковані організаційні засади навчання аномальних дітей, що базувалися на поступовому відході від опікунських функцій, на пошуку ефективних форм, методів, засобів спеціального корекційного впливу на дитину з вадами інтелекту.

Ідея створення у Києві закладу освіти, в якому могли б навчатися й одночасно лікуватися розумово відсталі діти, була висловлена І.О. Сікорським ще 1882 року на Четвертому міжнародному конгресі гігієни, що відбувся у Женеві. Ця пропозиція вченого отримала палке схвалення наукової спільноти, але реально втілити її в життя вдалося аж у 1904 році дочкам І.О. Сікорського – Ользі та Олені.

Діяльність Лікарсько-педагогічного інституту базувалася на педагогічних і психолого-медичних принципах тогочасного бачення проблеми соціалізації аномальної дитини. Статут Інституту зобов'язував його персонал терміном від шести тижнів до шести місяців проводити ретельну діагностику психофізичного розвитку дитини. Такий принцип добору кандидатів на навчання давав оптимальні можливості для педагогів у питаннях раціонального вибору форм, засобів і методів корекційно-виховної роботи. Прогресивним кроком Інституту стали створені при ньому безплатні постійні консультації з питань догляду та виховання розумово відсталих дітей. На думку І.О. Сікорського, подібні консультації виконували функції педагогічних амбулаторій з новими можливостями вивчення дитини на ширшому матеріалі, ніж той, що містився у стінах Інституту.

Цілком доцільним, з точки зору вченого та його послідовників, було б започаткування в Інституті підготовки персоналу для аналогічних закладів освіти. Подібна діяльність, за твердженням І.О. Сікорського, цілком сприяла б поширенню у суспільстві прогресивних ідей стосовно виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку. Прогресивними були погляди Сікорських і щодо значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов – важливого елементу корекційно-виховної роботи. У своїй діяльності Лікарсько-педагогічний інститут користувався трьома головними напрямками: сімейним початком, наукою та педагогічним досвідом.

Революція і складні післяреволюційні державотворчі процеси того періоду мали радикальний

вплив на всі сфери людського життя й, зокрема, на освітню. З метою налагодження роботи освітніх установ 2 листопада 1922 року Президія ВУЦВК затверджує “Кодекс законів про народну освіту в УСРР”, згідно з яким заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. “Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства”, затвержене постановою колегії Наркомосу України від 6 вересня 1922 року стало першим нормативно-правовим актом, який регламентував діяльність спеціальних закладів освіти. Відповідно до цього документа спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання своїх учнів. Добір до них рекомендувалося проходити тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та лікарсько-педагогічних кабінетах. Залежно від розумового розвитку дітей дитячі будинки поділялися на два типи – основний та допоміжний. Згідно з зазначеним положенням допоміжні школи приймали дітей трьох категорій: із відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини, з легким ступенем розумового розвитку та глибоко розумово відсталих. Наповнюваність навчальних закладів була незначною – до тридцяти учнів. Їхній віковий спектр був доволі широкий – від 4 до 18 років. Педагогічні осередки дитбудинків мали приділяти значну увагу трудовому та фізичному вихованню дітей як на уроках, так і в позакласний час. Першочергове місце у навчальних планах допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Реалізації на практиці цих вкрай необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. Згідно з звітом лікарсько-педагогічної ради НКО України на початку 1923 року з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5% мали вади фізичного і психічного розвитку, але тільки 2128 перебували у 57 навчально-виховних закладах. У 1923/24 навчальному році ця цифра зменшилася до 1433 дітей. Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття “Плану згортання закладів НКО” (1922 р.), призвела до того, що на 1 січня 1924 року в республіці працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Враховуючи труднощі, які зазнали допоміжні заклади освіти, НКО України в 1924 році дозволяє відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей та організацію приватних індивідуально-групових занять і учнями (до трьох осіб).

Важлива роль в утвердженні основ спеціальної освіти розумово відсталих дітей належала різноманітним науковим зібранням, особливе місце серед яких займав II Всеросійський з'їзд соціально-педагогічної опіки неповнолітніх (СПОН), що відбувся у 1924 році, став тим науково-практичним форумом, що окреслив цілі, завдання та основні принципи нової системи освіти аномальних дітей.

Комплексні програми ДВР, що стали запроваджуватися у допоміжних школах України в середині 20-х років, головною метою визначили формування активності дитини – основи становлення колективізму як тогочасного соціального замовлення. Ці програми спеціально не розроблялися для допоміжної школи, а були адаптованими до її умов.

Для подальшого вдосконалення діяльності спеціальних шкіл керівництво СРСР та УРСР ухвалює низку постанов, спрямованих на покращення стану справ у них. У вересні 1927 року виходить постанова РНК РРФСР “Про заходи для посилення роботи з виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків”. 2 серпня 1928 року виходить “Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей”. Постанови ЦК ВКП(б) “Про введення загального обов'язкового початкового навчання” (1930 р.), “Про початкову та середню школу” (1932 р.), “Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі” (1933 р.), низка інших директивних документів багато в чому визначали весь подальший розвиток допоміжного навчання. Створювалася належна правова база розвитку допоміжного навчання. Зокрема, всі діти, які через особливості свого розумового розвитку не могли засвоїти навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі допоміжних шкіл.

Наказ НКО УРСР (квітень 1932 р.) регламентував семирічний термін навчання розумово відсталих дітей замість п'ятирічного, що діяв протягом декількох років. Навчальний план охоплював два центри: перший – 1 – 5 класи, передбачав опанування програмою першого ступеня масової школи, другий – 6 – 7 класи, був зорієнтований на підготовку до навчання випускника у ФЗУ. Наказом рекомендувалося відійти від комплексного навчання. Незважаючи на те, що цей документ був спрямований на піднесення рівня навчання учнів допоміжної школи,

на практиці він сприяв нівелюванню її специфіки, оскільки засвоєння дисциплін не враховувало особливості пізнавальної діяльності її учнів.

Перехід допоміжної школи на політехнічні засади, що відбувся відповідно до рішення I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти (жовтень 1930 р.), теж виявився досить поспішним, оскільки політехнічна освіта здійснювалася протягом семи років навчання, а професійна мала бути забезпечена ФЗУ. Педагогічна практика виявила, що зміст навчальних програм є недосяжним для оволодіння учнями допоміжної школи, а методи його розкриття (розповідь, бесіда, демонстрація, кіноуроки) теж виявилися неефективними.

Значними організаційними перешкодами в опануванні знаннями виявилися і необґрунтовані збільшення навчального часу порівняно з 1929 роком: у 1 класі із 24 до 32 годин, а в 7 класі із 36 до 50 годин. Тим часом кількість годин на трудове (політехнічне) навчання було зменшено майже удвоє: у 6 – 7 класах їх стало лише 8. Недостатній рівень розвитку шкільної матеріально-технічної бази (майстерні, виробниче обладнання, будівельні майданчики тощо) теж суттєво загальмував процес переходу допоміжної школи на засади політехнізму.

До позитивних ознак скасування комплексного навчання, передусім, доцільно віднести те, що теоретичні пошуки у сфері педагогічної думки суттєво збагатили педагогічну практику як масової, так і допоміжної загальноосвітніх шкіл. Зокрема, важливим надбанням того часу стало повернення до подальшої розробки класно-урочної системи, що передбачала широкі зв'язки з позакласною роботою, в основу якої було покладено учнівське самоврядування. Значний поштовх дістала і практична реалізація питань, пов'язаних із організацією та проведенням самостійної роботи учнів, що передбачала виважене поєднання широкого спектру колективних та індивідуальних форм. Суттєві зрушення відбулися і в розробці теорії методів навчання. Так, цілком обґрунтованим стало використання різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) під час уроків і в позакласний час.

Прийняття у 1934 році нового навчального плану стало ще однією спробою реорганізувати навчальний процес допоміжної школи. Позитивним стало те, що було суттєво зменшено загальне навантаження у 1 – 2 класах до 22 годин, а в 6 – 7 до 30 годин. Кількість годин на трудове навчання у 5 – 7 класах зменшилася з 8 до 4. Прирівнювання допоміжного навчання до опанування неповної середньої освіти зумовило появу тенденцій невинновданого впровадження різноманітних дисциплін, засвоєння яких у запропонованому навчальними програмами обсязі виконати було неможливо.

У липні 1936 року виходить постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів”, реалізація завдань якої зумовила суттєві зміни в організаційно-методичному забезпеченні діяльності допоміжної школи. Сприяв цьому наказ республіканського НКО “Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи у спеціальних школах для розумово відсталих дітей і важковиховуваних”, що вийшов у вересні того ж року. Допоміжне навчання було суттєво реорганізоване. Допоміжна школа отримала нову структуру – єдину семирічну. Відповідно до уточнених завдань вона одночасно із загальноосвітньою підготовкою виконувала специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. Для реалізації положень зазначеної постанови у 1937 – 1938 навчальному році виходять нові програми і навчальний план допоміжної школи, спрямовані на подальше виконання окреслених специфічних завдань допоміжної школи. Загальноосвітні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи – дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Кінець 30-х – початок 40-х років для системи допоміжного навчання знаменував практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні важливих для того часу теоретичних засад. Найхарактернішою ознакою подальшого становлення допоміжних шкіл стало визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи (до 200 учнів), а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Із 1940/41 навчального року стали вводити у допоміжних школах подовжений шкільний день, що сприяло повнішій реалізації педагогічних можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвивальних впливів на розумово відсталу дитину. Цього ж року були внесені незначні зміни до навчального плану таких шкіл, згідно з яким професійно-трудова навчання

запроваджувалося із 3 класу.

Реалізації ідей корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями сприяла підготовки педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту, дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вчені здійснювали різнопланову розробку науково-методичного забезпечення навчального процесу допоміжної школи.

Позитивною ознакою розвитку спеціальної педагогіки зазначеного періоду варто вважати вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Однак поряд із досягненнями в розвитку корекційного допоміжного навчання зазначеного періоду виявилися і негативні тенденції, що надалі позначилися на постановці навчально-виховного процесу у допоміжних школах. Насамперед це надмірне використання словесних методів і пов'язане з цим переважне засвоєння готових знань. Необґрунтованим стало зменшення годин на фізичну культуру у старших класах. Такі соціально важливі навчальні дисципліни, як “Домоводство” і “Кулінарія”, були вилучені з навчальних планів. Поряд із великими можливостями, закладеними у класно-урочній системі, стала спостерігатися тенденція до універсальності цієї організаційної форми, що на практиці її абсолютизувало. Це об'єктивно призводило надалі до шаблону і формалізму в шкільній практиці.

Повоєнний розвиток допоміжної школи (1946-й – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався здійсненням цілої низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням нової структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням їм лікарської, педагогічної та соціальної допомоги, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання й навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук – патофізіології ВНД, клініки олігофренії, спеціальної психології. На цьому етапі було підготовлено низку оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових корекційного навчання дітей зазначеної категорії.

Таким чином, результати проведеного історико-педагогічного дослідження теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл у зазначені історичні періоди дали можливість дійти таких висновків, що організаційно-методичні основи корекційного навчання учнів допоміжної школи пройшли багаторічний шлях свого становлення. Зазначені історичні періоди його розвитку досліджувалися з позицій таких критеріїв: науковість; соціалізаційна спрямованість форм, методів і засобів навчання; спорідненість із організаційно-методичними засадами навчання учнів масового загальноосвітнього навчального закладу.

Визначено, що перший період розвитку організаційних засад навчання розумово відсталих учнів (друга половина ХІХ ст. – перша половина 20-х рр. ХХ ст.) характеризується як період становлення практики роботи допоміжної школи.

Формування громадської і наукової думки про необхідність навчання і виховання аномальних дітей на початку другої половини ХІХ – кінця ХІХ ст. стало однією із необхідних умов започаткування цієї галузі освіти. Незважаючи на зростання суспільно-наукової уваги до аномальних дітей, держава практично відмежувалася від вирішення їхньої долі. За винятком окремих благодійних церковних закладів і психіатричних лікарень цими дітьми ніхто не опікувався.

У перші роки ХХ ст. було започатковано системне навчання розумово відсталих дітей. Вченими були всебічно проаналізовані й запроваджені у практику кращі зразки зарубіжного і вітчизняного досвіду роботи допоміжних шкіл. Навчання аномальних дітей все більше базувалося на поступовому відході від опікунських функцій, що стимулювало пошук нових ефективних організаційно-методичних засад.

У процесі проведення наукового пошуку встановлено, що в 1918 – 1926 роках відбувалося утвердження елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ виховання і навчання їхніх учнів. Складні соціально-політичні державотворчі процеси мали радикальний вплив на освітню галузь. Започатковується нормативно-правова база роботи освітніх установ, що забезпечувала здійснення соціального виховання учнів. Зросли вимоги до добору учнів – тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення в колекторах та у лікарсько-педагогічних кабінетах. Були створені дитячі будинки двох типів – основні та допоміжні.

Комплексні програми ДВР, запроваджені у допоміжних школах України в середині 20-х років,

базувалися на педологічному підході до аномальної дитини та на формуванні її соціальної активності.

Рішення II Всеросійського з'їзду СПОН (1924 р.) та цілої низки партійних і урядових постанов зобов'язували державні органи створювати систему спеціальної освіти. Всі діти, які не могли опанувати навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі, в результаті відбулося значне розширення мережі допоміжних шкіл.

У квітні 1932 року замість п'ятирічного вводиться семирічний термін навчання розумово відсталих дітей (два концентри: перший – 1–5 класи: опанування програмою I-го ступеня масової школи; другий – 6–7 класи: підготовка старшокласника до навчання у ФЗУ).

Постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів” (1936 р.) була спрямована на перегляд питань організаційно-методичного забезпечення діяльності допоміжної школи.

Післявоєнний розвиток допоміжної школи (1946-й – початок 50-х рр. XX ст.) знаменувався становленням її організаційних засад.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми запровадження корекційного навчання у допоміжних закладах освіти. Темою окремого історико-педагогічного пошуку може стати наукова спадщина вітчизняних учених, педагогів вищої школи, відомих діячів органів освіти, дефектологів-практиків, маловідома та не виправдано забута, а також корекційна спрямованість окремих навчальних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
2. Бондар В.І., Одинченко Л.К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 2–5.
3. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): Монографія. – К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А.В., 2005. – 326 с.

УДК 371. 015

ПРОГРАМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СЕКСУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ З досвіду проведення групових занять для батьків неповнолітніх з відхиленнями у статевій поведінці

*Корчова Г.Л., канд.пед.наук., доц.
(Міжгалузевий інститут управління)*

Просвітницька робота з батьками щодо формування сексуальної культури молоді – це певна система роботи з батьками, що має мету, зміст, стратегії та прийоми активної діяльності, спрямовані на зміну поглядів батьків на вчинки старшокласників, що часто призводять до раннього початку статевого життя, небажаної вагітності, абортів, часткової втрати репродуктивного здоров'я, дитородної функції, інфікування ВІЛ/СНІДом та інших видів соціально небезпечних статевих відхилень.

Основною метою просвітницької роботи з батьками є надання необхідних знань про фізіологічні, психічні та соціальні особливості розвитку молодих людей та формування їхньої сексуальної культури.

Зміст просвітницької роботи з батьками полягає у передачі знань, інформаційній підтримці, консультуванні батьків з психологами, медичними працівниками, юристами щодо формування сексуальної культури молоді. У цьому випадку педагоги, психологи, виконуючи роль керівників, наставників, створюють умови для повної доступності батьків до знань, засобів масової інформації, читання лекцій, проведення тренінгів, участі у семінарах, конференціях, “круглих столах”, інших формах соціально корисної діяльності.

Особлива роль просвітницької роботи полягає у тому, що через активне навчання батьків починається формування знань сексуальної культури батьків, розуміння переваг відповідальної поведінки за своїх дітей, їх щасливого майбутнього сімейного життя; відбувається стимулювання батьків до проведення цілеспрямованої та систематичної роботи зі старшокласниками щодо формування у них сексуальної культури, їх самостійного, свідомого вибору життєвої позиції та відмова від негативної сексуальної поведінки; батьки навчаються визначати шляхи статевої соціалізації учнів.

Програмою реалізації просвітницької роботи з батьками може бути створення *Школи основ статевого виховання молоді для батьків* як на базі загальноосвітніх шкіл, так і вищих навчальних закладів. Зокрема, можуть практикуватися виховні заходи, співбесіди, проведення колоквиумів, ділових, навчальних, рольових ігор, бесід за “круглим столом” тощо. У процесі такої роботи керівники занять постійно повинні ставити перед собою такі запитання: з чим вони йдуть до батьків, з якими знаннями, чи готові самі батьки навчатися сексуальній культурі, вести здоровий спосіб життя, оскільки від цього залежить їх особистий авторитет, виховна ефективність участі керівника під час занять повинна бути спрямована на вирішення однієї основної проблеми: як зробити дітей довірливими у сім’ї, наповнити їхнє життя радісним спілкуванням з батьками на теми інтимних стосунків.

З цією метою нами була розроблена *Програма експериментальної роботи*, до якої долучилися психологічна служба школи, вчителі, інші фахівці (медики, психологи, юристи). Запропонована Програма – серія зустрічей для батьків. Ці зустрічі (заняття) орієнтують батьків на розвиток особистості старшокласника, його самовдосконалення, розкриття, формування у старшокласників сексуальної культури, відповідальності, уваги до інших людей. Зустрічі для батьків мають допомогти знайти вихід із складних ситуацій, знайти спільну мову з дитиною у відповідальний період – юнацький (таблиця 1).

Більше того, під час проведення таких занять, зустрічей для батьків, досягається найголовніша мета – виховання “батьківської сили”, що полягає у здатності батьків створювати такі стосунки у сім’ї, за яких батьки і їхня дитина живуть у стані злагоди; вмюючи задовольняти як свої потреби, так і потреби дитини, прагнути до розв’язання проблем, а не до перемоги над дитиною.

Програма зустрічей для батьків реалізовувалася через заняття у кілька етапів:

1. На першому етапі – *встановлення контакту* – передбачалося створення взаємної довіри, позитивної мотивації і психологічного контакту з батьками; надання інформації про особливості психосоціального розвитку старшокласників, про причини появи статевої відхилень у їхній поведінці.

2. На другому етапі роботи з батьками – *з’ясування проблеми* – ставилося за мету наблизити батьків до реального розв’язання проблем у конкретних життєвих ситуаціях; формувати емоційно-позитивне ставлення до старшокласників; активізація здатності створювати емоційно теплу, налаштовану на відвертість атмосферу сімейного спілкування.

3. На третьому етапі роботи – *пошуки рішень* – була зроблена спроба навчити старшокласників протидіяти тиску навколишнього середовища, негативного впливу масової субкультури, робити виважені кроки у будь-яких життєвих ситуаціях, відповідати за вчинені дії. Вчителями на цьому етапі роботи виступали батьки. Батьки вчилися втілювати в життя набуті теоретичні знання. Значне місце при цьому мало формування у батьків уміння аналізувати відповідні уміння та навички своїх дітей.

Розглянемо докладніше кожен етап просвітницької роботи з батьками щодо формування

сексуальної культури молоді.

На першому етапі роботи з батьками (встановлення контакту) головним для нас було ознайомити батьків з особливостями психосоціального розвитку учнів, донести до батьків важливість формування сексуальної культури у юнацькому віці, розкрити сутність сексуальної культури, її критерії та показники.

Для цього нами були використані такі форми і методи активного навчання батьків, як лекція-бесіда, лекція-діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція із застосуванням зворотного зв'язку, лекція із застосуванням елементів "мозкового штурму", лекція-консультація, групова консультація (прес-конференція) та ін.

Наприклад, тема лекції-діалогу з аудиторією "Сексуальна культура складова репродуктивного здоров'я" має на меті дати змістовну інформацію батькам про сутність сексуальної культури; постановка проблем, пов'язаних з формуванням сексуальної культури; вирішення цих проблем в умовах сім'ї.

Лекція чергувалася з груповою дискусією та показами візуального матеріалу, супроводжувала таким допоміжним засобом, як проекція на великі аркуші паперу, де робляться нотатки під час ведення дискусії, і які пізніше вивішувалися на дошці.

З одного боку дидактичні особливості такої форми навчання проявлялися у руйнуванні неправильних стереотипів щодо статевого виховання, прагненні зацікавити батьків, спонукати їх до самостійного пошуку вирішення складних сімейних проблем. З іншого боку, намагалися переконати батьків, що під час вибору засобів впливу на дітей можливі компроміси, що дає змогу повернути увагу дитини до проблеми та спільно її вирішити.

Тема лекції "Сексуальна культура старшокласників, її показники" проводилася з батьками у формі бесіди. Така форма роботи використовувалася нами як попереджувальна робота з батьками щодо появи у старшокласників можливих статевих відхилень. Під первинним попередженням малася на увазі діяльність, яка дозволяла батькам одержувати інформацію про фізіологічну, психічну, етичну та соціальну культуру. Вторинне попередження полягало в тому, щоб розпізнати перші сигнали, які інтерпретуються як потенційно проблематичні, з метою реагування на них, щоб уникнути майбутніх реальних проблем. Допомога, запропонована на ранньому етапі, може попередити ескалацію проблеми у майбутньому. Грамотно проведена бесіда з батьками може ефективно вплинути на статево поведінку старшокласників.

На другому та третьому етапах роботи з батьками (з'ясування проблеми та пошуки рішень) головним для нас було наблизити батьків до реального розв'язання конкретних життєвих ситуацій, пов'язаних з раннім початком статевого життя, небажаною вагітністю, абортами серед старшокласників, вживанням наркотичних речовин та ін. Також важливим було формування у батьків емоційно-позитивного ставлення до дітей; активізація здібностей створювати емоційно теплу, налаштовану на відвертість атмосферу в спілкуванні.

Для цього нами були використані такі форми і методи активного навчання батьків, як вивчення та аналіз окремих життєвих ситуацій, дискусії, тренінги, "мозкові штурми", індивідуальні бесіди та ін.

Так, на початку кожної зустрічі з батьками повідомлялись теми занять, складались списки рекомендованої літератури. Кожне заняття починалося з огляду науково-методичної, навчальної, навчально-методичної літератури, статей з певної проблеми. За його темою визначались педагогічні завдання, виховні ситуації, шляхи реалізації системного підходу щодо формування сексуальної культури старшокласників.

Під час проведення занять ставилися питання, різні за складністю пізнавальні задачі, створювалися проблемні ситуації. Весь хід занять спрямовувався на активізацію учасників до пошуку розв'язання проблем виховання підлітків, формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, сексуальну культуру, підводячи учасників занять до методологічного обґрунтування системного підходу до статевого виховання, відпрацювання умінь і навичок висловлювати власні думки і судження, відстоювати погляди та переконання. Цьому сприяла постановка та вирішення проблемних ситуацій на кожному занятті.

Крім того, велика увага приділялася психолого-педагогічним тренінгам, протягом яких вони навчалися своєчасно актуалізувати необхідні знання й ефективно їх використовувати.

Наприклад, комунікативно-корекційний тренінг дозволяє працювати з реальними

життєвими ситуаціями, власне метою його є не стільки засвоєння знань, скільки формування умінь і навичок. Предметом обговорення на тренінгах стає власний психологічний досвід учасників групи, а також їх нерозкритий ресурс поведінки. Він є своєрідним методом навчання, оволодіння знаннями, уміннями і навичками у сфері спілкування, діяльності, саморегуляції і пізнання людиною інших. Метою комунікативно-корекційного тренінгу є оволодіння певними соціально-педагогічними і психологічними знаннями; розвиток комунікативних здібностей рефлексивних навичок, розвиток уміння адекватно сприймати себе і оточення, уміння знаходити вихід із складної ситуації та ін.

На таких тренінгах важливою була допомога батькам у формуванні психологічної готовності до подолання бажання висловити негативну оцінку, покарати дитину і прийняти конструктивне рішення у кожній конкретній ситуації. Особливої ефективності набувають ці тренінги за умови реалізації вимог принципу диференціації та індивідуалізації, що передбачало створення за критерієм однотипності сімейних проблем окремих тренінгових груп.

Заняття на тему: “Що робити, коли Ваша дитина має статеві стосунки у ранньому віці” проходило у формі психолого-комунікаційного тренінгу з елементами “мозкового штурму”.

Мета заняття: розв’язання конкретної життєвої проблеми.

Хід заняття.

1. *Вправа “Скласти список проблем у стосунках з дитиною”.* Для цього батькам пропонується записати все, що пов’язано з певною проблемою, як це відбувалося, важливе і другорядне.

2. *Вправа “Головне і другорядне”.* Батькам пропонується на аркуші паперу записати 5–7 моментів з проблем, які є найважливішими. Всі інші віднести до другорядних. Далі пропонується зачитати найважливіші моменти з проблеми, багато з яких є спільними для всіх присутніх на занятті батьків. Наприклад, через статеві стосунки дитина почала погано навчатися у школі; дитина не відвідує музичну школу, тому що має статеві стосунки; дитина уникає розмов з батьками; дитина усамітнилася тощо.

3. *Вправа “Шляхи ваших дій”* (у формі “мозкового штурму”). Батькам шляхом групового обговорення пропонується знайти низку рішень конкретно взятої проблеми, наприклад, через статеві стосунки дитина почала погано навчатися у школі. Таким чином, досягається накопичення максимальної кількості ідей з конкретної проблеми за короткий проміжок часу.

Процедура проведення вправи

1. *Вступна частина.* Повідомляються правила обговорення, чітко вказується проблема, яка потребує вирішення.

2. *Основна частина.* Максимальна активність батьків, накопичення ідей.

3. *Заклучна частина.* Відбір висловлених ідей, прийняття оптимальних рішень.

Умови проведення вправи у формі “мозкового штурму”.

1. Група складається з 10 осіб, які знають один одного на ім’я.

2. Робота має відбуватися у комфортній, спокійній психологічній атмосфері.

3. Керівник не повинен тиснути на учасників групи.

4. Спостерігачі, які фіксують ідеї, висловлені учасниками, розміщуються за столом поза групою.

Прийняття рішень

1. Заборонити дитині зустрічатися з приятелем (подругою).

2. Позбавити дитину кишенькових витрат й розваг.

3. Тривалий час не розмовляти.

4. Запросити дитину на розмову з авторитетною для неї людиною.

Обговорення. Прийняття оптимального варіанту рішення – запросити дитину на розмову з авторитетною для неї людиною.

Висновки. У ході заняття були створені можливості для корекції поведінки дитини через корегування власної позиції, збагачення своїх знань, формування умінь спілкування з дитиною.

Просвітницькій роботі з батьками для здійснення завдань формування сексуальної культури допомагають такі форми роботи на заняттях, як зустрічі з медичними працівниками, психологами, дитячими лікарями-психіатрами, наркологами; огляд спеціальної періодичної преси. Найдієвішими виявилися такі форми роботи з батьками, як дискусії, бліц-дискусії, панельні дискусії, усні виступи, інтерв’ювання тощо.

Дискусії стосуються великих і малих груп. Для дискусій у великій групі можна залучати

запрошених гостей, які висловлюють власні думки про різні аспекти досліджуваної теми, батьки заздалегідь ознайомлені з темою, ставлять питання гостям, а згодом ведуть вільну дискусію на тему. Дискусія з гостями проводиться для того, щоб детальніше ознайомити учнів з темою, висвітлити їм різні погляди на проблему. Вона є ефективною, якщо тема актуальна для батьків та існує можливість її розвинути.

Дискусію з запрошеними гостями можна проводити з приводу таких тем:

1. Здоровий спосіб життя, його переваги.
2. Фізіологічна та психологічна саморегуляція.
3. Засоби конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях, міжособистісних стосунках.
4. Налагодження психологічного контакту з дитиною, що має ранні статеві стосунки.

Панельні дискусії або усні виступи стосуються невеликих груп, які окремо обговорюють проблему у присутності решти учасників під керівництвом посередника – керівника заняття; вони включають усні виступи, які дають можливість отримати практичний досвід у пошуках джерел та упорядкуванні матеріалу; усі батьки можуть скористатися цим, але такі виступи є особливо цінною формою висловлення для батьків з особливими потребами.

Бліц-дискусії мобілізують почуття батьків та активізують їхній емоційний та інтелектуальний потенціал. При цьому активно формуються навички активного слухання та переконання інших. Батьки отримують задоволення не від результату дискусії, а від самого процесу взаємодії один з одним.

Батьки об'єднуються в пари та протягом хвилини дискутують на задану тему. За сигналом ведучого батьки формують нові пари та дискутують з новим "опонентом" з приводу нового питання.

Вищеназвані форми роботи виявилися ефективними саме на третьому етапі роботи з батьками, тому що батьки вже мали достатні теоретичні знання з проблеми профілактики статевих девіацій старшокласників та були достатньо підготовленими психологічно до проведення зустрічей з іншими фахівцями.

Заняття на тему: "Налагодження психологічного контакту з дитиною, що має ранні статеві стосунки" проходило у формі бесіди з елементами панельних дискусій та бліц-дискусій.

Мета заняття: виховання "батьківської сили", що полягає у здатності батьків створювати такі стосунки у сім'ї, за яких батьки і дитина живуть у стані злагоди; вмюючи задовольняти як свої потреби, так і потреби дитини, прагнути до розв'язання проблем, а не до перемоги над дитиною.

Хід заняття.

1. *Вступне слово психолога* про різні аспекти означеної теми. Наголошується на тому, що поведінка дитини, що має ранні статеві стосунки - це намагання втекти від реальності за допомогою зміни свого психічного стану (негативні емоції, вживання алкоголю, втрата товариських відносин, ізоляція від оточуючих людей тощо), що робить її безпомічною.

У такому стані дитина потребує захищеності, підтримки, любові, емоційного комфорту, прагне уникнути тиску і агресії. Важливим у цей період стає ставлення батьків, їх доброзичливість, розуміння проблеми, володіння собою, хоча тривоги й хвилювання завдають і батькам тяжких моральних травм.

2. *Вправа "Батьківська сила" в дії.*

Якою б не була ситуація, батькам необхідно пам'ятати:

- ви не самотні (такі ж проблеми вже долали інші, спробуйте подолати й ви);
- є люди, здатні допомогти вам;
- ви зможете витримати все, вірте у себе;
- самозвинуваченням не повинно бути місця (робіть те, що можна зробити зараз).

Загальні рекомендації психолога:

1. Зберігайте спокій, знайдіть відповідний момент (під час відпочинку, віч-на-віч з дитиною), щоб провести виховну бесіду про те, що ранній початок статевого життя не робить старшокласника дорослою людиною. Це може зробити тільки час і досвід сімейного життя.

Крім бесід, можна використовувати статті журналів, газет й інші засоби масової інформації, які допомагають старшокласникам стати критичними споживачами інформації та реклами,

розпізнавати різницю між фактом і вигадкою та усвідомлювати, що не все, що вони читають (бачать), є правдивим.

1. Більше розмовляйте, спілкуйтеся з дитиною, виявляйте турботу, переймайтеся його проблемами, тоді у вас буде можливість дати пораду, направити дитину до вірного рішення, відповісти на його запитання і встановити довірливі батьківські стосунки.

2. Підтримуйте свою дитину. Підвищуйте її самоповагу. Для цього хваліть за успіхи у навчанні, у досягненні певних реальних цілей, оцінюйте дії та вчинки, а не його особистість. Наприклад, краще буде сказати: “На цю вечірку йти тобі не варто, тому що ти нікого там не знаєш”, чим: “Ти не підеш на цю вечірку, тому що я так сказав”.

3. Дотримуйтеся у житті таких сімейних та сексуальних цінностей, які б допомогли вашій дитині перейти вашу точку зору і судження. Для цього більше розповідайте дитині про свої особисті сімейні та сексуальні цінності та переконання. Ведіть здоровий спосіб життя.

4. Навчайте дитину мати свою точку зору щодо ранніх статевих стосунків. Для цього вчіть бути індивідуальністю на прикладі людей, яких ваша дитина поважає і цінує; вивчайте з дитиною значення таких слів, як “кохання”, “дружба”, “відповідальність” тощо. Пояснюйте дитині, що існують пропозиції, на які можна і необхідно відповідати словом “ні”. Широко використовуйте приклади з життя, типові ситуації, які формують сексуальну культуру вашої дитини.

5. Стимулюйте дитину до ведення здорового способу життя та творчої діяльності (спорт, музика, малювання тощо). Досвід підтверджує, що чим більше дитина творчо зайнята, тим менше цікавиться асоціальними явищами суспільного життя (алкоголем, наркотиками, статевим життям тощо).

6. Якщо попри всі ваші зусилля дитина продовжує жити раннім статевим життям, у такій ситуації вам допоможе ваш сімейний лікар, психолог, соціальний працівник, “Служба довіри”, які підкажуть що робити і куди звертатися за допомогою.

3. *Обговорення рекомендацій психолога з батьками.*

Висновки. 1. У ході таких заняття були обговорені можливості створення таких стосунків у сім’ї, за яких батьки та діти живуть у стані миру, злагоди, порозуміння; батьки прагнуть до розв’язання проблем, а не до перемоги над дитиною.

2. Аналіз результатів дієвості *Програми зустрічей для батьків* показав, що значно зросла професійна підготовка батьків, підвищився рівень їх професійної компетентності щодо здійснення процесу формування сексуальної культури у старшокласників.

Отже, просвітницька робота з батьками - важлива складова формування сексуальної культури молоді.

Таблиця 1

Програма зустрічей для батьків

Етапи роботи	Тематика зустрічей	Форми роботи
1	2	3
1. Встановлення контакту	1. Сексуальна культура – складова репродуктивного здоров'я. 2. Сексуальна культура старшокласників, її показники. 3. Основні причини виникнення статевих девіацій старшокласників.	Лекції-бесіди, лекції-діалоги, лекції-дискусії, групові та індивідуальні консультації.
2. З'ясування проблеми	1. Що робити, коли у сім'ї відбувся ранній шлюб. 2. Рання вагітність, її значення для життя і здоров'я дівчини. 3. Наслідки абортів і його вплив на дітородну функцію організму дівчини.	Форми роботи першого етапу, а також психолого-педагогічні тренінги, співбесіди, огляд навчальної та методичної літератури

1	2	3
	4. Шкідливий вплив наркотичних речовин на репродуктивне здоров'я старшокласників. 5. Небезпека захворювань, що передаються статевим шляхом, їх профілактика	
3. Пошуки рішень	1. Здоровий спосіб життя, його переваги. 2. Фізіологічна та психологічна саморегуляція. 3. Засоби конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях, міжособистісних стосунках. 4. Налагодження психологічного контакту з дитиною, що має ранні статеві стосунки.	Форми роботи першого та другого етапів доповнювалися інноваційними виховними технологіями, спеціальними курсами, колоквиумами; діловими, навчальними, рольовими іграми, творчими звітами, бесідами за "круглим столом", дискусіями, зустрічами з представниками громадських організацій "Тверезість", "Телефон довіри" тощо

Список використаних джерел

1. Педагогічні технології: Досвід, практика. Довідник. – Полтава: ПОіПП, 1999. – 375 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: А.П.Н, 2002. – 136 с.

УДК 37. 014. 5

ДЕРЖАВНА І ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УКРАЇНИ У СФЕРІ РЕГУЛЮВАННЯ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

З.Р. Амет-Уста, асп.
(Інституту розвитку дитини
НПУ ім. М.П. Драгоманова)

Постановка проблеми. В умовах трансформації українського суспільства на шляху до інтеграції у європейське співтовариство значна увага приділяється такому принципу державної та освітньої політики, як багатокультурність. Дотримання цього принципу, з одного боку, передбачає відродження, культурне самовираження і розвиток усіх етнічних груп, що проживають у нашій країні, а з іншого – вимагає від усіх народів і етносів взаємного толерантного і шанобливого ставлення, здатності сприймати і реалізовувати діалог культур. Згідно з цим, багатокультурність як ідеологія і етнополітика означає не тільки певну етнокультурну різноманітність, а й співжиття різних етнічних і етнокультурних спільнот на засадах солідарності й взаєморозуміння, демократії та плюралізму.

Проблему формування єдності етнокультурного розмаїття в Україні досліджували О.Алексеева, В.Бойченко, В.Болгаріна, Л.Голік, Л.Горбунова, О.Грива, Т.Клінченко, М.Красовицький, І.Лощенова, Г.Назаренко, В.Наумко, О.Першукова, М.Рудь, Г.Філіпчук та ін. Усі вчені єдині в думці про те, що проблема полікультурності в Україні є сьогодні надзвичайно актуальною, тому що етнічна і відповідно культурна розмаїтість – це не тільки цінність світової

культури, але й “за умов гармонійної політики – джерело духовної відкритості суспільства й особи, культурного збагачення та духовної належності до широкого гуманітарного і культурного простору, в межах якого формується справжня гуманітарна солідарність громадян суспільства” [2,10].

Постановка завдання. Вивчення основних законодавчих документів, прийнятих у нашій державі, допоможе дізнатися всього, що стосується міжетнічних відносин у сфері права, адже необізнаність щодо законних прав представників різних етносів може призвести до невірних помилок.

Вихідні концептуальні засади формування культури міжетнічних відносин в Україні ґрунтуються на Конституції України, законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про національні меншини в Україні”, “Про мови”, “Концепції національного виховання”, “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” та інших документах, а також у міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України (рекомендаціях ЮНЕСКО “Про виховання в дусі миру”, “Резолюції з прав людини”, “Конвенції про права дитини” та ін.).

У Конституції України (1996 р.) [8] визначається, що “держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичній свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності усіх корінних народів і національних меншин України” (ст.11). “Суспільне життя в Україні ґрунтується на засадах політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності” (ст.15), а зовнішньополітична діяльність передбачає “підтримання мирного і взаємовигідного співробітництва з членами міжнародного співтовариства за загально визначеними принципами і нормами міжнародного права” (ст.18). Принцип багатокультурності також відображений у статтях № 10, 24, 26, 35, 53 Конституції України [8]. Згідно з Основним Законом, багатокультурність є підвалиною державного устрою України, яка, будучи закріпленою в законодавстві, знаходить своє відображення в практиці навчальної та виховної роботи.

В освітній практиці принцип багатокультурності передбачає “формування складної системи культурної взаємодії, різних форм ідентичностей, багатомовності, поєднання культурних цінностей і стимулювання процесу культурного синтезу” [2,10], що у сукупності обумовить налагодження міжкультурної комунікації і формування нового гуманістичного типу мислення. Саме освіта повинна сприяти формуванню особистості, яка через ціннісне ставлення до культури свого народу, буде відкрита до сприйняття різноманітних культур світу. Лише така особистість крізь призму національних цінностей усвідомлюватиме нерозривну цілісну єдність Української держави.

Принцип багатокультурності як умова культурного збагачення особистості знаходить відображення в усіх українських державних документах про освіту: від дошкільної ланки освіти – до післядипломної.

У Законі України “Про освіту” (1991 р.) визначається, що “освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами”. У ст.3 зазначеного Закону задекларовано, що “громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров’я, місця проживання та інших обставин” [5]. “Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства” (ст.4).

Серед основних принципів освіти названо гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв’язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями та ін. (ст.6).

Ґрунтуючись на аналізі вищезгаданого Закону, хотіли б зазначити, що принцип багатокультурності у цьому державному документі передбачає формування високих моральних якостей особистості в освітніх закладах усіх рівнів.

У “Концепції національного виховання” (1994 р.) відзначається, що “національне виховання... однаково стосується як українців, так і представників інших народів, що проживають в Україні”. Серед принципів національного виховання названо принципи народності, культуровідповідності,

гуманізації, демократизації та етнізації виховного процесу. Принцип етнізації виховного процесу передбачає “надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. І через пізнання власної історико-культурної спадщини допомагає представникам усіх етносів пізнати глибинність взаємозв’язків з українською нацією, її державою, переконатися, що саме українська незалежна, суверенна держава охороняє національні права всіх громадян України” [10].

“Концепція національного виховання” визначає значущість пізнання дітьми своєї національної приналежності та культури, тому що лише усвідомлюючи себе частиною свого етносу, людина може визнати право відкрито проявляти свою етнічність за іншою людиною. Крім того, лише за умов взаємодії з іншою культурою людина здатна усвідомити свою власну, побачити її яскравіше, різноманітніше.

Закон України “Про дошкільну освіту” (2001 р.) встановлює основні засади державної політики у цій сфері й проголошує, що “громадяни України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім’ї” (ст.9) [3,10].

Серед завдань дошкільної освіти названо “виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля” (ст.7) [3,10]. Принцип багатокультурності відображений також у ст.36, 40 зазначеного Закону.

На основі аналізу Закону України “Про дошкільну освіту” нами було встановлено, що цей державний документ достатньою мірою забезпечує права національних меншин на здобуття освіти, а також надає значні можливості для розвитку їхніх мов, культурних традицій, мистецтва тощо.

Чіткій полікультурний зміст має Базовий компонент дошкільної освіти в Україні [1]. У Коментарі до Базового компонента зазначено, що система дошкільної освіти має забезпечувати “прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови; ознайомлення з культурою народів світу; формування культури міжетнічних та міжособистісних взаємин” [7,14.]. Отже, ще з дошкільного віку треба показувати, що різноманітність робить життя багатшим, цікавішим, яскравішим. Тільки за цих умов дитина усвідомлюватиме нерозривну єдність культурного розмаїття людей, культур і народів.

Проблема формування міжетнічного та міжконфесіонального спілкування у дітей дошкільного віку знаходить своє відображення у регіональних програмах з міжкультурної освіти в Україні, зокрема у “Кримському віночку” (2004 р.) Автономної Республіки Крим [12]. У цій програмі наголошується на тому, що саме з дошкільного дитинства потрібно починати формування елементарної етики міжнаціонального спілкування, уявлень, що всі люди на Землі повинні жити у мирі та злагоді.

Принцип полікультурності обґрунтовано у Законі України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) у ст. 3, 5, 6, 29 [4]. “Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємодопомоги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави” (ст.3). Зазначений Закон передбачає формування у підростаючого покоління плюралістичності сприйняття оточуючого світу, готовності до взаємодії з представниками різних національностей на засадах гуманізму, справедливості, толерантності, культури світу. Лише така особистість буде здатна визнавати існування інших цінностей, поглядів, уявлень, способів поведінки тощо.

Проблема позитивної міжнаціональної взаємодії знаходить відображення у “Концепції 12-річної загальної середньої освіти” (2000 р.), у якій наголошується, що “діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного і загальнолюдського” [11].

Домінантою виховного процесу у школі визначено формування високої культури відносин між представниками різних етнічних спільнот на основі загальнолюдських цінностей з урахуванням їх етнокультурних особливостей.

У Законі України “Про позашкільну освіту” (2000 р.) зазначено, що державна політика у цій сфері здійснюється на принципах: “доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак” (ст.9). Серед основних завдань позашкільної освіти названо “виховання громадянина України; виховання у вихованців, учнів і слухачів патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей Українського народу, а також інших націй і народів” (ст.8). Принцип полікультурності відображений також у ст.6, 15 зазначеного Закону [6].

У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” головна мета національного виховання молоді на сучасному етапі визначається як “набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної приналежності особистісних рис громадян Української держави, ... прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну” [14]. Отже, національне виховання тісно переплетене з морально-етичним, патріотичним, полікультурним вихованням. Усі ці види виховання входять до системи безперервного національного виховання, яка будучи спрямованою на розвиток особистості як зосередження і схрещення різних культур, є перспективною для формування у неї незалежно від національності особистісних рис громадянина української держави. Формування громадянських якостей, культури міжетнічних відносин, досвіду етичної поведінки починається від народження дитини і триває протягом всього самотійного життя дорослої людини.

Важливим чинником у напрямі формування культури міжетнічних відносин в умовах навчально-виховного процесу школи є “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (2000 р.). У Концепції зазначено: “для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об’єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства” [9,7].

Заслугове на увагу запропоноване у Концепції визначення інтеркультурного виховання: це “навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв’язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури у широкому значенні” [9]. Серед принципів виховання громадянина у цьому проекті названо:

- принцип культуровідповідності, який передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями і звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;
- принцип інтеркультурності, зорієнтований на інтегрованість української національної культури в контексті загальнодержавних, європейських і світових цінностей у загальнолюдську культуру [9].

Реалізація зазначених принципів передбачає виховання особистості на традиціях і звичаях свого народу та водночас – відкритість, поважне ставлення до інших культур світу.

Серед завдань виховання громадянина визначені наразі й такі: “формування інтеркультурного менталітету, сприйняття культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій”, “вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства, активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму”.

“Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” особливої значущості надає формуванню культури міжетнічних відносин, під якою сучасні вчені розуміють “реалізацію взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності” [9].

Таким чином, у вищерозглянутому документі окреслено основні принципи, підходи та шляхи реалізації громадянського, зокрема полікультурного, виховання молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства в умовах поліетнічної держави.

Державну політику у сфері виховання учнівської молоді на засадах гуманізму та толерантності найчіткіше окреслено у “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” (2002 р.). Принципи багатокультурності у цьому фундаментальному державному документі знаходять вияв майже у кожному розділі: II, III, IV, V, VII, XII, XV, XVI. Так, у II розділі пріоритетними напрямками розвитку освіти названо: формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для всіх громадян України рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин; інтеграцію вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір [13]. Дотримання зазначених принципів створює умови не тільки для пізнання інших народів і культур, але й сприяє позитивній міжнаціональній взаємодії.

Національна доктрина розвитку освіти України наголошує на необхідності “виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації; ... збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу” (розділ II. Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти) [13]. Слід зазначити, що поза цими умовами повноцінна інтеграція України у європейське співтовариство стає неможливою.

Одним з головних пріоритетів освіти Доктрина визнає національне виховання, мета якого “виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, ...” [13]. Важливим є і те, що порівняно з попередніми документами Доктрина вживає такі поняття, як “український народ”, “культура Українського народу”, “культурно-історичні цінності Українського народу” та ін.

“Національна доктрина розвитку освіти” у XV розділі (Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти) засвідчує: “освіта в Україні є відкритим соціальним інститутом. Суб’єкти системи освіти співпрацюють з міжнародними інституціями та організаціями, ... з метою набуття соціальної компетентності й досвіду у питаннях взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття і водночас для збереження та примноження власних культурних надбань”. Ці основоположні визначення є, за своєю сутністю, фундаментом для формування культури міжнаціональних відносин, досвіду позитивної міжкультурної взаємодії.

Отже, у вищерозглянутому документі окреслено основні підходи та принципи виховання громадянина-патріота, визначено мету, сформульовані важливі завдання, зміст, форми і шляхи реалізації національного виховання молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Принципи свободи, гуманізму, соціальної справедливості, рівноправності всіх етнічних груп народу України знайшли також своє втілення у Декларації прав національностей України (1991 р.), законах України “Про національні меншини в Україні?” (1992 р.), “Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин?” (2003 р.).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати нашого дослідження свідчать про те, що принципи багатокультурності знаходять відображення в усіх фундаментальних державних документах нашої країни. Будучи закріпленим в українському законодавстві принцип багатокультурності має вияв у практиці навчальної та виховної роботи в загальноосвітніх закладах усіх рівнів, бо саме освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток людської особистості, поглиблення поваги до її прав та основних свобод. Така державна і освітня політика України відповідає європейським підходам до налагоджування позитивної міжкультурної взаємодії і формування етики міжнаціонального спілкування.

Подальшого поглибленого вивчення потребують міжнародно-правові акти з питань виховання підростаючого покоління на засадах гуманізму та толерантності, ратифіковані Верховною Радою України (рекомендації ЮНЕСКО “Про виховання в душі миру”, “Резолюція з прав людини”, “Конвенція про права дитини” та ін.).

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 40 с.
2. Горбунова Л.С. Освіта в умовах поліетнічного суспільства // Вища освіта України.– 2002. – № 4. – С. 8–15.
3. О дошкільному освітанні: Закон України //Голос України. – 2001. – № 36.– С.10–12.
4. Про загальну середню освіту: Закон України // <http://education.gov.ua>
5. Про освіту: Закон України // Голос України. – 1991.– 26 червня.
6. Про позашкільну освіту: Закон України // <http://nenc.com.ua/info/index.php>
7. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред.О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
8. Конституція України: Прийнята на п’ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
9. Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
10. Концепція національного виховання // Освіта.– 1994.– 26 жовтня.– С.5–12.
11. Концепція 12-річної загальної середньої освіти // Освіта. – 2000. – 30 серпня.
12. “Крымский венок”. Региональная программа и методические рекомендации по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму / [Мухоморина Л.Г., Араджидзе М.А., Горькая А., Кемилева Э.Ф., Короткова С.Н., Пичугина Т.А., Тригуб Л.М., Феклистова Е.В]. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2004. – 52 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. – К.: Форум, 2004. – С.120 – 138.
14. Освіта (Україна ХХІ століття)” // Освіта. – 1993. – грудень.

УДК 378. 147: 371. 132

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ РІЗНИМ ТИПАМ НЕВСТИГАЮЧИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О.С. Казачінер, здобувач
ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, м. Харків

Постановка проблеми. Однією зі складних проблем сучасної школи є проблема неуспішності дітей та підлітків. Педагогічна практика стверджує, що серед учнів все більше стає невстигаючих. Проблема невстигання – це насамперед проблема ставлення до особистості з певними відхиленнями в фізичному та розумовому розвитку. Саме тому є важливим інформування вчителів початкових класів про типологію невстигаючих школярів з метою вибору педагогами правильних шляхів, форм і методів роботи з ними.

Отже, актуальність дослідження полягає у тому, що проблема неуспішності повинна перестати бути проблемою лише дитини та її батьків, оскільки слабовстигаюча дитина – це в майбутньому доросла людина, якій доведеться стати спеціалістом у тій чи іншій галузі та заробляти на життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема слабкої успішності широко висвітлюється в літературі – як вітчизняній, так і зарубіжній. Прогресивні педагоги минулого (Я.А.Коменський, Дж.Локк, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, А.Дістервег та ін.) приділяли велику увагу вивченню природи дитини, індивідуальному підходу в навчанні і вихованні дітей.

Загальнонаукове й теоретичне значення для нашого дослідження мають праці з проблем

запобігання неуспішності учнів Ю.К.Бабанського, П.П.Блонського, А.А.Бударного, І.С.Булах, Л.П.Вороніної, О.С.Дубінчук, І.А.Зязюна, І.Я.Лернера, Н.А.Мінайлова, В.М.Оржеховської, В.І.Помогайби, М.М.Скаткіна, Л.С.Славіної, Т.Ю.Стульпінос, В.С.Цетлін, Г.І.Щукіної, І.С.Якіманської, А.М. Александрова, Н. Анісімова та ін.

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях розглядаються різні аспекти проблеми навчання слабовстигаючих учнів: визначення видів слабкої успішності та пошук її причин, виявлення типів та характерних ознак слабовстигаючих (Ю.К.Бабанський, Л.І. Божович, А.А.Бударний, А.М.Гельмонт, Ю.З.Гільбух, М.А.Данилов, З.І.Калмикова, І.А.Коробейников, Н.П.Локалова, Н.Г.Луськанова, А.К.Маркова, Н.А.Менчинська, Н.І.Мурачковський, Л.С.Славіна, В.П.Стрезикозін, Т.Ю.Стульпінас, В.С.Цетлін та ін.). Цими авторами аналізуються можливості підвищення успішності відстаючих учнів з окремих предметів, показується необхідність диференційованого та індивідуального підходу, вивчаються особливості проявів різних психічних функцій, загальні й специфічні розумові здібності дітей.

У більшості робіт констатується, що слабовстигаючих учнів характеризують такі особисті властивості: нездатність до узагальнення, слабка усвідомленість розумової діяльності; інертність, відсталість, пасивність, наслідуваність розуму, явна невідповідність між рівнем інтуїтивно-практичного і словесно-логічного мислення.

Загальні аспекти проблеми запобігання неуспішності школярів висвітлено в дисертаціях Н.А.Крупеніної та Н.В.Москаленко. Низку дисертацій присвячено таким питанням: історико-педагогічне дослідження проблеми неуспішності школярів (Г.В.Курепіна); психологічний аналіз причин низької успішності шестирічних першокласників (Н.І.Бастеци); корекція поведінки з відхиленням у підлітків залежно від особливості їхніх інтересів (О.Б.Сгорова); управління пізнавальною діяльністю школярів у процесі розв'язання навчальних завдань (Л.А.Закота); психологічні основи формування пізнавальної активності слабовстигаючих старшокласників (Л.В.Мар'яненко); система позакласної роботи з предмету як засіб запобігання неуспішності учнів (С.В.Лукомська); педагогічні основи запобігання неуспішності молодших школярів (Ф.Умаров); система навчання та розвитку частково невстигаючих п'ятикласників (С.О.Скворцова); критерії та показники вимірювання наукованості у молодшому шкільному віці (Н.О.Губа); комплексно-цільова система діяльності педагогічного колективу із запобігання неуспішності учнів (Т.О.Пінчук); методичні основи подолання неуспішності школярів (Ф.Ф.Джумабаєва); психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів (В.В. Волошина); теорія та методика діагностики причин неуспішності школярів (Г.Ф. Карпова); принципи перевірки та оцінювання успішності учнів та їх реалізація у навчанні (І.А.Табахчян); навчання учнів самоконтролю знань як засіб підвищення їхньої навчальної успішності (О.П. Бочарова) та ін. [3; 4; 5; 6; 8; 9; 14; 15].

Постановка завдання. Завдання дослідження полягає у вивченні типології слабовстигаючих школярів як умови попередження недоліків у навчанні. Мета роботи передбачає виконання завдань:

- розгляд педагогічної проблеми невстигання у дітей;
- дослідження специфіки, вікових особливостей і причин неуспішності у навчанні;
- висвітлення проблеми типології невстигаючих школярів і вплив роботи педагога на запобігання неуспішності;
- розробка змісту корекційної роботи, яку може здійснювати вчитель початкових класів під час роботи з цією категорією учнів.

Виклад основного матеріалу. Неуспішність, згідно з визначення Б.М. Бім-Бада, – це більш низький, порівняно з передбаченою програмою, рівень засвоєння учнями змісту освіти. Неуспішність не можна ототожнювати з незадовільними оцінками. Неуспішність – це явище ширшого плану, пов'язане з істотними недоліками загальної культури та вихованням особистості. Подолання неуспішності здійснюється двома шляхами: попередження та подолання неуспішності. З поняттям „неуспішність” пов'язане поняття „відставання”, яким позначається окремий елемент неуспішності (наприклад, недоліки у знаннях). Для визначення ознак відставання служать різні прийоми опитування, спостереження за роботою та емоційними реакціями учнів на уроках тощо.

Подолати відставання допомагають індивідуальні консультації вчителя, додаткові заняття в групах, залучення до занять з тими, хто відстає, однокласників, які навчаються успішно тощо. Важливо виявити причини відставання, які можуть бути обумовлені недоліком диференціації

навчання, слабким урахуванням можливостей та інтересів учнів, фізичним станом учня, тощо.

У роботі вчителя умови, які викликають відставання, можуть бути пов'язані з неефективною методикою викладання, одноманітністю методів та організаційних форм навчання. Для подолання неспішності використовується також умовне переведення до наступного класу учнів, які мають незадовільні річні оцінки з 2–3 навчальних предметів. Ця міра розрахована на підвищення відповідальності самих учнів та їх батьків за результати навчання [12; С. 168–169].

П.П.Блонський [2] під неспішністю розуміє ситуацію, в якій поведінка та результати навчання не відповідають виховним та дидактичним вимогам школи.

Дубровіна І.В. визначає неспішність як невідповідність підготовки учнів обов'язковим вимогам школи у засвоєнні знань, розвитку умінь і навичок, формуванні досвіду творчої діяльності [7; С. 10–16].

Як шлях проникнення в суть неспішності можна розглядати і виявлення типів неспішних школярів. Є ціла низка спроб наукового обґрунтування типології неспішних школярів; окремі характеристики і угруповання за характерними особливостями зустрічаються і в описах практичного досвіду.

Серед причин шкільної неспішності А. Леонтьєв, О. Лурія й А. Смирнов [10] виділили об'єктивні (непосильний обсяг знань, недосконалість методів навчання тощо) та суб'єктивні, обумовлені індивідуальними особливостями учнів. Серед невстигаючих дітей автори виділили такі групи:

1. Педагогічно запущені діти – це діти, з якими мало займаються. У них не сформовані мотиви навчання. Немає навичок і вмінь учитись. Розумова сфера таких дітей, як правило, не деформована, але відносини з навчанням не складаються саме через перераховані вище причини.

2. Розумово відсталі діти – це діти, які в дитячому або ранньому дитячому віці перенесли будь-яке захворювання, що зупинило нормальний розвиток мозку. Такі діти здатні засвоювати елементарні навчальні знання й навички, але зовсім не здатні до узагальнення й абстрагування. Власне, таким дітям необхідне навчання, організоване спеціальним чином.

3. Ослаблені діти (церебро-астенічного типу). Головна проблема таких людей – слабка нервова система й обумовлена нею низька працездатність. Ослаблені діти не можуть відповідати обсягу тих навантажень, які мають місце в сучасній школі. Ці діти практично не можуть (не у змозі) повноцінно працювати на останніх уроках. Загальна ж працездатність зберігається в них протягом 20–30 хвилин уроку, коли матеріал може засвоюватись якісно. Потім різко наростає стомлення й відкривається все, що вимагає сприйняття та переробки.

Залежно від того, до якої групи відноситься невстигаюча у школі дитина, необхідно приймати адекватні заходи допомоги. У сучасній школі перша група невстигаючих дітей найчисленніша.

Серед причин неспішності дітей у школі М. Мурачковський [11] виділяє додатково: несформовані відносини дитини з учителем і неуспіх (наприклад, негативна оцінка), що породжує страх невдачі.

Цей автор виділив кілька типів і підтипів невстигаючих дітей:

1-й тип. Діти, в яких низька якість розумової діяльності поєднується з позитивним ставленням до навчання та збереженням “позиції учня”.

1-й підтип. Діти, в яких неуспіх у навчанні компенсується успіхом у практичній діяльності.

2-й підтип. Діти, в яких такої компенсації немає, отже, важче виробити адекватну самооцінку.

Корекційна робота полягає в тому, що необхідно розвивати розумову діяльність, якості розуму та самостійність.

2-й тип. Діти, в яких висока якість розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання та частковою або повною втратою “позиції учня”.

1-й підтип. Діти, які компенсують неуспіх у школі якоюсь інтелектуальною діяльністю (наприклад, читанням);

2-й підтип. Діти, неуспіх яких обумовлений негативними установками, які сформувалися стосовно вчителів і школи. Як правило, компенсацією в цьому випадку служить зв'язок з іншим колективом (наприклад, вуличною компанією).

Корекційна робота дуже складна, тому що необхідно змінити внутрішню позицію дитини, сформувавши нове ставлення до навчання. Додаткові заняття успіху не дають.

3-й тип. Діти, в яких низький рівень розумової діяльності поєднується з негативним ставленням

до навчання. Основні труднощі полягають у тому, що викликати інтерес до навчання можна тільки за допомогою “легеньких” завдань, які дитина спроможна виконати, але для розвитку інтелекту необхідні “важкі” завдання.

Корекційна робота поетапна: спочатку треба зацікавити дитину, а потім переходити до складніших завдань, тому що найлабільніша мотиваційна сфера.

Стосовно шкільної неспішності варто зробити ще одне зауваження: необхідно розділити поняття “невстигаючі діти” та “діти зі зниженою здатністю до навчання”, тому що корекційна робота з ними буде різною.

За основу типології неспішних школярів багато авторів беруть вивчені ними причини неспішності. Так учиняє, зокрема, Л. Славина [13]: типи неспішних виділяються нею з домінуючої причини. Одну групу неспішних складають учні, у яких відсутні дієві мотиви навчання, іншу – діти зі слабкими здібностями до навчання, третину – з навичками навчальної праці, що неправильно сформувалися, і які не вміють трудитися. Той же метод використовують А. А. Бударний, Ю. К. Бабанський та деякі інші автори. Знань про внутрішню будову неспішності такого роду типології не дають.

Є спроби побудувати типологію на інших підставах, зокрема, характеристиках навчальної праці учнів і структурі їхньої особистості. Такий підхід можна знайти у П. П. Блонського, який, складаючи загальну типологію школярів, виділив типи неспішних. Це, по-перше, тип, названий ним “поганий працівник”. Його рисами є такі:

1. Завдання сприймає неухважно, часто їх не розуміє, але питань вчителю не задає, роз’яснень не просить;

2. Працює пасивно (постійно потребує стимулів для переходу до чергових видів роботи);

3. Не помічає своїх невдач і труднощів;

4. Не має чіткого представлення мети, не планує і не організовує свою роботу;

5. Або працює дуже мляво, або знижує темп поступово;

6. Індиферентно ставиться до результатів роботи.

Р. Л. Гінзбург поділяє невстигаючих учнів на такі групи:

1. Неспішні учні, які не можуть стежити за ходом пояснення вчителя, мають великі труднощі під час розуміння тексту підручника;

2. Учні, які частково справляються з аналізом-синтезом, наприклад, тільки тоді, коли йдеться про конкретні предмети, явища.

Г.С. Рабунський пропонує іншу класифікацію відстаючих учнів, яка базується на обліку двох змінних: рівень пізнавальної самостійності й інтерес до предмета. Відповідно виділяються такі типи учнів: середній рівень пізнавальної самостійності і низький інтерес до навчання (вчать переважно на двійки й трійки); пізнавальна самостійність висока, інтерес до предмета відсутній (вчать вкрай нерівно, можливі оцінки “відмінно” і “незадовільно”); пізнавальна самостійність низька, інтерес до предмета позитивний (успіх у навчанні залежить від впевненості в собі); пізнавальна самостійність низька, інтерес до предмета потенційний, для цих учнів характерна розумова пасивність і невисока впевненість у собі; рівень пізнавальної самостійності низький, інтерес до предмета відсутній, вчать вони вкрай погано; учні цієї групи перебувають на нижчому рівні навченості, нікого не бояться, часто хизуються своєю зневагою до навчання в школі; для підтягування цих учнів необхідно не тільки розвинути в них прийоми розумової діяльності, але й сформувані позитивну установку на навчання.

У теперішній час на основі практичного досвіду Т.А. Аристова [1] виділяє такі групи дітей, які страждають на різні розлади, що виникають на основі мінімальних мозкових дисфункцій.

1. Діти, у яких порушене сприймання звуків. Це не означає, що дитина погано чує, вона має нормальний слух, цілком достатній для життєдіяльності. Через свою мінімальність порушення проявиться, тільки коли дитина почне вчитися читати й писати. Як правило, такі діти не можуть писати диктанти на слух, хоча списують з книги досить добре.

2. Друга група дітей – це діти з порушеною моторикою мовлення. Для таких дітей характерні невеликі зміни в артикуляції. У мовленнєвому потоці дитина відтворює всі звуки, та людина, яка її слухає, правильно їх сприймає, тоді як у свідомості самої дитини через нечітку артикуляцію окремі звуки плутаються та не усвідомлюються. Такі діти матимуть труднощі при співвіднесенні почутих слів з поняттями.

3. Діти з порушеннями понятійного апарату. Це означає, що у дитини з будь-яких причин (погана пам'ять, бідний життєвий досвід, наявність інших типів розладів тощо) збіднений понятійний апарат. Такі діти не можуть зрозуміти смисл слів, які читає та записує. Звісно, така дитина не може переказати прочитане та буде припускатися на письмі помилок, які пов'язані з нерозумінням смислу слів.

4. Діти, у яких порушені уявлення про просторову будову світу. Дитина з таким розладом не зможе сприймати послідовності літер, цифр тощо. На письмі це виявиться у вигляді пропуску чи повторювання літер, переставляння складів, невиділення меж речення та інших подібних помилок.

Усе вищезазначене дозволяє нам зробити класифікацію типів невстигаючих школярів залежно від причин їхньої неуспішності та визначити можливі шляхи корекційної роботи, яку може здійснювати вчитель початкових класів.

Таблиця 1

**Зміст корекційної допомоги вчителя початкових класів
різним типам невстигаючих учнів**

Причини	Типи невстигаючих школярів	Зміст корекційної допомоги
1	2	3
<p>Об'єктивні (непосильний обсяг знань, недосконалість методів навчання тощо);</p> <p>Суб'єктивні, обумовлені індивідуальними особливостями учнів.</p> <p>Додатково виділені: несформовані відносини дитини з учителем і неуспіх (наприклад, негативна оцінка)</p>	1. Педагогічно запуснені діти	Формування мотивації навчання; робота з батьками організована
	2. Розумово відсталі діти	Спеціальним чином індивідуальне навчання
	3. Ослаблені діти	Підвищення рівня працездатності шляхом зміни видів навчальної діяльності; дозування рівня навчального навантаження
	Додатково виділені: 1. Діти, в яких низька якість розумової діяльності поєднується з позитивним ставленням до навчання та збереженням "позиції учня"	Розвиток розумової діяльності, розумові якості та самостійність
2. Діти, в яких висока якість розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання та частковою або повною втратою "позиції учня".	Зміна внутрішньої позиції дитини, формування нового ставлення до навчання	
3. Діти, в яких низький рівень розумової діяльності поєднується з негативним ставленням до навчання	Корекційна робота поетапна: спочатку треба зацікавити дитину, а потім переходити до складніших завдань	

1	2	3
<p>Характеристики навчальної праці учнів та структури їхньої особистості</p> <p>Облік двох змінних: рівень пізнавальної самостійності й інтерес до предмета</p> <p>Різні розлади</p>	<p>Поганий працівник</p> <p>1. Середній рівень пізнавальної самостійності й низький інтерес до навчання; 2. Пізнавальна самостійність висока, інтерес до предмета відсутній; 3. Пізнавальна самостійність низька, інтерес до предмета позитивний; 4. Пізнавальна самостійність низька, інтерес до предмета потенційний; 5. Рівень пізнавальної самостійності низький, інтерес до предмета відсутній</p> <p>1. Діти, у яких порушене сприймання звуків; 2. Діти з порушеною моторикою мовлення 3. Діти з порушеннями понятійного апарату 4. Діти, у яких порушені уявлення про просторову будову світу</p>	<p>У процесі контролю за підготовленістю учнів: складання плану відповіді; підбадьорення, стимулювання; використання наочності</p> <p>Під час викладення нового матеріалу: часте звертання до слабовстигаючих з питаннями, спрямованими на виявлення ступеня розуміння ними навчального матеріалу</p> <p>У ході самостійної роботи: поділ завдання на частини, етапи, виділення у складних завданнях низки простих; нагадування прийому та способу виконання завдання; посилення на правила, вивчені раніше; ретельніший контроль за діяльністю учнів, перевірка, виправлення</p> <p>Під час організації самостійної роботи: детальне пояснення послідовності виконання завдання; використання карток з планом дій</p> <p>Для усіх типів: розвиток в учнів прийомів розумової діяльності, формування позитивної установки на навчання</p> <p>Розвиток фонематичного слуху</p> <p>Розвиток артикуляційного апарату</p> <p>Збагачення понятійного апарату; робота над розумінням змісту слів Формування просторових уявлень</p>

Висновки. В основу типології невстигаючих школярів більшість авторів покладають вивчені ними причини неуспішності. Так учиняє, зокрема, Л. Славина: типи неуспішних виділяються нею з домінуючої причини.

Є спроби побудувати типологію на інших підставах, зокрема, характеристиках навчальної праці учнів і структурі їхньої особистості. Такий підхід можна знайти у П.П. Блонського, який склав загальну типологію школярів.

За основу типології можна взяти загальні риси для всіх груп неуспішних школярів. Вони узагальнені поняттям “слабка самоорганізація”, яка виявляється в невмінні учня управляти власними психічними процесами (увагою, пам’яттю), відсутністю сформованих раціональних способів розумової роботи, небажанням міркувати під час розв’язання навчальних задач, формальним засвоєнням знань (М. Мурачковський).

Таким чином, до загальних засобів корекційної роботи вчителя початкових класів з різними типами невстигаючих молодших школярів можна віднести:

1. Всебічне підвищення ефективності уроку;
2. Формування позитивних мотивів і пізнавального інтересу до навчання;
3. Індивідуальний підхід до учня;
4. Спеціальна система домашніх завдань;
5. Посилення роботи з батьками;
6. Залучення учнівського активу до роботи з підвищення відповідальності учня за навчання.

Список використаних джерел

1. Аристова Т. А. Психофизиологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление // Вопросы психологии. – №5. – 2000.
2. Блонский П.П. Школьная успеваемость. – М., 1961.
3. Бочарова Е.П. Обучение учащихся самоконтролю знаний как средство повышения их учебной успешности. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Л., 1985.
4. Волошина В. В. Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. – К., 1999.
5. Джумабаева Ф.Ф. Методические основы преодоления неуспеваемости школьников. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Алма-Ата, 1976.
6. Губа Н.О. Критерії та показники вимірювання наукованості у молодшому шкільному віці. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– К., 1994.
7. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991.
8. Карпова Г.Ф. Теория и методика диагностики причин неуспеваемости школьников. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Л., 1994.
9. Лукомская С.В. Система внеклассной работы по предмету как средство предупреждения неуспеваемости учащихся. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Тбилиси, 1982.
10. Лурия А. Р. Внимание и память. – М., 1975.
11. Мурачковский А.И. Типы неуспевающих школьников // Советская педагогика – 1965.– №7.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – Научное издательство “Большая Российская Энциклопедия”.– М., 2002.
13. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам.– М., 1958.
14. Табахчян И.А. Принципы проверки и оценки успеваемости учащихся и их реализация в обучении. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Ереван, 1975.
15. Умаров Ф. Педагогические основы предупреждения неуспеваемости младших школьников. Автореферат дис. ... канд. пед. наук.– Ташкент, 1989.

УДК 152. 152. 34378. 937

НИЗЬКИЙ РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК КРИТЕРІЙ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

О.В. Максим(Інститут психології ім. Г.С.Костюка
АПН України)

Постановка проблеми. Сучасні події соціальної історії визначають поступове сходження нашої держави до демократичних відносин, що вимагає виховання у людини високого почуття обов'язку й відповідальності перед собою та іншими. Оволодіння особистістю морально-духовними якостями знаменує процес її становлення як суб'єкта саморегуляції поведінки, який буде здатний приймати довільні рішення, самостійно встановлювати пріоритетність суспільно значущих цінностей, ставити цілі, які адекватні власним можливостям, опановувати засобом їх дослідження, обирати толерантні по відношенню до інших самоствердження. Переваги регулятивного підходу полягають у тому, що він повніше відображує специфіку цілеспрямованості людини як суб'єкта діяльності; так з'ясовуються глибинні механізми породження діяльності, унаочнюється смисл і зв'язність поведінки. Саморегуляція діяльності є одним з найскладніших предметів психологічних досліджень. З різних причин проблеми саморегуляції вивчені вкрай нерівномірно.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (В.І Ігнатенко, Г.О. Пономаренко, В.Д.Єрмаков та ін.) виявив, що однією з вирішальних причин дезадаптації молодших школярів є порушення в формуванні "Я – концепції", зокрема, її поведінкової складової – саморегуляції. У зв'язку з цим актуальним є дослідження проблеми формування саморегуляції поведінки дезадаптованих учнів молодших класів.

Мета роботи полягає у з'ясуванні рівнів розвитку психологічних детермінант соціально дезадаптованих учнів.

Проблема саморегуляції широко розробляється як в контексті загальної (О.О.Конопкін; Б.Ф.Ломов; В.О.Моляко та ін.), так і вікової психології (М.Й.Боришевський; К.А. Абульханова-Славська; В.К. Котирло; О.Я. Чебикін та ін.)

Розуміння природи саморегуляції поведінки особистості збагатили українські вчені, широкий спектр досліджень яких більшою або меншою мірою стосується проблем регуляції та саморегуляції. Так, питання активності людини як суб'єкта регуляції власної діяльності та поведінки знаходять різнобічне висвітлення у працях Г.С. Костюка; М.Й.Боришевського; Л.Ф.Бурлачука; Л.В.Долинської; В.К.Каліна; О.В.Киричук; В.К.Котирло; С.Д.Максименка та ін. Велику роль у розумінні таких проблем, як психологічна структура саморегуляції, фактори дестабілізації й умови та форми опанованої поведінки і продуктивної діяльності знаходимо в працях М.І. Алексеевої, О.Ф. Бондаренка, Г.В. Ложкіна, В.О.Моляко, М.Л. Смульсон, С.П. Тищенко, Н.В.Чепелевої, Т.С. Яценко та ін.

Значну цінність у дослідженні проблем регуляції й саморегуляції поведінки мають праці зарубіжних вчених (Д. Аткинсон; Д.Роттер; Х.Хекхаузен; Г.Шерінгтон), предметом вивчення яких були мотиваційні установки. Необхідно виділити цілу низку робіт, присвячених вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І. Божович; І.В. Дубровіна; Д.Й. Фельдштейн та ін.). Докладніше цей аспект вивчався у старшому дошкільному (В.К. Котирло) та юнацькому віці (М.Й. Боришевський; О.Г. Ксенофонтова; Г.В. Куценко; Ю.А. Миславський та ін.) Цілу низку робіт присвячено вивченню особливостей саморегуляції в молодшому шкільному віці, який, виходячи з концепції Л.С. Виготського, є сензитивним для формування довільності. У цих дослідженнях велика увага приділяється особливостям

цілепокладання (Л.І. Божович; І.Б. Даулис та ін.); можливості орієнтації в проблемній ситуації та плануванні дій (П.Я. Гальперин; В.В. Давидов; Л.В. Занков; Л.Ф. Обухова та ін.). Незважаючи на те, що в більшості робіт відзначається важливість системного підходу до розгляду проблеми, його принципи недостатньо реалізуються в дослідженнях: так вивчення детермінувальних елементів саморегуляції обмежується, як правило, окремим видом або етапом діяльності, зв'язок між регуляторними процесами різних рівнів розкривається тільки на контингенті підлітків і дорослих досліджуваних (М.Й. Боришевський; Т.В. Кириченко; Г.В. Куценко; Н.І. Сидоренко). Відсутність подібних досліджень стосовно молодшого шкільного віку, зокрема, соціально дезадаптованих молодших учнів, обумовили вибір теми дослідження.

Основний матеріал і результати дослідження

Здатність до саморегуляції займає важливе місце у забезпеченні успішності всіх видів людської діяльності (О.О. Конопкін; Н.С. Лейтес; Б.Ф. Ломов та ін.), виступає неодмінною умовою реалізації потенційних можливостей особистості, недостатній рівень розвитку саморегуляції є одним з факторів психічних перевантажень (Р.Б. Аугис; В.О. Іванніков; Н.Ф. Круглова), відхилень у мотиваційній сфері особистості (В.К. Котирло; І.О. Кудрявцев; Г.С. Никифоров) у поведінці (І.В. Дауніс; Н.Д. Левітов; В.В. Хромов), адаптаційному процесі (М.Й. Боришевський; О.Ю. Осадько). Таким чином, є всі підстави гадати, що спрямоване формування саморегуляції учнів дозволить оптимізувати їх адаптаційні процеси, діяльність і поведінку в цілому, створить приємні умови для гармонійного розвитку особистості.

Система саморегуляції є складним багаторівневим утворенням і може бути адекватно досліджена тільки з позиції системної методології. Розгляд внутрішньосистемних зв'язків психологічних детермінант саморегуляції також дозволить накреслити шляхи її формування в онтогенезі завдяки спрямованим впливам на ті механізми системи, які мають найінтенсивніший розвиток у певний віковий період. Вміння керувати своєю діяльністю та поведінкою (саморегулювання) в дітей молодшого шкільного віку містить у собі здатність підпорядковуватися вимогам, свідомо керувати своєю діяльністю і вчинками, долати свої особисті бажання та спонуки заради необхідного.

Аналіз експериментальних даних, отриманих за методикою “Намалюй по крапках”, показав наявність значної варіативності як вікових, так індивідуальних особливостей дітей в актуальних рівнях розвитку здатністю діяти за правилами, так і здатності індивіда стало здійснювати прийняту програму дій. Вивчаючи особливості вміння діяти за правилами не відволікаючись на сторонні дії, виходили з положень психології про те, що здатність до саморегуляції за її психологічним змістом можна розглядати як показник можливості індивіда стало здійснювати уживану програму дій. Враховуючи ці положення, своє дослідження особливостей саморегуляції дезадаптованих дітей під час виконання дій за правилами спрямували на вивчення таких особливостей:

цілеспрямованість;

- ступінь відповідності виконаного завдання вимогам;
- ступінь зосередженості на діяльності;
- стабільність (здатність здійснювати діяльність не зважаючи на негативний емоційний стан).

Спостереження, що проводилося до дослідження, показало, що у дезадаптованих дітей зазначається недостатня, порівняно, з однолітками, саморегуляція діяльності, що має прояв у невмінні мобілізуватися на досягнення мети, нестабільність. Належить відмітити, що особливості саморегуляції дезадаптованих дітей були досить неоднорідні. З'ясувалося те, що звичайність завдання (відтворити зразок, але спираючись на правила запропоновані вчителем) на практиці для деяких дітей виявилось досить складним. Всі діти охоче бралися за виконання завдання. Але вже перша невдача сприймається по-різному: зрозумівши, що легко не виходить, деякі діти мобілізуються, інші – утрачають зацікавленість. У перших з'являється вираз занепокоєння, поза дитини свідчить про зосередженість, дії стають обережними. Другі або просто намагаються спробувати ще раз, не виявляючи ознак напруження, або зовсім відмовляються від завдання. На пропозицію спробувати ще раз, перші ще з більшим ентузіазмом поновлювали свої намагання. Другі відповідали: “не вмю”, “не знаю як”, “в мене не виходить” та ін. Після пред'явлення інструкції досліджуваним задавалися питання для з'ясування оцінки ступеня складності завдання та власних можливостей її рішення, а також фіксувалися дії досліджуваних за схемою.

Успішно виконали повністю завдання в групі адаптованих 73% учнів, 18% – виконали з

незначними помилками. Для дезадаптованих учнів це завдання виявилось досить складним, 12% дітей виконали перші два завдання правильно. Інші виконували завдання просто змальовуючи геометричні фігури, нехтуючи послідовністю з'єднання крапок. Після виконання завдання учням було запропоновано повторити правила гри. Якщо в групі дезадаптованих досліджуваних 82% виявили себе неспроможними повторити завдання, то в групі норми всі діти правильно відтворили правила. Аналіз діяльності учнів і досягнуті результати дозволили виділити та описати різні варіанти розвитку вміння діяти за правилами.

Перший варіант характеризується позитивним ставленням до висунених вимог та високим показником коефіцієнту ефективності ігрових вимог. Діти одразу сприймають завдання повністю і працюють з ним до кінця. Ці діти працюють зосереджено, не відволікаються, приблизно в одному темпі протягом всього тестування. Якщо в ході роботи допускає певні помилки, то самостійно знаходить і виправляє їх. Таким чином, можна зробити висновок, що дітей цієї групи характеризує стійка цілеспрямованість у діяльності, попри всі відволікаючі фактори. Цю групу склали діти групи норми (37%).

Характерним для другого варіанту є те, що учні сприймають лише частину інструкції, до кінця тестування не можуть зберегти її в повному об'ємі. Роботу виконують нерівно – якісь елементи завдання виконують правильно, якісь ні, а якісь то правильно, то з помилками. Виправити допущені помилки самостійно не здатні. Але за поетапної перевірки роботи з виокремленням завдання на складові мікрочастинки значна частина помилок може бути поміченою і виправленою. Характерною особливістю дітей цього рівня є те, що вони за допомогою дорослого можуть помітити більшість своїх помилок, а виправити значну частину з них вони не можуть. Це свідчить про наявність у дітей зовнішнього уявлення про суть завдання і прийняття загальної схеми правила, але водночас і відсутність структурної моделі власної діяльності відповідно до інструкції. Цю групу склали (63%) групи норми та (43%) дезадаптованих учнів.

Третій варіант відзначає дітей, які сприймають лише невелику частину інструкції та починають працювати недослухавши до кінця, або перш ніж приступити до роботи, роздумують чи займаються справами безпосередньо не пов'язаними з виконанням завдання (підстругують олівці, гортають книжки тощо). 93% дітей сприйняли інструкцію тільки після другого і третього пред'явлення. У цій групі відмічено найбільшу кількість неадекватних запитань, що задавалися досліджуваними. Спроби хоча б частково використовувати правила дуже швидко замінюються хаотичним з'єднанням елементів. Навіть за допомогою дорослого діти не можуть виявити і виправити більшість допущених помилок. До цієї групи ввійшли в основному дезадаптовані діти (57%). Ці діти отримують багато зауважень, порушують правила більш за всіх, на зауваження реагують неадекватною поведінкою. Для них є характерним явище "сміслового бар'єру" (Л.І.Божович), діти ніби перестають розуміти та чути вимоги, що ставлять перед ними. Якщо ж вимоги не знімаються, виникає зворотна реакція спрямована на того, хто їх висуває та на самі вимоги. Під час гри проявляють агресивність по відношенню до товаришів, особливо до тих, хто виграв: кричать, що ті порушують правила. У разі неуспіху стають роздратованими, можуть шпурнути фішки на стіл, відмовляються від участі в грі, скидаючись на те, що всі порушують правила гри, але тільки вони отримують зауваження. Коефіцієнт ефективності вимог у цих дітей дуже низький (20%).

Таким чином, дослідження показало, що у більшості дезадаптованих дітей в умовах, коли треба діяти за правилами, відзначається недостатність саморегуляції діяльності. Наведені вище дані свідчать, що дітям групи норми притаманний високий та середній рівні розвитку регулятивних механізмів. Це дозволяє їм долати негативні емоційні прояви та направляти зусилля на досягнення мети. В інших дітей механізм саморегуляції розвинутий недостатньо.

Наступний етап дослідження був присвячений діагностиці вольового зусилля у дітей. Розглядаючи вольову регуляцію як один з компонентів саморегуляції, зосередили свою увагу саме на вольовому зусиллі. Як зауважив В.І. Селіванов вольове зусилля є одним з головних засобів особистості, за допомогою якого вона здійснює владу над своїми спонуканнями, вибірково пускаючи в дію одну мотиваційну систему і гальмуючи іншу. Вольове зусилля є необхідним компонентом у кожній довільній діяльності та може мати прояв на всіх етапах її здійснення. Однак найбільш яскраво має вияв ця психологічна якість у процесі подолання перешкод на шляху до поставленої мети. Через це створення надзвичайних умов, пов'язаних зі значущими труднощами

у діяльності суб'єкта, є необхідною умовою у вивченні вольового зусилля. Для вивчення особливостей прояву вольового зусилля в інтелектуальній праці ми використали методику "Нерозв'язана задача".

Результати дослідження показали, що для більшості дітей труднощі, які вони відчують у ході діяльності, стають суттєвою перешкодою для успішного виконання. Деадаптовані діти дуже бурно реагують на труднощі. Вже за цими емоційними проявами їх можна виокремити серед інших. Деякі діти можуть справитись зі своїм станом, хоча частіше за допомогою дорослого. Для інших зустріч з труднощами є неподоланною перешкодою. У таких випадках вони реагують по-різному – або реакції протесту, або поразки та пригніченості.

За характером відповідей учні розподілилися на декілька груп:

1. Учні, які в своєму неуспіху звинувачують себе. "Я не можу скласти, в мене не виходить"; "Я щось розгубився"; "В мене вже все болить і очі, і голова, я вже не можу"; "Мабуть я не уважний".

2. Учні, які в невдачі звинувачують експериментатора та обставини. "Мені заважають діти, вони розмовляють"; "Це ви дали мені неслухну підказку"; "Ці кубики у Вас неправильні".

3. Учні, що вказують на об'єктивну причину своєї поразки. "Можна я відпочину і спробую ще раз"; "Я не можу скласти, ця задача для мене дуже складна. А може її взагалі не можна вирішити?" "Мабуть ця задача не має рішення".

Учні, які в неможливості виконати завдання звинувачують себе, відрізняються слабким розвитком вольових якостей, нерішучі, невпевнені в собі, часто звертаються за підтримкою до дорослого; вимагають повторити завдання. Діти цієї групи торопіють при зіткненні з труднощами, достатньо швидко відмовляються від його виконання. До цієї групи потрапили як діти групи норми (9%), так і діти "групи ризику" (32%). Дітям цієї групи бракує самостійності при подоланні труднощів. Їх зусилля повністю залежать від дорослих, вони постійно орієнтуються на їх допомогу. Діяльність цих дітей в основному є поетапним виконанням вказівок дорослого. Турбуючись про те, що не зможуть зробити завдання, благають їм допомогти: "Я не встигну", "Як тут виконати?"

Друга група вирізняється переоцінкою своїх можливостей, вони надто рішучі, імпульсивні, що має свій вияв в афективній поведінці по відношенню до експериментатора та матеріалу, з якими вони працюють. Ці діти часто починають виконувати роботу, не дослухавши до кінця інструкцію. Вони мають достатній рівень ініціативності, самостійності, але вони не вміють використовувати ці якості при подоланні труднощів, Це призводить до незадоволення вчителем, іншими, але в собі вони не бачать причин неуспіху. Тому останню задачу кидають швидко, звинувачуючи в неуспіху інших. У цю групу входять діти в основному "групи ризику" (68%). Діти намагаються справитися з завданням, докладають зусилля, однак не можуть цього зробити внаслідок надмірної імпульсивності, яка має прояв при зіткненні з труднощами. Спроби ці короткочасні. Ресурсів для мобілізації зусиль недостатньо. Діти цієї групи визначаються нестриманістю, імпульсивністю, нетерплячістю; намагаються все зробити швидко, необмірковано. Учні часто відволікаються від виконання завдання, при цьому відволікають їх не стільки сторонні подразники, скільки особисті переживання. Невміння знайти вихід із важкої ситуації значно посилює стан емоційної напруги, який має вияв у різноманітних реакціях. Перша ступінь таких реакцій – неадекватна поведінка в разі неуспіху. Діти перекладають провину за власне невміння на те, що "завдання складне", "діти сильно шумлять" та вигадують інші причини задля виправдовування неуспіху. У стані надзвичайного роздратування діти можуть відштовхнути роботу, скинути зі столу все, що на ньому знаходиться.

Учні, що вказують об'єктивну причину неуспіху, мають достатній рівень розвитку вольового зусилля. Вони одразу сприймають завдання, впевнено і самостійно виконують його. При зіткненні з труднощами шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань. Здатні самостійно поставити мету, прийняти рішення щодо її досягнення. Окреслити план дій, виконати їх, оцінити результати своєї дії. Вони не відмовляються від поставленої мети. Рівень розвитку регулятивних процесів у цих дітей достатньо високий. Труднощі не вносять в їх діяльність деструктивних проявів, не порушують її стабільності. За відносно сталого темпу виконання констатується досить високий ступінь самостійності, стабільності та зосередженості на діяльності. У таких умовах виконання діти досягають відносно високого рівня досягнень і відповідності виконаного завдання вимогам зразка. Визначаються пошуковою адекватною поведінкою. Цю групу склали діти норми (91%).

Результати кореляційного аналізу засвідчили, що саморегуляція є закономірно пов'язаною системою психологічних детермінант: з нею позитивно, статистично достовірно корелюють вольовий компонент, самооцінне ставлення та вміння діяти за правилами – коефіцієнт кореляції від 0,898 до 0,459 при $P = 0,01$.

Аналіз та узагальнення даних отриманих у ході дослідження дали підстави стверджувати, що всі діти, які увійшли до контрольної вибірки, володіють здатністю до саморегуляції. Проте рівні розвитку саморегуляції в них різні.

За кожним з критеріїв були визначені рівні розвитку саморегуляції, на основі яких учнів було віднесено до трьох основних груп.

Перший рівень “оптимальний” притаманний 48% учнів групи норми. Цей рівень характеризується здатністю учнів до самостійної постановки, переважно близької мети діяльності, до вироблення плану дій з урахуванням конкретної ситуації. Вони здатні до вибору адекватних засобів реалізації мети, прийняття рішень та їх виконання, а також оцінкою ставлення до своєї діяльності та її корекції. Самооцінка функціонує як механізм довільної саморегуляції. Самооцінні судження характеризуються слухністю та об'єктивністю. Ці діти здатні аргументовано і коректно відстоювати власну точку зору, навіть, якщо вона не збігається з думкою авторитетних інших. Чітко орієнтується в чеканнях інших стосовно себе. Мають достатній рівень вольового зусилля.

Другий рівень “Нестабільний”. До нього віднесли 52% школярів групи норми та 23% дезадаптованих учнів. На цьому рівні функціонування основних ланок саморегуляції (починаючи від постановки мети, до корекції відхилень та формулювання нової мети) можливе за наявності безпосередніх активізуючих та підтримуючих впливів дорослого: постійного контролю, його вимог, спонук.

Найнеобхідніша цим учням допомога вчителя у визначенні мети діяльності. Самооцінка функціонує як домінуючий мотив діяльності. Ці діти схильні дещо недооцінювати себе, свої досягнення. Ситуативно відстоюють власну точку зору у випадках її розбіжності з думкою авторитетного іншого. Володіють більш-менш чітким уявленням про чекання інших стосовно себе.

До третьої групи із “Зародковим” типом саморегуляції віднесли дітей, характерною рисою яких є унеможливлення постановки мети діяльності без допомоги дорослих. Функціонування самооцінки в якості домінуючого мотиву діяльності спостерігається ситуативно. Основне, що відрізняє цих дітей від їхніх однолітків – це крайні форми неадекватності самооцінки – або дуже завищена, або занижена.

Перший тип (48%) дезадаптованих учнів. Самооцінка неадекватно завищена, виконує функцію адаптації, психологічного захисту. Відсутнє критичне ставлення до себе. Неаргументоване, некоректне, невинуватене відстоювання власної точки зору, цілковите нехтування доречними критичними зауваженнями. Прагнуть протиставляти іншому свою думку. Безпідставно вважають свою думку єдино правильною, тому не здатні йти на будь-які поступлення.

Другий тип. Самооцінка неадекватно занижена, блокує психічну діяльність, є засобом самопригнічення особистості. Нездатність відстоювати свою думку, відмова від попередніх власних оцінок і самооцінок під впливом оцінних суджень інших (дорослих, однолітків). Серед наших досліджуваних до цієї категорії належать дезадаптовані діти (30%). Рівень розвитку вольового зусилля досить низький.

Системний аналіз проблеми саморегуляції діяльності підвів до цілісного її вивчення на рівні суб'єкта діяльності, що реалізує цей рівень діяльності в конкретних соціально-психологічних умовах. Суттєва роль у розвитку саморегуляції особистості належить її довільним, вольовим процесам. Саме вольова регуляція спрямовує потенціали людини на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до реалізації мети.

Специфіка психологічних детермінант саморегуляції діяльності зростаючої особистості полягає в тому, що кожна психологічна детермінанта має автономний рівень розвитку і в той же час це особистісне утворення лише в цілісності виступає регулятором діяльності учня. У школярів були виділені психологічні детермінанти саморегуляції діяльності, які за своєю суттю є особистими властивостями.

Серед широкого спектру психологічних детермінант саморегуляції нами бралися до уваги

лише ті, які найвиразніше визначають активність і регуляцію діяльності учнів на цьому віковому етапі. Такими психологічними детермінантами в учнів молодших класів є вольова регуляція, вміння діяти за правилами та самооцінне ставлення. Динаміка розвитку цих особистісних утворень призводить до зміни показників саморегуляції діяльності молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – 1992–2002. – Ч.1. – С.516–526.
2. Иванников В.Л. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – №3. – С. 47–55.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности.
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 143с.

УДК:81/373.611:811.112.2/.133.1

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЯВЛЕННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ УТВОРЕННЯ СЛОВОТВІРНИХ ГНІЗД В ІНОЗЕМНИХ МОВАХ

*А.А. Грищенко,
Л.О. Хоменко, канд. філол. наук, доц.
(Національний університет біоресурсів
і природокористування України)*

Проблеми, пов'язані з виявленням закономірностей утворення гнізд у мові, привертали увагу багатьох дослідників.

Біля витоків теорії вивчення словотворення стоять П.А.Соболева та М.Д.Степанова [6]. В основу теорії закладено розуміння мови як системи, одним із проявів чого є групування лексичних одиниць у гнізда.

У роботі В.М.Шевчука [7] розглядаються загальнотеоретичні питання гніздування та моделювання, пов'язані з уточненням понятійно-термінологічного апарату системи терміноутворення німецької і французької мов та відбором способів репрезентації словотвірних гнізд. У процесі аналізу структури словотвірних гнізд науковці використовували механізми аплікативної породжувальної моделі. Крім того, вони розглядали окремі особливості, властиві похідним, що зв'язані відношеннями словотвірної похідності у гнізді.

Дослідження закономірностей групування слів у гнізда, вивчення особливостей таких лексичних єдностей починалося з установлення їх детальних структурних характеристик. Науковцями здійснено дослідження структурних особливостей будови словотвірних гнізд іменників на синхронному зрізі. Для аналізу було відібрано іменники германського та романського походження. Головна увага приділялась вивченню структурних моделей гнізд, виявленню їх загальних і специфічних характеристик, проведенню порівняльного аналізу гнізд, побудованих іменниками-термінами германського походження.

Репрезентація сільськогосподарських термінів із використанням аплікативної породжувальної моделі, з точки зору науковців, є найбільш ефективною та наочною. Такий спосіб представлення гнізда віддзеркалює словотвірні зв'язки усіх його членів, дозволив простежити дериваційну структуру компонентів гнізда та класифікувати відповідно до словотвірних гнізд як у німецькій, так і французькій мовах. Опис віддієслівного терміноутворення німецької та французької мов сприяв виявленню в ній ієрархії лінгвістичних структур. У результаті дослідження було побудовано й описано систему структурних моделей віддієслівних гнізд сучасної німецької мови, проаналізовано й зіставлено різні типи гнізд. Дослідниками встановлено наявність 116 регулярних структурних

типів термінів як в німецькій, так і французькій мовах, які дозволили ієрархічно впорядковувати віддієслівні гнізда термінологічного ряду.

Таке ієрархічне впорядкування термінів на підґрунті складності структурних типів дозволило:

- а) побудувати гіпотетичний образ віддієслівного словотворення;
- б) прогнозувати напрям подальшого розвитку будь-якого конкретного словотвірного гнізда;
- в) висвітлити невідомий раніше аспект у проблемі реалізації словотворчих потенцій слова, а саме: виявити залежність словотворчості похідного слова від його місця у структурі словотвірного гнізда.

Порівняння структурних типів віддієслівних гнізд, згрупованих за принципом складності, дозволило виявити деякі закономірності творення слів у гнізді, а саме: кожне слово виникає у гнізді як одиниця чітко визначеної складності, в оточенні певного набору слів. На підґрунті результатів дослідження зроблено висновок, що будь-яке похідне слово-термін німецької та французької мов несе інформацію не тільки про свою словотвірну й морфемну структуру, але й про словотвірне гніздо, до якого воно входить. Було сформульовано 14 загальних правил, що обмежують появу того чи іншого похідного слова у структурі гнізда. Знання цих правил сприяє досить повному відновленню структури терміна за одним або декількома похідними словами, що його складають.

Одним із результатів дослідження є побудова віддієслівного гнізда – генотипу, яке моделювало утворення структурних типів дериватів у межах віддієслівних гнізд як у німецькій, так і французькій мовах.

Дослідження підтвердило вплив семантичної структури сільськогосподарських термінів на їх здатність породжувати похідні слова. Слова-терміни, що мали розвинуту полісемантичну структуру, утворювали більшу кількість похідних, ніж однозначні слова. Особливо це характерно для початку ХХІ століття, тому вдалося виявити взаємозалежність між здатністю аграрних термінів породжувати похідні та її стилістичне маркування, а саме: термінологічні лексико-семантичні варіанти твірної основи не виявили активності в утворенні похідних слів. Паралелізм у семантичних структурах термінів-членів лексико-семантичної групи у багатьох випадках сигналізує про наявність паралелізму в процесі утворення похідних.

Як показало дослідження, у кожний окремий період розвитку німецької та французької мов найбільша частина похідних слів, що складає сім'ю у синхронному плані, залучається до моделювання структурно-семантичних відношень похідності, тобто організується в семантичне гніздо. Як морфемна будова твірної основи, так і морфемна будова похідних у матеріалі, що досліджується, змінювалась під час розвитку мови від періоду до періоду. Зміни, що відбувались, мали як кількісний, так і якісний характер. Кількість збільшення морфемного складу слів спостерігалася протягом усього розвитку мови.

Не залишилися поза увагою дослідження і особливості словотворення окремих термінологічних систем німецької та французької мов у галузі сільського господарства. Розглядаються специфіка гніздової організації термінологічної лексики, способи моделювання семантичного гнізда, закономірності утворення словотворчих єдностей, зв'язаних семантичною умотивованістю та структурною похідністю.

Зверталась увага на:

- 1) опис термінологічних гнізд, що включає, звичайно, установа ієрархії за моделюючою силою структур;
- 2) визначення суттєвих характеристик гнізда, аналіз вихідної твірної основи з точки зору їх етимології, морфемної та семантичної структур, належності до певних лексико-семантичних груп, дослідження словотворчих засобів, що використовуються під час утворення гнізд певних структур;
- 3) виявлення закономірностей, що діють у термінологічних гніздах;
- 4) з'ясування причин падіння моделюючих сил графів;
- 5) аналіз структурних і семантичних факторів, що впливають на силу моделювання;
- 6) вивчення відношень між структурою гнізд і належністю вихідних слів до певних лексико-семантичних груп;
- 7) виявлення загальних типологічних рис, властивих словотвірним гніздам окремих терміносистем і загальнолітературної мови;
- 8) рішення деяких теоретичних питань словотвору.

Наш інтерес, як і інтерес дослідників, обґрунтований сучасним рівнем розвитку людства є актуальним, оскільки, по-перше, загальнотеоретичні основи аналізу вже розроблені, по-друге, він забезпечує глибоке розуміння закономірностей функціонування мовної системи, тому вже на початку ХХІ століття здійснено спроби дослідження словотвірних гнізд, похідних одиниць крізь призму когнітивного аналізу. У роботах Л.В.Івіної, Л.К.Крайняк, М.М.Полюжина вивчення словотворчих особливостей словникового складу ґрунтується на когнітивному підході, який, як зазначає М.М.Полюжин, значно ускладнюючи вирішення багатьох проблем семантики, висуває на перший план людину з її досвідом, знаннями, культурним та інтелектуальним рівнями. Когнітивна семантика розглядається М.М.Полюжиным як ще один “крок на шляху всебічного дослідження лексику” [4]. Науковці одержали інструмент для підготовки лінгвістичних явищ з метою вдосконалення наших уявлень про мову.

Результати, що були одержані шляхом застосування когнітивного аналізу похідних слів у роботах М.М.Полюжина, Л.Ф.Омельченко [5], вивчення процесу творення композитів у роботі Л.К.Крайняк [2], дослідження німецької та французької терміносистеми фінансування в роботі Л.В.Івіної [1] тощо, дають можливість простежити вдале поєднання словотвору і когнітивної лінгвістики, що означає комплексний підхід до аналізу термінів, інтеграційний розгляд як його лінгвістичних ознак, так і різних позамовних аспектів. Розширення таким чином рамок дослідження слова-терміна набувало, безумовно, важливого значення для одержання нами об’єктивних знань про відбір сільськогосподарських термінів як з німецької, так із французької мов у навчальні термінологічні словники, для їх подальшого тлумачення та обробки при розташуванні в електронному вигляді на сайтах сільськогосподарських ВНЗ.

Щоб розкрити загальні та специфічні закономірності творення й функціонування лексики економічної терміносистеми німецької та французької мов, необхідно було задіяти ономасіологічний та семасіологічний підходи, компонентний аналіз, аналіз за безпосередніми складниками, метод моделювання та репрезентації словотвірної структури терміна та його моделювання з окремих похідних у напрямку від вихідної твірної основи.

До кожного терміна можна застосувати словотвірний аналіз. Словотвірна структура аналізованих термінів репрезентується за допомогою спеціальних умовних знаків, що були розроблені на основі системи умовних знаків.

Необхідно було простежити розвиток концепції словотвірного аналізу сільськогосподарських термінів.

У дослідженні проаналізовано, якої конструктивної інтерпретації зазнав метод у роботах лінгвістів останніх років. В.І.Максимов вважає, що “більш надійним є метод трьохаспектного аналізу, що передбачає зіставлення утворення: 1) з його граматичними формами; 2) твірним словом та похідними словами; 3) зі словами-членами одного й того ж словотвірного ряду. Саме такий трьохаспектний аналіз забезпечує більшу точність членування похідного слова за безпосередніми складниками”. П.М.Каращук наголошує, що словотвірний аналіз включає в себе: “морфологічний, семантичний, генетичний і функціональний аналіз” [3]. З цього виходить, що словотвірний аналіз за безпосередніми складниками є лише першим кроком, першим видом аналізу похідної основи на шляху дослідження її внутрішньої структури.

Запровадження у роботі принципу репрезентації синхронної словотвірної структури слів і термінів сприяло одержанню та унаочненню об’єктивної інформації про структуру лексичних одиниць, стало важливою процедурою під час моделювання семантико-словотвірного термінологічного гнізда. Для застосування принципу було розроблено систему умовних знаків і проведено аналіз економічних термінів з метою виявлення: 1) максимальної кількості ступенів членування; 2) максимальної кількості твірних слів на окремих ступенях членування в окремих термінах; 3) максимальної та мінімальної кількості словотворчих компонентів – актантів словотворчого процесу.

Слід відзначити, що ця система повністю забезпечує структурування словотворчих процесів. Презентація структури сільськогосподарських термінів, яка стає можливою після словотвірного аналізу за допомогою спеціально розроблених умовних знаків, допомагає простежити взаємодію між морфемними елементами похідного слова, виявити семантичну вмотивованість похідних слів. Таким чином, утворюються умови репрезентації твірної основи та словотворчих елементів. Презентація словотвірної структури, безсумнівно, сприятиме кращому розумінню словотворчих

процесів, які відбуваються під час утворення сільськогосподарського терміна, його будови і семантики.

Застосування методу компонентного аналізу спричинено прагненням дослідити семантичну структуру кожного члена терміноствірного гнізда, визначити взаємозв'язок між значеннями членів гнізда, відтворити семантичну структуру семантико-словотвірного термінологічного гнізда у цілому. Семантична природа гнізда детермінується комплексом значень усіх його членів. Не завжди такий комплекс значень буває однорідним. Природа гнізда з багатокомпонентною семантичною структурою може перетворитися на *гетерогенну* завдяки появі додаткових семантичних ядер.

Розглядаючи проблеми полісемії підтверджується, що значення слова можуть знаходитися у різних відношеннях: а) значення однієї лексеми можуть пов'язуватися загальним семантичним стрижнем або деякими загальними якостями сфери денотату; б) в інших випадках спостерігається послідовне приєднання окремих значень, у яких загальна змістова частина виявляється лише між двома суміжними значеннями.

Для ілюстрації вищезазначеного наведено приклади. Іменник *Audit* має п'ять значень:

1) *перевірка, ревізія*; 2) *зовнішня ревізія, ревізія, що здійснюється державним бухгалтером*; 3) *систематичне інспектування бухгалтерського обліку*; 4) *аналіз господарської діяльності*; 5) *опитування споживачів*. Усі значення об'єднані загальним семантичним ядром, яке містить семантичну ознаку “*скрупульозний аналіз, розгляд, вивчення певного явища*”. Семантична ознака – це мінімальний компонент змісту, функція якого полягає у диференціації значення. Природно, що всі значення похідних слів, утворених від неї, належать до одного семантичного поля, а саме: конверсив, дієслово *audit*, має значення “*перевіряти, ревізувати*”; суфіксальний дериват, іменник *auditor*, означає “*ревізор, контролер звітності*”. Отже, маємо справу з *гомогенним* гніздом, яке характеризується семантичною однорідністю та відсутністю верситальності. Усі похідні зв'язані відношеннями семантичної співвіднесеності зі спільним семантичним стрижнем.

Інша справа, коли семантичний діапазон похідних термінів розширюється і в гнізді виникають значення, спільна змістова частина яких об'єднує лише деякі значення, або безпосередня семантична співвіднесеність може взагалі бути відсутня.

Прикладом гетерогенного гнізда можуть слугувати терміни германського походження *average* (ім.). Іменник має три значення, що перетворюють природу гнізда на гетерогенну, тому що три значення мають неспіввіднесені між собою семи. А саме: *average* (ім.) може означати: 1) (*die Mittelgruße*) *середнє число*; 2) *середню величину (die Mittelrezultat) середній результат*; 2) (*Index der Wertpapiere*) *індекс курсів, курс цінних паперів*. Перше значення має сему “*математично визначена величина, що передбачає спеціальний підсумок*”, друге значення має сему “*показник співвідношення вартості цінних паперів*”. Усі три семи семантично не співвіднесені. У гнізді вони мають похідні слова, утворюючи семантично обособлені мікрогнізда.

Вищенаведений приклад засвідчує існування двох полярних, протилежних видів семантико-словотвірного термінологічного гнізда – *гомогенного* і *гетерогенного*. Існує третій вид гнізда, який можна вважати *маргінальним*, бо в ньому важко визначитися щодо відсутності семантичного зв'язку між головним, центральним значенням вихідного твірного слова та його периферійним значенням або значенням одного з похідних, тому що семантичний зв'язок існує не з головним, а з одним із периферійних значень, інколи він імпліцитний, завуальований, виявляється лише на внутрішньому рівні компонентів значення або семантичних ознак. Сема допомагає вірно визначити характер значень слів, зробити аналіз семантичної структури слова, знайти спільні риси між декількома зовнішньорізними значеннями. Наприклад, іменник *bias* має такі значення: 1) (*der Systematische fehler*) *систематична помилка*; 2) (*die Eifersucht*) *пристрасть, упередженість, упереджене ставлення, прихильність (до когось, чогось)*; 3-поміж указаних значень друге не має експліцитної, безпосередньої семантичної співвіднесеності. Компонентний аналіз семантичних ознак дозволяє простежити зв'язок першого і другого значення, тому що значення “ухил” має прихований компонент “помилковий відхід від правила, правильного курсу”, який спричинився до розвитку нового значення лексеми “систематична помилка”. Одразу не вдається виявити при цьому зв'язок другого і третього значення. Незважаючи на те, що такий зв'язок вважається посереднім, схематично його можна представити у вигляді піраміди, вершина якої – перше

значення слова. Таким чином можна показати відсутність експліцитного семантичного зв'язку між семантичними варіантами іменника *bias*.

Після ретельного аналізу першого значення зроблено висновок, що такі гнізда треба вважати *гомогенними*, оскільки у гнізді існує можливість встановлення семантичної співвіднесеності.

У роботі було використано метод *математичного* визначення та обґрунтування певних лінгвістичних явищ, дослідницьких спостережень. Найчастіше доводилося підраховувати відсоткове співвідношення лінгвістичних явищ або лексичних одиниць. За допомогою квантитативного методу визначалися структурні, валентнісні характеристики семантико-словотвірного термінологічного гнізда, продуктивність вихідної твірної основи та твірної основи, співвідношення різних типів гнізд у вибірці.

Процес *моделювання* семантико-словотвірного термінологічного гнізда став заключним етапом дослідження, його логічним завершенням. Після ретельного багатоаспектного вивчення складових правомірним було утворення певної єдності – гнізда, можливість побудови якого ставала реальною лише після здійснення великої підготовчої роботи. Моделювання семантико-словотвірного термінологічного гнізда здійснювалося в напрямку від вихідної твірної основи до співвіднесених з нею за структурою і семантикою похідних, утворених у результаті всіх можливих на окремо взятому синхронному зрізі актів термінотворення.

Список використаних джерел

1. Ивина Л.В. Номинативно-когнетивное исследование англоязычной терминосистемы венчурного финансирования: Автореф. дис...канд.филол.наук: 10.02.041 / Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2001.– 24с.

2. Крайняк Л.К. Композити з першим дієслівним компонентом у сучасній англійській мові: семантико-когнітивний аспект: Автореф. дис...канд. філол. наук: 10.02.04 / Київ. нац. лінг. ун-т. – К., 2001. – 19 с.

3. Карацук П.М. Словообразование английского языка. – М.: Высшая школа, 1977. – 303 с.

4. Полюжин М.М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення. – Ужгород: Закарпаття, 1999. – 237 с.

5. Полюжин М.М. О методе определения словообразовательных значений в подсистеме префиксации английского языка // Дери́вация в норме и терминосистемах. – Владивосток: ДВО АН СССР. – 1990. – С. 171– 179.

6. Степанова М. Д. Аспекты синхронного словообразования // Языкознание. – 1972. – № 3. – С. 3–13.

7. Шевчук В.Н. Дери́вационная структура отглагольных словообразовательных гнёзд в современном английском языке: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.04. / Калининский гос. ун-т. – Калинин, 1973. – 25 с.

УДК 378.147

НАВЧАННЯ УСНОМУ МОВЛЕННЮ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ З ВИКОРИСТАННЯМ ВІДЕОФОНОГРАМ

М.М. Авраменко, канд. пед. наук
(Національний університет біоресурсів
і природокористування України)

На етапі інтеграції України у світові політичні, культурні й освітні структури особливого значення набуває питання навчання студентів економічних спеціальностей іншомовного спілкування. Це пов'язано, в першу чергу, з інтеграцією України у світове співтовариство та розвитком у зв'язку з цим міжнародних відносин, а також появою нових спільних підприємств, різних виробничих, освітніх, наукових проектів і проектів у галузі культури. Разом із зростанням попиту на фахівців з іноземних мов зростають вимоги до ефективності та якості їх навчання. Інтенсивно ведеться пошук нових методів навчання, їх удосконалення, розробка та впровадження нових засобів у навчальний процес.

Під час організації навчання англійською мовою як компонентом системної підготовки фахівця головну увагу доцільно приділяти тому виду іншомовної мовленнєвої діяльності, який забезпечує максимальне отримання професійно значущої інформації.

В існуючих умовах домінування словесно-логічного способу пред'явлення навчального матеріалу (заучування лексичного матеріалу здебільшого за підручниками), на наш погляд, знижується ефективність процесу вивчення іноземної мови. Тому необхідно звернути увагу на засоби навчання іноземною мовою та прийоми роботи на заняттях, за допомогою яких можна викликати у студентів інтерес до іншомовної діяльності [5, с. 83].

Успіх процесу навчання студентів будь-якого виду іншомовної мовленнєвої діяльності значною мірою залежить від раціонального та ефективного використання допоміжних засобів як одного з найважливіших компонентів навчального процесу при оволодінні іноземною мовою. У сучасних умовах підвищеного обсягу інформації та бурхливого розвитку техніки перед викладачами постають завдання презентації нового матеріалу при максимальній кількості інформації за одиницю часу, ефективної організації навчального процесу та забезпечення об'єктивного контролю його результатів. Усім цим вимогам відповідає використання відеофонограми [5, с.84].

Серед основних вимог чинної програми з практики мовлення для економічних спеціальностей є опанування усної мовленнєвої діяльності. Зокрема, висловлювання студентів економічних спеціальностей середнього ступеня навчання характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою та зв'язністю. Поліпшити цю ситуацію спроможне залучення сучасних допоміжних засобів, зокрема відеофонограм. У методиці навчання іноземними мовами вагома роль для організації ефективного формування складових комунікативної компетенції відводиться технічним засобам, зокрема відеофонограмі.

Для того, щоб навчальні матеріали стали позитивним мотивом-стимулом, вони повинні мати насамперед емоційний вплив на студентів, відповідати їх інтересам, враховувати їх особистий досвід у рідній та іноземній мовах, містити нові чи маловідомі факти, здатні задовольнити їх цікавість, проблемні тексти та завдання, які б стимулювали активність студентів, спонукали до роздумів, викликаючи бажання висловитися. До таких навчальних матеріалів відносимо й відеофонограми із записом теленовін.

Специфічні можливості відеофонограми із записом теленовін дозволяють передавати таку інформацію та в такому обсязі, якого не можна досягти жодними іншими засобами природного мовлення. Знання, які надходять за допомогою аудіовізуальних засобів, мають здатність швидко і міцно вступати в зв'язок із свіжою навчальною інформацією та стимулювати її пошуки. Відеофонограма із записом теленовін виступає як "релейний підсилювач" для інформації, яка повідомляється. Навчальний потенціал відеофонограми із записом теленовін можна

використовувати для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, найефективнішим є процес вивчення усного мовлення [5, с.84].

Використання відеофонограми формує не тільки зорову, але й мовну наочність. Реалізація останньої стимулює виникнення та закріплення в свідомості студентів певних зразків-еталонів [5, с.85].

Застосування відеофонограми у процесі вивчення іноземних мов студентами економічних спеціальностей уможливує створення природного мовленнєвого середовища як вагомого чинника у вивченні іноземних мов, підвищує зацікавленість студентів, сприяє впровадженню диференційованого підходу до навчання, інтенсифікує навчальний процес.

Усі характеристики відеофонограми, її дидактичні можливості та психолого-педагогічне обґрунтування її застосування у процесі вивчення іноземних мов свідчать про ефективність комплексного використання відеофонограми у навчальному процесі. Іноземну мову, як засіб комунікації, необхідно спочатку презентувати, а потім навчити використовувати під час спілкування в різних видах іншомовної мовленнєвої діяльності.

За умови відсутності реального мовного середовища відеофонограми відіграють вагомую роль у пізнанні студентами іншомовної дійсності, формуванні позитивного емоційного ставлення до виучуваної мови, вони є потужним стимулом до мовлення, створення різноманітних мовленнєвих ситуацій.

Відеофонограма наочно ілюструє як функціонує певна граматична структура в “живому” мовленні, мотивує мовленнєву діяльність студентів завдяки змістовності, актуальності чи неординарності тематики. Відео виконує ще одну досить вагомую функцію – моделювання комунікативних ситуацій для комунікативної діяльності студентів, що досягається впровадженням елементів рольової гри на основі переглянутого фрагмента відеофільму.

Психічний вплив відеофонограми полягає в полісенсорному введенні навчального матеріалу, під час якого одночасно задіюються зоровий, слуховий та мовленнєво-руховий аналізатори. Таке поєднання викликає перебудову фізіологічного стану певних ділянок кори головного мозку, що швидко налаштовує організм на сприйняття нової інформації. Цінність чуттєво-наочного пред’явлення нового матеріалу полягає у мобілізації психічної активності учнів: стимулюється їхня мисленнєва діяльність, виникає інтерес до уроків, довільна увага перетворюється в мимовільну, створюються умови для розвитку творчої уяви.

Крім вербального, відеофонограма включає паралінгвістичний компонент усного мовлення, який пред’являється в автентичних ситуаціях. Цей компонент доповнює значення слів, а інколи передає смисл усього повідомлення. Значна відмінність англійських паралінгвістичних засобів від аналогічних рідної мови зумовлює необхідність знання специфіки їх функціонування, без чого неможливе правильне розуміння смислу повідомлення. Відповідно, роль відеофонограми для демонстрації паралінгвістичного компонента та його засвоєння учнями важко переоцінити.

Критерій ступеня автентичності відеофонограми враховує її складність. Аудіоряд повністю автентичної відеофонограми може становити певні труднощі під час його сприйняття на слух, пов’язані з ідіомами розмовного стилю мовлення, жаргонізмами; фонологічними скороченнями; морфологічними скороченнями; синтаксичними скороченнями, ваганнями, виправленнями, явищами хезитації (невиправданими паузами, повторами, заповненням пауз спеціальними елементами) [2, с.40].

Основними характерними рисами автентичних відеофонограм є створення відеофонограми носіями мови для глядачів-носіїв мови, високий темп та індивідуальні особливості мовлення акторів, наявність великої кількості невідомих мовленнєвих одиниць, певна повторюваність лексичних одиниць, структурна, лексико-фразеологічна, граматична та функціональна автентичність, а також автентичність невербального пікторального ряду (бичкова).

Основи застосування відеофонограми для навчання усному мовленню слід розглядати в декількох аспектах, а саме: психологічному, дидактичному, лінгвістичному та методичному. Психологічними особливостями використання відеофонограми є здатність пред’являти мовленнєвий матеріал одночасно у двох модальностях – зоровій та слуховій, виступати стимулом створення монологічних висловлювань, відтворюючи природні мовленнєві ситуації, забезпечувати необхідний емоційний клімат навчання.

Під час сприймання відеофонограми пред’являється не лише власне зорова наочність, але

й автентична мовна наочність, що й визначає лінгвістичні основи використання відеофонограми: лексичну (реалії; використання експресивних та ідіоматичних засобів, розмовна, конотативна і фонова лексика, терміни, сталі вирази, звукоімітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматичну (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові та риторичні запитання тощо); фонетичну (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо).

Використання відеофонограми має певні методичні переваги: з одного боку, демонструє предмети, явища оточуючого середовища, частину життя; слугує вихідною формою пізнання; з іншого, – відображаючи цікаві для студентів події, викликає в них емоційні співпереживання. Як ніякий інший допоміжний засіб навчання, відеофонограма дозволяє використовувати емоційно-мотиваційний фактор в оволодінні іноземною мовою, стимулює вербальне спілкування, посилює мотивацію, демонструє автентичні мовленнєві зразки [1, с.20].

Очевидними перевагами презентації лексики на екрані методисти вважають звуко-зоровий синтез, широке використання мовної здогадки, врахування фонового вокабуляру студента та можливих помилок з їх оперативною корекцією, а також демонстрацію парадигматичних і синтагматичних зв'язків лексичних одиниць, без чого не може бути активного засвоєння лексики. Крім того, лексичні одиниці у відеофонограмах вживаються в природному оточенні, що сприяє вивченню певних тем під час навчання та засвоєння лексики ситуативно [5, с.85].

Як бачимо, самого відео недостатньо, щоб досягти достатнього й міцного ефекту. Разом з ним обов'язково повинні використовуватися вправи, які забезпечують достатнє тренування навичок аудіювання з можливістю (само)контролю і достатньою кількістю матеріалу для того, щоб автоматизувати щойно вивчені мовленнєві рухи.

Постановка завдань до кожної вправи дуже різноманітна. Хоча в основі виступають певні види діяльності (сприймання, читання, повторення, доповнення і т.д.), вони змінюються залежно від можливостей, таким чином забезпечується достатня автоматизація, при цьому не виникає відчуття нудьги.

Завдання, подані на робочих листах, сприяють розвитку основних навичок аудіювання та говоріння. Вправи тематично пов'язані й повинні використовуватися як вправи на аудіювання, проговорення, часто для діалогічного читання, говоріння та сценічної гри. Тематичні та ситуативні рамки дають можливість для подальшої креативної роботи (інші приклади до теми, зміна ситуацій, варіації у постановці завдань), навіть якщо це не вимагається конкретно у кожній вправі [3, с.39].

Адекватним засобом формування вмінь говоріння є комплекс комунікативних вправ, що ґрунтуються на змісті та мовному матеріалі автентичних художніх фільмів. Комплекс вправ забезпечує формування вмінь логіко-композиційного оформлення усного монологічного мовлення з поступовим підвищенням труднощів: від детермінованого змісту і структури висловлювання до рівня самостійного продукування монологічних висловлювань різних видів.

Комплекс вправ організується відповідно до основних етапів навчання лексики, а саме: введення та семантизації лексичних одиниць, формування лексичної навички на рівні словоформи, вільного словосполучення, фрази (речення), формування навички на рівні понадфразової єдності та вдосконалення дій з лексичними одиницями. Контроль рівня засвоєння лексичного матеріалу є необхідним заключним етапом комплексу, який дозволяє визначити та оцінити рівень володіння студентами соціокультурним матеріалом.

Слід пам'ятати, що незважаючи на велику користь відеофонограм із записом теленовін під час вивчення іноземних мов, не варто переоцінювати їхнє значення, адже в будь-якому разі перегляд відеофонограми – пасивна діяльність, якої недостатньо для повноцінного опанування мовою. Відеофонограма повинна давати матеріал для подальшої взаємодії студента з викладачем та товаришами у навчанні, підкореговувати інформацію, подану в підручниках, унаочнювати, доповнювати, розширювати її, але ні в якому разі відео не може повністю замінити викладача і групову роботу на занятті.

Ще одна важлива умова: викладач повинен чітко подавати інструкції до відеофонограми, пояснювати завдання, складні для розуміння, невідомі слова або уривки. Лише тоді буде досягнуто максимального успіху. Завдяки добре продуманому використанню відео зростає частка самостійної роботи студентів на занятті, у них з'являється почуття відповідальності, особливо під час роботи в парах, де успіх залежить від підготовки кожного студента.

Ефективність використання відеофонограми під час вивчення мови залежить не тільки від

точного визначення її місця в системі навчання, але й від того, наскільки раціонально організована структура відеозаняття, як злагоджені навчальні можливості відеофонограми із завданнями навчання. У структурі відеозаняття для навчання усному мовленню можна виділити чотири етапи: 1) підготовчий – етап попереднього зняття мовних і лінгвокраєзнавчих труднощів; 2) етап сприйняття відеофонограми – розвиток умінь сприйняття інформації; 3) етап контролю розуміння основного змісту; 4) етап розвитку мовних умінь і навичок усного мовлення. Четвертому етапу може передувати повторний перегляд фрагменту.

Досвід показує, що заняття із застосуванням відео проводяться в швидкому темпі, опрацьовується великий за обсягом матеріал. Студенти отримують задоволення від занять, а це дуже важливо для підтримання інтересу до предмету.

Список використаних джерел

1. Бичкова Н.І. Основи використання відеофонограми та фонограми для навчання іноземних мов. Частина 1. Методика використання відеофонограми. – К.: Віпол, 1999. – 107 с.

2. Литвиненко С.П. Навчання діалогічного спілкування англійською мовою з використанням відеофонограми // Іноземні мови. – 2007. – №1. – С. 39–40.

3. Лутковська Н.М. Навчально-методичний комплекс для формування у майбутніх економістів професійно спрямованої лексичної компетенції з використанням відеофонограми // Іноземні мови. – 2008. – №3. – С. 37–43.

4. Пащук В.С. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі використання автентичного художнього відеофільму // Іноземні мови. – 2000. – №4. – С. 30–33.

5. Яхнюк Т.О. Психолінгвістичні передумови використання фрагментів автентичних художніх відеофільмів для навчання іншомовної лексики // Теоретичні питання освіти та виховання. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – Вип. 10. – С. 82–87.

УДК 159+343.88+343.95

ДІАГНОСТИКА І РОЗВИТОК БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

С.В. Кушнар'ов, канд. пед. наук
(Державний науково-дослідний інститут
МВС України)

В епоху знецінення культурних цінностей, народних традицій і змін ідеологічних устоїв суспільства неминуче виникає проблема формування і розвитку базових соціальних цінностей в сучасній молоді. Як особлива соціальна група молодь постійно знаходиться у фокусі досліджень кримінологів, соціологів, педагогів і психологів, оскільки вона є чутливим індикатором соціальних, економічних, політичних перетворень і визначає в цілому потенціал розвитку суспільства. Від того, наскільки вивчені цінності сучасної молоді, її установки і життєві плани залежить ефективність заходів у сфері освіти, праці і зайнятості.

Нинішня ситуація в українському суспільстві характеризується станом ідейно-світоглядного вакууму, коли одні соціальні ідеали і цінності вже відійшли в минуле, а інші ще не сформувалися. Відсутність ідеалів і цілей у житті негативно позначається на становленні молоді, яка завжди критично ставиться до різного роду ідеалів, навіть у стабільній соціальній ситуації.

З початку 90-х років ХХ століття стала чітко простежуватися трансформація ціннісних орієнтацій молоді. У певної частини з'явилася стійка тенденція відсутності поваги до законослухняної поведінки.

Проведене фахівцями лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України соціологічне дослідження показало, що сучасна молодь – це нове покоління українських громадян з радикально зміненими за останні десятиліття мотивами поведінки, моральними цінностями, соціально-професійними орієнтирами. До того ж існує достатньо значна група молоді, яка вже не живе або не хоче жити відповідно до норм і законів нашого суспільства, внаслідок чого стає об'єктом роботи правоохоронних органів. Так, за інформацією Державного науково-дослідного інституту МВС України лише протягом 2008 року було зафіксовано 15846 злочинів, вчинених неповнолітніми або за їх участю, з них – 8152 тяжких та особливо тяжких, 137 умисних вбивств, 226 зґвалтувань, 652 розбої, 2621 грабежі, 1026 хуліганств, 6353 крадіжки, 760 незаконних заволодінь транспортними засобами.

Вказані злочини мають достатньо високий рівень громадської небезпеки і дозволяють охарактеризувати злочинність неповнолітніх як, переважно, корисно-групову.

Поведінка людини – це в значній мірі поведінка групова. Для підтвердження цієї дефініції показовою є думка американського професора В. Фокса, який наголошує: “Будь-яке вивчення людської поведінки, зокрема злочинної, є однобічним, якщо воно не включає в себе вивчення групової поведінки” [1, с. 194]. Тому, щоб зрозуміти або змінити поведінку людини, необхідно вивчити групу і групову поведінку [1, с. 199].

Групова злочинна діяльність, за інших рівних умов, представляє собою підвищену суспільну небезпеку, оскільки в процесі її здійснення відбувається об'єднання зусиль двох і більше осіб заради досягнення злочинного результату, який міг би і не наступити, якщо б вони діяли наодинці [2].

Ще на ранніх етапах свого існування людство усвідомило, що стримувати злочинність лише за допомогою покарання марно, оскільки раціональніше попередити злочин, щоб не бути змушеним наказувати за нього.

Однак пошук шляхів реалізації цієї ідеї виявився надзвичайно складним і тривалим. Древньогрецький філософ Платон вважав, що в суспільстві повинно діяти дуже досконале законодавство, яке б відвертало людей від злочинів.

Видатний мислитель древності Аристотель вважав, що суспільство слід так влаштувати, щоб воно боролось з викривленими норовами, звичками і звичаями, що суперечать розуму.

У відомому трактаті “О духе законов” Ш. Монтеск'є обґрунтував положення про розподіл влади в суспільстві, де панує право, і наголошував, що “гарний законодавець піклується не стільки про покарання за злочин, скільки про попередження злочинів. Він намагатиметься не стільки карати, скільки покращувати норови” [3, с. 15].

Ідея Монтеск'є отримала розгорнуту правову аргументацію в роботі відомого правознавця Ч. Бекарія “О преступлениях и наказаниях” [4]. Коментуючи цю працю, Вольтер сформулював принципово важливе положення про те, що “попередження злочинів – це істинна юриспруденція в цивілізованому суспільстві” [5].

Сьогодні в Україні сформувалася нагальна потреба в досконалому законодавстві, культурних цінностях і нормах, оскільки світові інтеграційні процеси зумовлюють зближення економічних, політичних, соціокультурних умов життя людей.

У розвиток цього, у своїй промові на урочистому засіданні з нагоди Міжнародного Дня толерантності, колишній міністр освіти і науки України В.Г. Кремень відзначив: “З появою такого явища, як глобалізація, відсутність толерантності у взаєминах народів і держав призведе до самознищення людства. Тому толерантність, як характеристика, основа міжнародних взаємин, стає передумовою подальшого існування людської цивілізації” [6, с. 9].

Україна вступила до Ради Європи 9 листопада 1995 році, після чого взяла на себе низку зобов'язань, одним з яких є приведення пенітенціарної системи відповідно до міжнародних стандартів. Водночас, з початку 90-х років ХХ століття кримінально-виконавча система України характеризується як критична. Причинами є політичні, економічні, соціальні катаклізми, які суттєвим чином відобразилися на положенні неповнолітніх засуджених.

Варто зазначити, що сьогодні, за інформацією Державного департаменту України з питань

виконання покарань (далі – Департамент), у виховних колоніях утримується 1526 неповнолітніх засуджених.

В цілому у полі діяльності Державної кримінально-виконавчої служби України сьогодні перебуває близько 7 тис. неповнолітніх, з яких 1,1 тис. за рішенням суду утримуються під вартою у слідчих ізоляторах, 4,4 тис. – засуджені до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі (перебувають на обліку кримінально-виконавчої інспекції Департаменту), та, як вже зазначалося, 1,5 тис. – засуджені до покарань у вигляді позбавлення волі (утримуються у виховних колоніях Департаменту).

Практика роботи з неповнолітніми засудженими свідчить про високий рівень їх соціальної та педагогічної занедбаності, низький освітній рівень (або його відсутність), значну кількість психологічних проблем. Так, наприклад, 34% неповнолітніх, засуджених до позбавлення волі, до засудження не працювали і не навчалися, 52% – не мали повноцінної опіки і виховання, оскільки проживали у неповних сім'ях, як правило, низького матеріального статку, зокрема 12% сироти. До засудження 9% виховувалися у спеціальних виховних закладах системи освіти, 59% – раніше притягувалися до кримінальної відповідальності без позбавлення волі, а 3% – повторно засуджені до позбавлення волі.

У літературі неодноразово відмічалось, що чим раніше людина потрапляє в пенітенціарні установи, тим довше вона залишається в них. На це є дві взаємопов'язані причини. По-перше, відхилення індивіда, які носять психологічний і соціальний характер, ускладнюють його успішне пристосування в суспільстві. По-друге, тюремна обстановка ще більше ускладнює ці відхилення, протиставляє індивіда владі і призводить до “інституціоналізованої” апатії та залежності, які знижують можливість успішного пристосування на волі.

Тюремна спільнота характеризується примусовою рівністю, при якій “з усіма поведуться однаково”. Мета позбавлення волі полягає у тотальному контролі, при здійсненні якого головне місце відводиться силі. Психологічні травми і матеріальні обмеження загрожують почуттю самоповаги, захисним системам і соціальній пристосованості особистості, життєвим цілям, почуттю безпеки.

В усіх засуджених існує одна й та ж проблема статусу, оскільки всі вони відторгнуті суспільством. Самі вони, у свою чергу, відштовхують тих, хто відштовхнув їх.

Після звільнення з тюрми індивід проходить декілька фаз: він відходить з-під впливу тюремної субкультури, відчуває, що суспільство не приймає, відштовхує його, знаходить підтримку серед інших колишніх засуджених, повертається до своїх “тюремних” установок і продовжує злочинну кар'єру. Тому сучасні дослідження мають бути більше спрямовані на процеси повернення людини у суспільство, аніж на сприйнятті нею цінностей і установок тюрми.

Детальний аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в більшості наукових праць акцентується увага переважно на базових соціальних цінностях, таких як довіра, визнання, солідарність, авторитет, толерантність, статус, престиж, популярність, влада та ін. У контексті ж нашого дослідження особливе значення має проблема формування базових соціальних цінностей саме у неповнолітніх засуджених, які відбувають кримінальне покарання в місцях позбавлення волі. Для пенітенціарної системи ця проблема актуальна сама по собі, оскільки педагогіка співробітництва, авторитет, визнання, довіра, солідарність і толерантність – це ті поняття, без яких неможливі будь-які перетворення в сучасній пенітенціарній школі.

Виходячи із специфіки пенітенціарної системи, а також з урахуванням попередніх досліджень, найтісніше пов'язані з соціально-психологічним кліматом у малій групі і моделями групової та індивідуальної поведінки неповнолітніх засуджених такі базові соціальні цінності: *авторитет, довіра, солідарність, толерантність*, які, на нашу думку, є універсальними.

Розвиток базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених знайшов своє відображення ще в 20–30-х роках ХХ століття у виховній системі засновника вітчизняної пенітенціарної педагогіки А.С. Макаренка. Ця педагогічна система базується на розумному ставленні до питань поведінки школярів, вироблення в них позитивних звичок з формуванням свідомого відношення до права і дисципліни. А.С. Макаренко неодноразово наголошував на тому, що: “Главные основы воспитания закладываются до пяти лет, – это 90% всего воспитательного процесса, а затем воспитание человека продолжается” [7, с. 172]. У вихованні дітей А.С. Макаренко виділяв необхідним: батьківський авторитет, виховання дисципліни, праці, ведення

сімейного господарства, статеve виховання.

Базуючись на педагогічній системі А.С. Макаренка, в низці виховних колоній у формуванні базових соціальних цінностей спецконтингенту вже досягнуті певні успіхи, що дозволяє в значній мірі нейтралізувати вплив негативного середовища місць позбавлення волі. Однак визнати цю проблему повністю вирішеною поки що немає достатніх підстав. Її вирішення ускладнене в силу чинників соціально-психологічного характеру: послаблення або втрата засудженими корисних соціальних зв'язків і сфери позитивного спілкування (з сім'єю, близькими людьми, громадськими організаціями тощо); обмеження системи соціальних функцій; неоднорідність середовища, з точки зору різного ступеня соціально-моральної запущеності засуджених; наявність певного психологічного бар'єру між засудженими і колективом вихователів.

У таких далеко несприятливих, з педагогічної точки зору, умовах виникає колізія між спрямованістю виховного впливу на засудженого з боку вихователів і постійним, нерідко антисуспільним, впливом на його поведінку з боку найближчого соціального оточення. При цьому мікросередовище виступає як значимий соціально-психологічний чинник, що знижує ефективність виховного впливу на особистість засудженого.

Разом з тим не викликає жодного сумніву, що оптимальним для формування базових соціальних цінностей є саме підлітковий вік, коли відбувається розвиток психічних процесів, формується особистість дитини. Підлітки стають здатними до аналізу абстрактних ідей і нестандартного (творчого) вирішення проблем. Для цього віку характерна різка зміна настроїв, переживань. Як ні на якому іншому віковому етапі, підлітки готові до співчуття чужому горю і прояву самопожертвування. Підлітковий період важливий у розвитку "Я-концепції": формується самосвідомість, виробляється власна система еталонів самооцінки.

Вивчення середовища неповнолітніх засуджених засвідчує, що певна частина з них не входить у неофіційні малі групи, тримається ізольовано. Кількість таких засуджених порівняно невелика (3% Прилуцької і 1% Мелітопольської виховних колоній). Цікаво, що існування феномену "ізолюваності" було відмічено ще в 20–30-х роках ХХ століття А.С. Макаренком, який писав: "...всегда в общекоммунарском коллективе оставались мальчики, с которыми никто не хотел добровольно объединяться. На 500 человек таких мальчиков набиралось 10–12, которых ни один отряд в своем составе иметь не желал по добровольному принципу" [8].

На ізолюване положення цих засуджених у мікросередовищі впливає як невідповідність якостей їх особистості, так і особливості їх поведінки з ціннісними орієнтаціями і соціальними очікуваннями малих груп.

Важливість для підлітка спілкування з ровесниками відома. Також відомо, що їх вплив (як позитивний, так і негативний) може бути дуже великим. Однак шляхи і механізми цього впливу вивчені мало. Це зауваження в повній мірі відноситься і до проблеми впливу на підлітка товаришів в умовах, коли він орієнтується на ровесника як на зразок для себе.

Вивчення групи підлітків показало, що наявність у товариша імпонуючих підлітку якостей нерідко стимулює появу розмірковувань про себе і прагнення до самовдосконалення. В абсолютній більшості вивчених підлітків саме хтось з товаришів однокласників чи ровесників був зразком для наслідування і самовдосконалення. Так, 92% неповнолітніх засуджених Прилуцької виховної колонії назвали серед своїх товаришів таких, які володіють бажаними для них якостями. При цьому більшість неповнолітніх засуджених вказували навіть на декілька таких товаришів (від двох до п'яти). І навпаки, ні на жодного такого ровесника не вказали лише четверо респондентів.

Змістовний аналіз можливостей методичного арсеналу сучасної практичної психології показав, що з усього розмаїття існуючих методик для вивчення базових соціальних цінностей в малих групах, зокрема неповнолітніх засуджених, достатньо використовувати ті з них, що спираються на класичні психологічні методи: документальне вивчення результатів діяльності та поведінки, експертне оцінювання, спостереження, бесіда, природний експеримент і проективна техніка, тестування та опитування. Таким чином, діагностика базових соціальних цінностей в малих групах може здійснюватися саме на усталеній методичній основі.

У той же час існуючий методичний арсенал має бути доповнений і сучасними діагностичними методиками, які безпосередньо спрямовані на вивчення реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.С. Бубнова), визначення життєвих цінностей особистості (вербальний проективний тест Must-тест, запропонований П.М. Івановим та Є.Ф. Колобовим), діагностику

характерологічних особливостей особистості (Г. Айзенк в модифікації Т.В. Матоліна), діагностику психодинамічних властивостей особистості, що обумовлюють специфіку діяльнісного особистісно-групового стилю (Б.М. Смирнов) та ін. Також, для оцінки морального розвитку особистості фахівцями Білоруської медичної академії післядипломної освіти та Білоруського центру медичних технологій була розроблена спеціальна діагностична методика, яка містить в собі 20 основних моральних цінностей і дозволяє дослідити моральне ядро особистості підлітка.

В останні роки в Україні активно розвивається нова галузь педагогіки – педагогічна діагностика. У навчальному посібнику І.П. Підласого, на засадах сучасної вітчизняної та світової педагогіки, чи не вперше викладено основи педагогічної діагностики, зокрема, обґрунтовано предмет, теоретичну та методологічну основи, запропоновано методи логічного аналізу й експертної оцінки діяльності вчителя, прогнозування її наслідків. Особливу увагу при цьому звернуто на використання комп'ютерних технологій [9].

Поняття “педагогічна діагностика” застосовується за аналогією з медичною та психологічною діагностикою (психодіагностика). Остання має більший стаж застосування в наших школах. На відміну від педагогічної діагностики, вона спрямована на внутрішній світ учня і вчителя, міжособистісні взаємини у класних гуртах, тенденції розвитку кожної особистості з усіма її особливостями та відтінками тощо. Психодіагностика обмежується розробленням і впровадженням методів виявлення та вимірювання індивідуально-психологічних особливостей учня шляхом психологічного діагностування рівня його інтелектуального й особистісного розвитку.

Ідеї психопедагогіки останнім часом дедалі міцніше вкорінюються у вітчизняну теорію і практику. Цьому сприяє видання спеціалізованого часопису “Психопедагогіка”, з яким активно співробітничать такі відомі вчені, як М.І. Боришевський, Л.Ф. Бурлачук, Г.О. Балл, Ю.З. Гільбух, А.В. Фурман [9, с. 17].

Звичайно, чітку межу між психологічною і педагогічною діагностикою провести важко, як важко відокремити, скажімо, організацію педагогічного процесу від його учасників, урок від учнів або розклад від педагогів. Психодіагностика забезпечує розв'язання не лише суто психологічних, а й важливих дидактичних і загальнопедагогічних завдань [9, с. 18].

Таким чином, на сьогоднішній день існує певний перелік психологічних методів і методик, спрямованих на діагностику соціальних цінностей у неповнолітніх, зокрема засуджених до позбавлення волі. Однак специфіка проведення дослідження в місцях позбавлення волі не завжди дає позитивні результати під час застосування психологічних методів у роботі з неповнолітніми засудженими. Так, наприклад, в умовах пенітенціарних установ ускладнена реалізація методу спостереження. Існують труднощі інформаційного плану під час проведення опитування. Неповнолітні засуджені часто не дають об'єктивної інформації про свої неофіційні стосунки, неохоче йдуть на контакт з дослідником.

До того ж психологічний захист з боку неповнолітніх засуджених, підвищена настороженість до дослідника, незрозумілість поставлених запитань, нещирість у відповідях, а нерідко ігнорування процедури тестування чи опитування негативно позначається на результатах дослідження. Крім того, існуючі методи дають лише тимчасовий зріз стосунків засуджених у малих групах. У той же час динаміка інтер (між групами) та інтрагрупових (всередині групи) взаємодій неповнолітніх засуджених нерідко випадає з поля зору дослідника.

З урахуванням цього, найдоцільнішим і доступнішим методом в умовах пенітенціарної установи є, на нашу думку, цілеспрямоване (на одних етапах дослідження воно може бути систематичним, на інших – вибіркоvim) спостереження і фіксація частоти, тривалості комунікативних актів (контактів) серед пар засуджених і визначення малих груп за максимумом цих контактів. Реєстрацію міжособистісних і міжгрупових контактів доцільно проводити опосередковано, використовуючи метод спостереження за поведінкою засуджених у різних видах діяльності і групових діях, значимих ситуаціях (наприклад, конфліктних). В якості прикладу групових дій, які можуть бути об'єктом спостереження з виявлення міжособистісних і міжгрупових контактів можуть бути: вільне шиккування засуджених і їх пересування до їдальні, на навчання, роботу; розміщення в їдальні, навчальному класі, гуртожитку та ін.

Надійність і достовірність отриманих даних методом спостереження залежить від кількості спостережень і професіоналізму спостерігача. Чим більша кількість спостережень, тим вища очікувана надійність отриманих емпіричних даних. Якісна оцінка надійності методу спостереження

підвищується, якщо, крім цього, використовуються результати вивчення цих же груп, отримані іншими методами, наприклад, за допомогою опитування, інтерв'ю, соціометрії тощо.

Отже, діагностика, формування і розвиток базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених охоплює досить широке коло питань щодо особливостей взаємодії спецконтингенту пенітенціарних установ із середовищем, визначення його елементів, характеру міжособистісних і міжгрупових стосунків в умовах позбавлення волі, механізму соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і соціального оточення, механізму утворення неофіційних малих груп і характеру спілкування в групах.

Все це зумовлює надзвичайну актуальність, теоретичне і практичне значення обраної теми дослідження, насамперед, із кримінологічних, соціально-педагогічних і психологічних позицій. Водночас, потребують подальшого дослідження проблеми формування правосвідомості (правової культури) у неповнолітніх засуджених, розвиток ідей адаптивної школи, яка працює в умовах пенітенціарних установ. Перспективним також залишається соціальний супровід дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в пенітенціарних установах; запровадження не тюремних та альтернативних видів покарань, що не передбачають позбавлення волі підлітків. Не менш важливого значення набуває цілеспрямована підготовка майбутніх працівників пенітенціарної системи, формування в них свідомих знань, умінь і навичок у роботі з неповнолітніми засудженими.

Список використаних джерел

1. Фокс В. Введение в криминологию: Пер. с англ. А. Звонов / Под ред. Б.С. Никифорова, В.М. Когана. – М.: Прогресс, 1980. – 312 с.
2. Алексеев А.И., Герасимов С.И., Сухарев А.Я. Криминологическая профилактика: теория, опыт, проблемы. – М.: Норма, 2001. – С. 361.
3. Монтескье Ш.Л. О духе законов – М.: Мысль, 1999. – 672 с.
4. Беккариа Ч. О преступлениях и наказаниях: Пер. с итал. В. Овчинский. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 184 с.
5. Криминология: Учебник / Под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Е. Эминова. – М.: Юрист, 1997. – С. 103.
6. Промова на урочистому засіданні з нагоди Міжнародного Дня толерантності 15 листопада 2001 р. // Педагогіка толерантності. – 2000. – 175 с.
7. Нежинский Н.П. А.С. Макаренко и педагогика школы. – К.: Радянська школа, 1976. – 264 с.
8. Макаренко А. С. Сочинения. – М.: Педагогика, 1956. – Т. 5. – С. 253.
9. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навч. посіб. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК БАЗА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

В.К. Марігодов, докт. техн. наук, проф.
(Севастопольський національний технічний університет);
Ю.М. Кравченко, канд. педагог. наук, доцент
(Севастопольський міський державний університет)

Відомо, що математика і фізика у сучасному стані настільки різноманітні та глобальні за обсягом, що у повному об'ємі для студентського розуму вони "непосильні". Ця обставина справедливіша, якщо врахувати реальний рівень фізико-математичних здібностей середнього студента сучасного технічного університету, а також жорсткі часові рамки, що обумовлені існуючими програмами цих навчальних дисциплін.

У зв'язку з цим першорядним завданням організації фізико-математичної освіти повинен бути правильний відбір матеріалу для вивчення з обов'язковим урахуванням особливостей спеціальних дисциплін, де, як правило, перевага віддається найважливішим розділам фізики і математики. Такий матеріал обов'язково повинен відображувати специфіку інженерно-технічної діяльності майбутнього фахівця у вибраній студентом прикладній галузі науки, техніки і промисловості [1, 2].

Завдання викладачів фундаментальних дисциплін полягає в тому, щоб не тільки викласти матеріал за обсягом, який передбачений програмою, але й показати студентам, що **одержані ними знання складають фундамент багатьох спеціальних дисциплін**, які без знання математики і фізики вивчити неможливо. Це можна зробити, якщо підібрати конкретні приклади для ілюстрації лекційного матеріалу або для практичних занять, які були б тісно зв'язані зі спеціальними дисциплінами. Дуже **корисно мати набір таких прикладів для кожної спеціальності**, які можна скласти після ознайомлення на профілюючих і випускних кафедрах з дисциплінами, що там викладаються. Для реалізації цього в навчальному процесі доцільно було б розглянути такі приклади на сумісних методичних семінарах викладачів профілюючих і фундаментальних кафедр навчальних закладів. На жаль, такі семінари майже не знаходять практичного застосування. Введення практичних цілеспрямованих прикладів, на нашу думку, безумовно сприятиме значному підвищенню інтереса студентів до фундаментальних дисциплін. Певна річ, що до них, крім математики і фізики, можна віднести технічну механіку, хімію, опір матеріалів та інші дисципліни.

Мета статті полягає в тому, щоб знайти шляхи тіснішого зв'язку між кафедрами фундаментальних і прикладних та спеціальних дисциплін. Не менш важливою є необхідність розглянути на конкретних прикладах основні недоліки, які мають місце при викладанні спеціальних дисциплін, що обумовлено недостатньою базовою підготовкою студентів у галузі фундаментальних наук.

Розглянемо деякі приклади, що свідчать про недостатній рівень фундаментальних знань студентів. Такі дані одержані на основі аналізу навчально-виховного процесу у низці вищих навчальних закладів м.Севастополь (Севастопольський національний технічний університет, Севастопольський національний університет ядерної енергії і промисловості, Севастопольський військово-морський ордена Червоної Зірки інститут ім. П.С. Нахімова, Український морський інститут, Севастопольський міський державний університет). Під час вивчення дисципліни "Електроніка і мікросхемотехніка" (2 курс) викладачі відмічають дуже низький рівень знань студентів з розділу "Фізика твердого тіла", тобто студенти не орієнтуються в питаннях енергетичних діаграм атомів, моделях кристалічної решітки речовини і носіях заряду. Під час вивчення дисципліни "Метрологія, електровимірювання, стандартизація" (2 курс) студенти не мають уявлення щодо інтегральної форми визначення середнього значення фізичної величини і зовсім слабо орієнтуються в теорії випадкових процесів і математичній статистиці. Для всіх спеціальних дисциплін характерною є недостатня орієнтація студентів у правильному відображенні

основних фізичних величин, особливо складних, які мають чисельник і знаменник. Студенти також не володіють достатніми знаннями в позначенні множників і приставок системи СІ для утворення десяткових, кратних і дільних одиниць фізичних величин (від “екса” до “атто”). Під час вивчення дисциплін “Електричні машини”, “Метрологія, електровимірювання, стандартизація” студенти не можуть пояснити таке поняття, як “потокочеплення” і неспроможні правильно вказати, із яких параметрів воно складається.

Для всіх електротехнічних і радіотехнічних дисциплін було б дуже доцільним у курсах фізики і математики розширити розділ визначення параметрів гармонічних рядів при розкладанні імпульсів і їхніх послідовностей різноманітних форм. Доцільним також було б розглянути розв’язання рівнянь Бернуллі та Рікати (математика), що необхідно під час визначення швидкості обертання ротора асинхронного двигуна у випадку змінення напруги в мережі (електроенергетичні дисципліни).

У процесі викладання математичних дисциплін, на нашу думку, необхідно було б навести приклади застосування теорії комплексних чисел для використання у спеціальних дисциплінах (теорема про відрахування, обчислення інтегралів у комплексній площині, перетворення Лапласа). У курсі фізики бажано було б більшу увагу звернути на викладання теорії магнітного поля з урахуванням рівнянь Максвелла, а також навести конкретні приклади застосування термодинаміки і розглянути досконально розділ теплопровідності електричних матеріалів.

У рис. 1 зображена структурна схема використання найдоцільніших розділів фізики і математики у різних циклах спеціальних дисциплін типового технічного університету. Певна річ, що всі напрямки спеціалізації не вказані, тому щоб не ускладнювати схему рис. 1. Не розглянуті також інші фундаментальні дисципліни, крім фізико-математичного напрямку. Треба також відмітити, що в існуючих навчальних планах і програмах фундаментальних дисциплін таких розділів може й не бути. Але на сьогоднішній день інтенсивно проводиться робота щодо створення нових стандартів для підготовки сучасних фахівців, що включають “Освітньо-професійну програму” і “Освітньо-кваліфікаційну характеристику”, в яких можна внести відповідні зміни. Крім того, в Україні існують базові університети, яким надано право самостійної розробки освітніх програм і навчальних планів [3].

Слід також зупинитися на застосуванні в навчальному процесі обчислювальної техніки в зв’язку з тим, що сучасні фахівці вищих навчальних закладів повинні досконало володіти нею, а також вміти використовувати ЕОМ для розв’язання різноманітних професійних задач та проблем. У рис. 2 зображена структурна схема типової обчислювальної системи.

Варіант 1, структура якого показана ліворуч у рис. 2, – це рівень бакалавра, а варіант 2, коли користувач обчислювальної системи є одночасно розробником програм, – це рівень магістра. За допомогою обчислювальних систем можна проводити моделювання для перевірки коректності проектних рішень і розробку складних нових об’єктів та інноваційних технологій [4].

Відповідно до нової концепції сучасної освіти в Україні (двоступенева форма) доцільно було б переглянути навчальні програми і плани з метою внесення конкретних змінень щодо обсягу підготовки у галузі фундаментальних наук. **Бакалавр є вузьким фахівцем**, для підготовки якого зовсім не доцільно вивчення колишніх, достатньо великих обсягів математики, фізики, технічної механіки. **Магістр – це фахівець, що має вищу фундаментальну підготовку**. У подальшому, якщо будуть реалізовані дві категорії магістрів (інженер і науковий працівник), то для таких фахівців також стає необхідним передбачити певні обсяги фундаментальних дисциплін. У будь-якому випадку **виникає потреба в розділенні процесу підготовки бакалаврів і магістрів** на третьому або четвертому курсах відповідно до необхідних для них розділів фундаментальних дисциплін. При цьому доцільно визначити можливість навчання студентів результуючому рейтингу (атестат, результати вступних екзаменів, результати складання іспитів і диференційованих заліків на 1, 2 курсах).

Під час вивчення математичних дисциплін було б доцільним повністю виключити виведення та доказ теорем, а також вивчення десятків і сотень інтегралів замість того, щоб навести тільки прийоми інтегрування. Але й це з успіхом виконує обчислювальна техніка!

Слід було б звернути особливу увагу на вироблення вміння працювати з сучасними програмами, **навчити студентів навичкам алгоритмічного мислення** для проведення інженерно-технічних розрахунків [5].

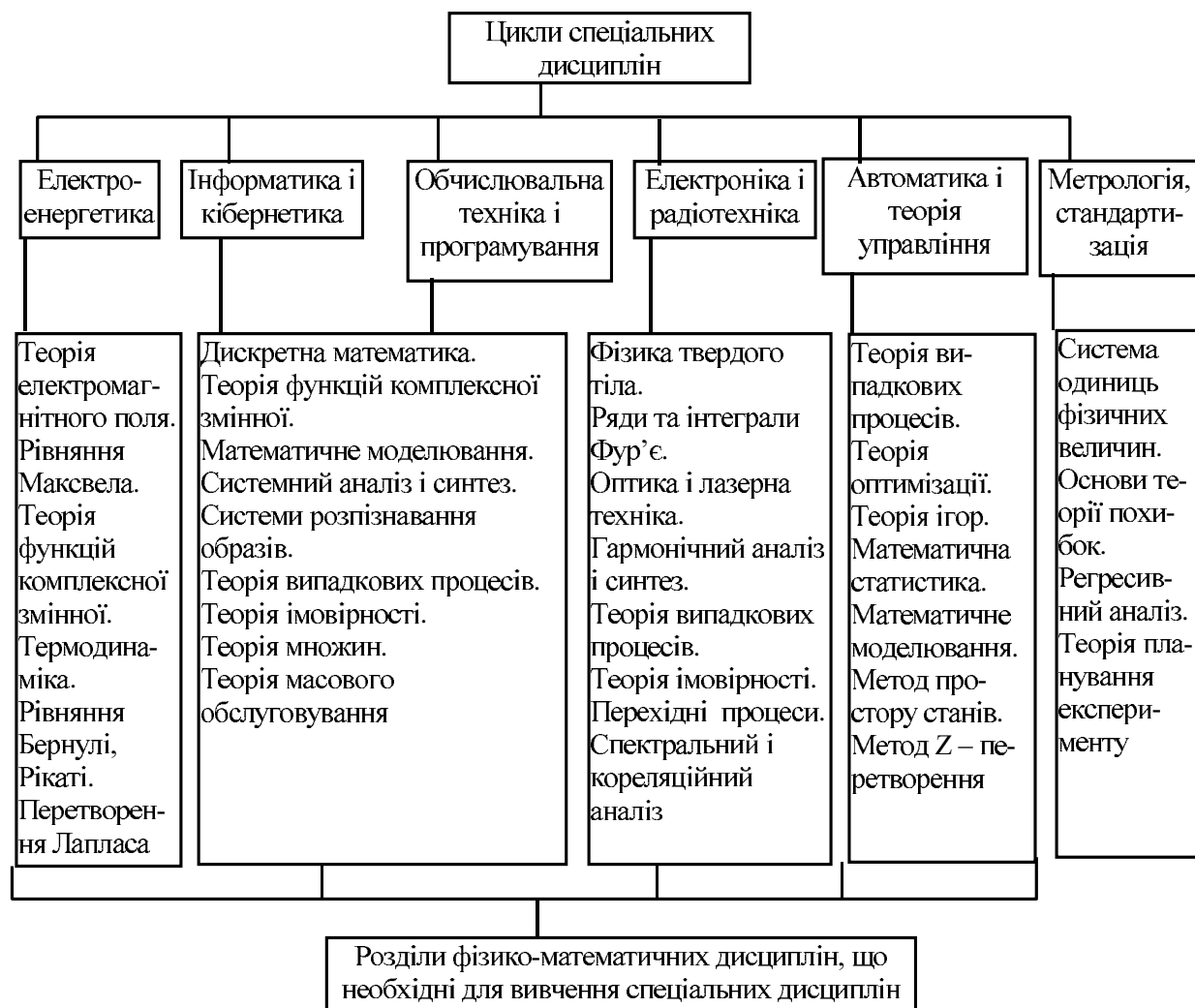


Рис. 1. Структурна схема використання найдоцільніших розділів фізико-математичних дисциплін у циклах спеціальних дисциплін

Викладачі математичних дисциплін повинні розуміти, що **бакалавр і магістр зовсім не математики, а інженерно-технічні працівники** підприємств, науково-дослідних організацій, які, крім науково-технічної діяльності, повинні також займатися експлуатацією певної апаратури і обладнання.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, під час розробки стандартів і навчальних програм підготовки сучасних фахівців технічних університетів і навчальних закладів виникає необхідність конкретизації основних розділів циклу фізико-математичних дисциплін, а також раціонального доповнення їх новими базовими задачами. При цьому доцільно чітко визначити те, що потрібно бакалавру або магістру відповідних спеціальностей і спеціалізацій підготовки. Для вирішення цих задач виникає потреба організації об'єднаних методичних семінарів викладачів фундаментальних, загальноосвітніх і спеціальних дисциплін.

Завданнями подальших досліджень у цьому напрямку можна вважати розробку структурно-логічної схеми міждисциплінарних зв'язків фундаментальних і спеціальних дисциплін, а також створення загальної методики навчання студентів навичкам алгоритмічного мислення.

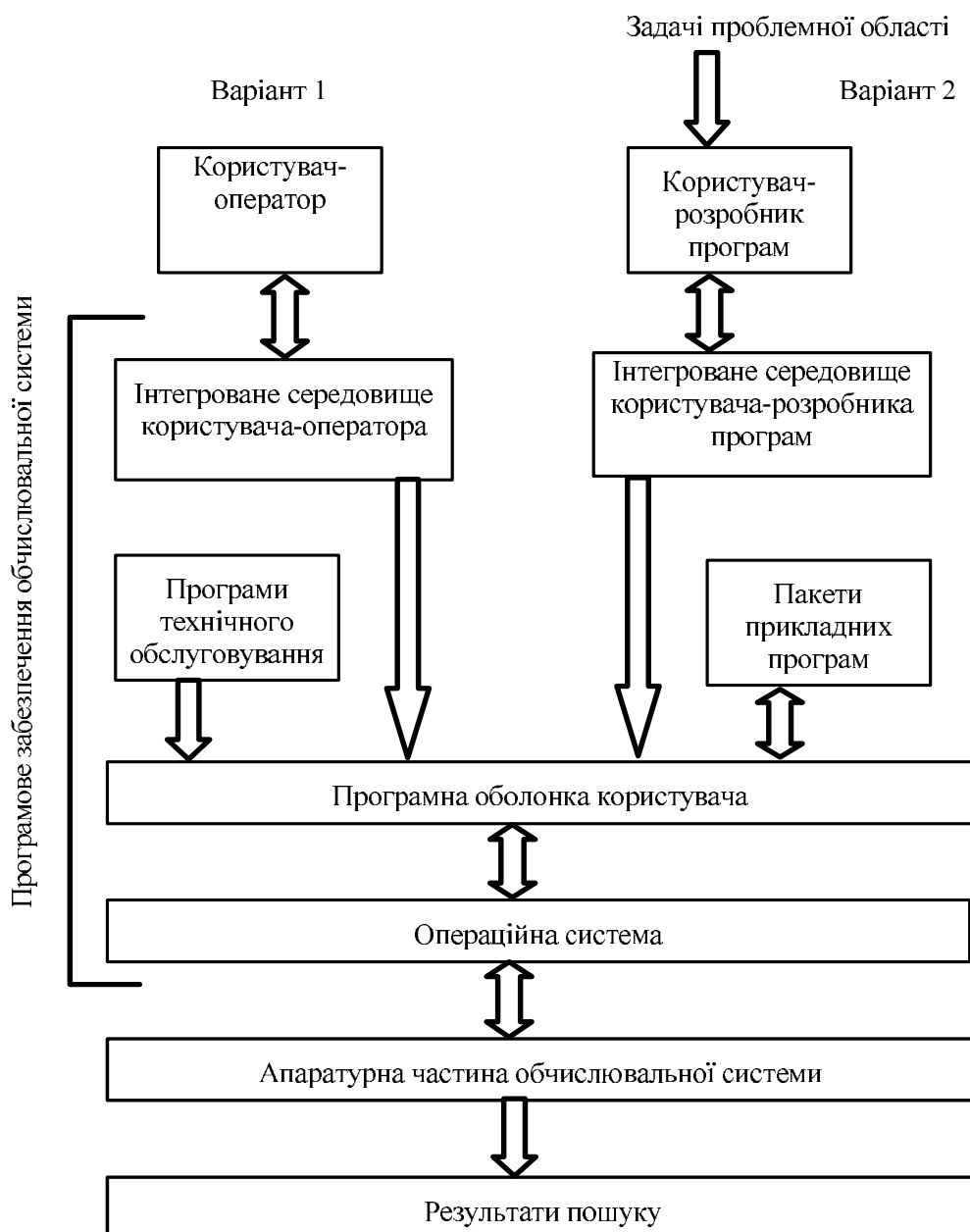


Рис. 2. Структурна схема обчислювальної системи

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III // Офіційний вісник України. – 2002. – № 8.
2. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 р. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–22.
3. Панасевич Д.Б. До питання про триступеневу систему вищої освіти в Україні, 2007. – Вип. 53. – С. 20–24.
4. Святний В., Молдованов А. Математичне комп'ютерне моделювання як елемент сучасних технологій навчання // Тези допов. міжнар. наук. конф. "Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України". – К., 1996. – 23–26 берез., 1996 р. – С. 223–224.
5. Маригодов В.К., Тихонов Г.А. Теория и практика научных исследований / Под ред. В.К. Маригодова. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2007. – 247 с.

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТОМ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

В.П. Третяк, канд. філос. наук
(Інститут інноваційних технологій
і змісту освіти МОН України)

Ринкові відносини стали сьогодні головною формою обміну діяльністю людей в сучасному суспільстві. Вони захопили і таку важливу соціокультурну сферу як вища освіта. Освіта, як надзвичайно складне і багатопланове явище потребує такої ж складної інтегральної системи оцінок її якості. Питання якості освіти завжди були пріоритетними в діяльності ВНЗ, важливою складовою державної політики щодо вищої освіти. Разом з тим бажані стандарти якості майже ніколи не досягалися повністю, тому що сам процес досягнення освітніх цілей динамічний, з багатьма ризиками і дестабілізуючими факторами. Можна виділити деякі з них: різний рівень шкільної підготовки (наприклад, випускників сільських і міських шкіл), розвитку здібностей, мотивацій до отримання вищої освіти і випадковості вибору ВНЗ і професії, рівень матеріального забезпечення, соціальна цінність тої чи іншої професії, незбалансованість зв'язків між ринком праці і освітою тощо. Знання, як відомо, мають не тільки вузьке професійне, прагматичне значення, а й ще в більшій мірі є соціокультурним компонентом свідомості людини, її світогляду. Причому не тільки теоретичні побудови філософії, соціальних, гуманітарних, природничо-наукових, технічних наук а, й так звані, рецептурні, технологічні знання, професійна майстерність, підвищують людину, пробуджують в ній творчі здібності, які є вищим проявом людської сутності. Звуження в сучасних соціально-економічних умовах мотивації до навчання до вузько прагматичних цілей викликало ряд негативних наслідків, зокрема, корупцію, хабарництво, формальне відношення студентів до навчання. Ця проблема підсилюється низьким фактичним соціальним запитом і не належною оцінкою в суспільстві (особливо матеріальною) людей, які не тільки мають диплом про вищу освіту, а володіють широкою компетентністю, глибокою культурою і моральністю. Іншими словами, мотивацією для багатьох студентів став принцип: “диплом будь-якою ціною, вища освіта заради вищої освіти”.

Серед багатьох проблем реформування системи вищої освіти в умовах інформаційного вибуху постало завдання: ініціювати студентів самостійно орієнтуватися в лавинах інформації і відбирати необхідне для навчальних цілей. Це один із факторів, що якісно змінює відносини між викладачем і студентом, перетворюючи учасників навчального процесу в партнерів, що спільно відповідають за результати своєї праці.

Другою важливою складовою досягнення цілей якості освіти в системі взаємодії “викладач-студент”, на наш погляд, є наступне: професійні знання і компетентність – це важлива складова соціокультурних цінностей, які необхідно засвоїти студентам і оволодіти ними, щоб стати в подальшому повноцінними учасниками їх застосування, відтворення і створення нової генерації цінностей. Прагнення до пізнання навколишнього світу є, до деякої міри, вродженим у людини, одним із проявів її родових сутнісних сил. І, в цьому сенсі, знання в широкому їх розумінні виступають як самоцінність безвідносно до їх технічного і технологічного застосування. Тобто, на питання, для чого людина пізнає, можна дати тавтологічну відповідь – для того, щоб пізнавати. Більше того, незацікавленість, як підкреслюється в дослідженнях з теорії культури і теорії творчості, і є тією відправною точкою, з якої починається найбільш повна самореалізація особистості.

Студентоцентристський характер процесу реформування вищої освіти якраз і передбачає досягнення саме такого стану функціонування освітньо-виховного середовища у ВНЗ. Звичайно, що на цьому шляху виникає багато різного роду суперечностей, що потребують ретельного вивчення і своєчасного їх розв'язання.

Візьмемо, наприклад, положення і реальний статус викладача у вищому навчальному закладі. Формально і в суспільній думці цей рівень науково-педагогічної діяльності оцінюється достатньо високо,

підкреслюється висока соціокультурна місія цього виду діяльності, в багатьох відношеннях доленосне значення для подальшої розбудови незалежної української держави тощо. У реальному житті, як відомо, ця оцінка не підкріплена в достатній мірі в правовому, економічному, організаційному, психологічному та інших відношеннях. Ці обставини, без сумніву, відображаються на якості навчання і в цілому на всій системі взаємовідношень “викладач-студент”. Як один із негативних наслідків – консерватизм мислення, нездатність, або небажання деяких викладачів ВНЗ позбавитися від застарілих догм, впроваджувати в навчальний процес інноваційні науково-педагогічні технології. Разом з тим, в умовах формування демократичної організації життя нашого суспільства і тотального поширення та утвердження ринкових принципів в освіті, мало уваги приділяється питанням ціннісних і морально-етичних аспектів, професійної діяльності викладачів, шляхів підвищення їх педагогічної майстерності (особливо після ліквідації Інституту підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ) як однієї із визначальних умов їх успішної самореалізації. Тому більшість викладачів, особливо циклу соціально-гуманітарних дисциплін, вимушена самотійно вирішувати ці проблеми, не маючи змоги вчасно отримувати інноваційну і методологічну допомогу, використовувати в своїй діяльності передовий науково-педагогічний досвід. Системна затьожна криза нашого суспільства, падіння духовності, культури і моралі, перманентна політична криза, нова соціально-економічна стратифікація, бідність, безробіття і корупція підірвали в свідомості більшості верств населення дуже важливе відчуття соціальної справедливості, практично повністю довіру до влади і надію на те, що можливо щось змінити на краще.

У таких умовах в найскладнішій ситуації опинилися викладачі соціально-гуманітарних дисциплін, які в своїй науково-педагогічній діяльності з необхідністю мають керуватися не тільки теоретичними доробками класиків філософської, історичної, економічної, юридичної та інших наук, але й застосовувати їх світоглядно-методологічні і морально-етичні принципи, що пройшли впродовж століть історичну перевірку і оцінку з позицій загальнолюдських гуманістичних цінностей, до аналізу проблем сьогодення. І коли виявляється разюча невідповідність між ними, то виникає така морально-теоретична колізія, що часто має конфліктний характер, і яка теоретично розглядалась видатними педагогами минулого як одна із форм взаємовідносин викладача з його студентами. Сутність цієї колізії полягає у тому, що навчальний процес має двосторонній характер не тільки у його класичному розумінні, згідно з яким викладач навчає, студенти навчаються, а й у тому, що практично на підсвідомому рівні відбувається взаємне навчання, взаємне виховання і взаємне збагачення, тобто діалог.

Після появи, як нової соціально-психологічної науки, конфліктології стверджується думка про те, що конфліктність є способом існування і розвитку соціуму, а не його аномалією. Тому в багатьох сучасних інноваційно-педагогічних розробках пропонується спеціально створювати конфліктні ситуації з метою досягнення істини чи консенсусу в обговоренні складних питань сучасного життя. Крім методично-технологічної підготовки до такої форми проведення занять від викладача вимагається позиція чіткого морального вибору, реального виявлення його морально-етичних позицій, принципів і переконань. Тому справа полягає, на нашу думку, не в конфлікті як такому, а в продуктивних способах його вирішення, що, в свою чергу, для майбутніх фахівців має бути складовою їх професійної діяльності. Глобалізований світ, в якому ми живемо, надає нового смислу і значення традиційним моральним імперативам і світоглядним принципам, зокрема, таким, як “життя – це боротьба”. Цей світоглядний смисложиттєвий принцип як ніколи демонструє свою інструментальну значимість. Іде гостра боротьба як на глобальному, так і на регіональному рівнях за ресурси, сфери впливу, інтереси (США), інформацію (важливою складовою якої є знання). Саме інформація і знання, як підкреслюється в багаточисельних дослідженнях, складуть основу нового типу суспільства [9, с.7–20]. В освіті це відображається в переході до активних методів і форм навчання з обов’язковим включенням в них елементів проблемності, наукового пошуку, широким використанням можливостей самотійної роботи студентів і індивідуальної роботи з ними викладача. У полісистемній взаємодії “викладач-студент” можна виділити і проаналізувати будь-яку із підсистем як відносно самотійну з наступною побудовою деякої ідеальної логіко-категоріальної моделі цієї системи. Першим реальним втіленням такої моделі є, на наш погляд, стандартизація вищої освіти, що далеко неоднозначно сприймається педагогічною громадськістю перш за все як новий соціально-педагогічний феномен. Стандартизація в освіті – це модель освіти, міра її упорядкованості у всьому багатоманітному освітньому просторі (а не засіб придушення свобод, багатоманітності інновацій і творчості в освіті, чого так побоюються противники стандартів). Як зазначається в Лондонському комюніке Конференції Міністрів європейських країн,

відповідальних за сферу вищої освіти, від 16–19 травня 2007 року “реалізація ідеї Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) стане важливим кроком до створення вищої освіти, орієнтованої на студента, а не на викладача”. Ця думка знайшла відображення в основних принципах освітньої політики нашої держави і в системі заходів спрямованих на організацію навчально-виховного процесу з позицій гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів. Ці ідеї знайшли відображення в ряді нормативно-правових документів, що регулюють діяльність вищих навчальних закладів України (Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній програмі розвитку освіти України у XXI сторіччі, Указах Президента України від 4 липня 2005 р. № 1013/2005, Рішенні Колегії Міністерства освіти і науки України “Про стан розробки та впровадження стандартів вищої освіти” та ін. На реалізацію цих ідей спрямована, в значній мірі, і робота щодо внесення змін і доповнень в нині діючий “Закон про вищу освіту”. Глибокого і всебічного аналізу ці і багато інших проблем пов’язаних з сутністю і технологією досягнення цілей якості освіти зазнають у працях вітчизняних і зарубіжних вчених педагогів, філософів, психологів, соціологів, економістів, практиків-методистів, керівників різних підрозділів Міністерства освіти і науки України. Тобто, можна стверджувати, що формується деякий сукупний інтегративний “образ” як освіти в цілому, так і її кінцевого “продукту”, того, яким повинен бути майбутній фахівець і особистість. Це перш за все гносеологічний образ, що використовується як інструмент, за допомогою якого інтегрується і “вмонтовується” величезний педагогічний, психологічний соціокультурний досвід та інновації в живе “тіло” освіти., де на виході можемо очікувати зміни в саморозвитку особистості як самоцілі культури “безвідносно до наперед встановленого масштабу” (Маркс). Прагнення до цього ідеалу звичайно має процесуальний характер, збалансованої взаємодії всіх учасників навчально-виховної діяльності, центральною серед якої є викладач-студент. Саме в їх повсякденній живій взаємодії як в ортоцентрі і зароджуються і реалізуються ті глибинні латентні скриті механізми, що формують і розвивають особистість як студента, так і викладача.

В останні роки в психолого-педагогічних дослідженнях спрямованих на створення сучасної якості освіти актуальності набув антропологічний підхід щодо організації навчально-виховного процесу і розбудові взаємовідносин в системі “викладач-студент”. При цьому автори досліджень в цьому напрямку наголошують, що мова іде не про антропологізм як філософську концепцію, а про “нове концептуальне знання, що спирається на модель людини як цілісного утворення”. На думку сучасних вчених, педагогів саме антропологізм може актуалізувати дослідження людини й інтегрувати різноманітну інформацію про неї, якої накопичено надзвичайно багато. Причин того, що антропологізм не став до цього часу ефективним методологічним принципом освітньо-виховної діяльності, на думку І.П. Аносова, декілька:

- розмитість самого поняття “антропологізм”, його полісемантизм. Саме це не дозволяє цьому підходу перетворитися в метод, стати рушійною силою, чинником життєвих перетворень;
- відсутнє системне дослідження антропологічного потенціалу, зосередженого у світовій і вітчизняній філософській, психологічній, педагогічній спадщині;
- знання, накопичені багатьма науками, які вивчають людину, недостатньо інтегровані в дослідження людини як істоти природної, соціальної, духовної у її єдності з природним і соціокультурним середовищем;
- не приділяється достатньої уваги розробленню теоретичних засад педагогічної антропології, впливу інших галузей антропологічного знання, зокрема, філософії на її розвиток.

Антропологічні закономірності постають основою теоретичного обґрунтування й практичної реалізації педагогічних інновацій, їх спрямованості на розвиток і саморозвиток особистості, що, в свою чергу, зумовлює становлення суб’єкт–суб’єктних відносин, де студент і викладач розуміють особистісний сенс, зміст і технологію навчання й виховання та самореалізуються за внутрішніми екзистенційними законами. Безумовно, такий стан антропологічних досліджень, є відображенням більш широкої загальнонаукової проблеми–диференціації і інтеграції наукового знання, в якій на даному етапі розвитку науки лідируючою тенденцією виступає диференціація [10,с.3–6.]. Тому сподіватися на появу в найближчому майбутньому узагальнюючих антропологічних теорій, в яких логічно не суперечливо був би представлений цілісний образ людини навряд чи можливо. Цю проблему можна представити і в іншому вимірі, досліджуючи об’єктивні причини такої “розсчепленості” уявлень про людину таку, якою вона є на сьогодні, і, особливо таку, якою вона повинна бути (особливо з вищою освітою), в сучасних інноваційно-педагогічних дослідженнях. У загальному сенсі основною причиною такої

“розсчепленості” виступає все більш поглиблюючий суспільний і предметний поділ праці, що суттєво впливає на соціальну стратифікацію, потребує більш поглибленої спеціалізації. Така ситуація найбезпосереднішим чином впливає на навчально-виховний процес в ВНЗ. Студентоцентристська парадигма реформування вищої освіти ні в якому разі не означає відмову від її предметної складової як фундаменту освітнього процесу. Мова іде про практичну реалізацію гуманізації вищої професійної освіти. Саме в цій площині і зосереджений, на нашу думку, комплекс труднощів і протиріч, виявлення і структуризація яких, дасть можливість реформування навчального процесу в цьому напрямку.

У педагогічних, науково-методологічних дослідженнях цієї проблеми пропонується декілька шляхів її вирішення:

- ✓ наповнення природничих, технічних і інших спеціальних дисциплін соціогуманітарним знанням. Але сама технологія цього наповнення як правило не відома. Бо це, як відмічає К.М. Левківський, потребує “вмонтування” гуманітарного знання в саме “тіло” природничо-наукових, технічних і інших спеціальних дисциплін, що потребує, зокрема для викладача ВНЗ, необхідності бути фахівцем як мінімум в двох предметних областях, тобто глибоко знати свій предмет і фундаментальну філософсько-світоглядну і методологічну підготовку;

- ✓ постійне підвищення соціогуманітарної кваліфікації викладачами негуманітарних дисциплін. Реально в межах ВНЗ це відбувалося в формі сумісних методичних і теоретичних семінарів, конференцій тощо;

- ✓ суттєве збільшення кількості навчального часу в навчальних планах ВНЗ для вивчення дисциплін соціогуманітарного циклу. Практика останніх років показала неефективність тільки кількісного засобу вирішення цього питання. Перевантаження освітніх програм величезною кількістю інформації з філософії, історії, економічної теорії, політології, культурології і з інших навчальних дисциплін в технічних, технологічних ВНЗ. створює атмосферу відчуження студентів від цих дисциплін, а, відтак, часто породжує між викладачами і студентами конфліктні ситуації.

На нашу думку, в структурі нормативних дисциплін соціогуманітарного циклу, доцільно було б, наприклад, в філософії, більше уваги приділяти гносеології, тому що знання умов і механізмів пізнавальної діяльності людини дозволяє відчутти і побачити “очима розуму” всю складність, суперечливість і до деякої міри взаємнічність феномену пізнання, безвідносно до того на який об’єкт чи предмет він спрямований. Тоді, наприклад, студент технічного ВНЗ, зможе зрозуміти, що техніка в своїй сутності не технічна, а певний спосіб мислення і пізнання, який здійснює людина, задовольняючи свої певні потреби. Глибоке розкриття змісту поняття “суспільно-історична практика як основа, ціль і критерій істинності наших знань” дозволить студентам глибше зрозуміти і відчутти необхідність здобуття глибоких і систематичних знань, їх укоріненість в реальній практиці суспільства одночасно відображенням і умовою якої вони є. У самостійній роботі викладачам слід орієнтувати студентів на вивчення першоджерел класиків світової філософії і науки. В доволі широкому курсі історії і теорії світової і вітчизняної культури також, на нашу думку, слід було б більшу увагу приділяти змісту, смислам і доцільності культури, глибше розкривати її людиноутворювальну функцію, діалектичну єдність її матеріальної і духовної складових. Знання, отримані студентами в вищому навчальному закладі на такому рівні з необхідністю підштовхували б їх до подальшої самоосвіти, де б вони могли відчутти безпосередню “технічність і технологічність” і внутрішню органічну єдність прорідничо-наукового, техніко-технологічного і гуманітарного знання, яке є цілком і повністю здобутком мислячої і пізнаючої людини.

Важливим уявляється в аспекті реалізації принципу гуманітаризації вищої природничо-наукової і технічної освіти формування і розвиток глибокої світоглядно-методологічної культури, причому переважно засобами самих природничо-наукових і технічних дисциплін, наприклад, введенням на всіх природничо-наукових і технічних спеціальностях спецкурсів з світоглядно-філософських питань природознавства і техніки [11, с.77-83].

Відомо, що ми живемо в період так званого інформаційного вибуху і це складна проблема в реальній практиці навчально-виховного процесу, у взаємодії викладачів і студентів. Студенти просто не встигають опрацювати джерела, особливо першоджерела, монографії, наукову періодику, а обмежуються інтернетом, підручником, конспектом лекцій, що призводить до фрагментарного і поверхового засвоєння змісту навчальних дисциплін, не доходять до “оволодіння поняттям” (Кант) про предмет, залишаючись на рівні явища, а не сутності його. Одним із шляхів пом’якшення цієї проблеми без сумніву може бути формування у майбутніх фахівців культури мислення. Цьому може

сприяти введення на всіх спеціальностях курсу логіки. Знайомство з законами і формами людського мислення, правилами суджень і умовиводів сприятиме формуванню у студентів розуміння того, що “все є поняття” (Гегель). Оволодівши культурою логічного мислення, майбутні фахівці здобудуть ту професійно-соціальну мобільність, що необхідна в умовах ринкової економіки, тобто, відносно легко зможуть переходити від одного виду діяльності до іншого, що в умовах конкуренції на ринку праці просто життєво необхідно. Ця прагматична домінанта в системі мотивацій і цінностей щодо отримання вищої освіти обумовлена реаліями і цінностями, які репрезентують те, якою має бути сучасна молода людина, щоб бути успішною. Морально-етичний і гуманістичний вимір цих реалій і цінностей багато де в чому не відповідає високим освітнім стандартам. В полоні цих суперечностей знаходяться, як студенти так, і в ще більшій мірі, викладачі ВНЗ. Саме ця ситуація, на нашу думку, створює між викладачами і студентами певний стан напруги і конфліктні ситуації. Розпад соціальної матерії радянського суспільства спровокував так звану префігуративну культуру (де дорослі “навчаються” у своїх дітей). Сьогодні у молоді сформувався такий спільний досвід, якого ніколи не було і не буде у старшого покоління. І, навпаки, старше покоління ніколи не побачить в житті молоді свого досвіду. Склалася своєрідна гамлетівська ситуація “розриву зв’язку часів”, конфлікту трансляції культурних цінностей минулих епох. Бо, як підкреслюється в багатьох наукових і культурологічних публікаціях, одночасно відбувається становлення нового типу культури, фундаментальні засади якої ще остаточно не сформовані і наукові уявлення про них є не чіткими, розмитими. У зв’язку з цим в складній ситуації опинилися викладачі гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, що виконують роль своєрідного мосту між традицією і інновацією в постмодерністській системі культурних цінностей. Однією із суттєвих причин гальмування на шляху становлення суб’єкт–суб’єктної взаємодії між викладачем і студентом, як відмічається в багатьох нормативно-правових документах МОН України, є присутність на професорсько-викладацьких посадах великої кількості викладачів з консервативним стилем мислення, усталеним світоглядом і небажанням сприймати сьогоднішні інновації. Разом з тим чисто кількісний підхід до вирішення цієї проблеми не може бути виправданим, оскільки суперечить ряду не тільки правових, а і соціальних, культурних, морально-етичних засад. Слід мати на увазі, що інститут освіти є надзвичайно важливою сферою трансляції соціально-культурних цінностей, особливо їх традиційної складової. Носіями цих цінностей і виступають викладачі не тільки з великим професійним, а і життєвим досвідом.

Відомо, що взаємовідносини між викладачем і студентом завжди були, є і будуть тим основним підґрунтям, на якому базується весь навчально-виховний процес. У недалекому минулому оцінка якості діяльності викладача мало пов’язувалась з загальними питаннями підвищення якості освіти. Найбільш розповсюджена інформація про діяльність викладачів ВНЗ, в основному, здобувалась шляхом анкетування. Традиційно в анкеті ставились такі питання: чи викладає матеріал ясно і дохідливо, пояснює складні місця, виділяє головні моменти, уміє викликати і підтримати цікавість аудиторії до предмета, слідує за реакцією аудиторії, задає питання, спонукає до дискусії, демонструє культуру мови, чіткість висловів, помірний темп подання матеріалу, уміє зняти напругу і втомленість аудиторії, творчий підхід і цікавість до своєї справи, доброзичливість і такт по відношенню до студентів, об’єктивність в оцінці знань студентів тощо. Але ці, і інші питання в основному формулювались в анкетах з метою атестації викладачів і конкурсного обрання їх на посаду. Часто інформація отримана шляхом анкетування використовувалась з метою дискредитації викладачів, що були не лояльними до адміністрації, чітко відстоювали свою особисту позицію стосовно організації навчально-виховного процесу і морально-психологічного клімату в колективі ВНЗ.

Враховуючи формування нової освітньо-виховної парадигми ми виходимо із наступних методологічних і теоретичних міркувань:

1. При формуванні і реалізації методичних розробок стосовно збору інформації про діяльність викладача ВНЗ необхідно чітко і максимально коректно визначити мету такого заходу.
2. У будь-якому випадку мета, що ставиться при отриманні інформації про науково-педагогічну діяльність викладача повинна бути спрямована на вдосконалення якості навчально-виховного процесу.
3. Засоби соціологічного дослідження (особливо анкетування) необхідно розробляти професійними соціологами. Вони повинні бути спрямовані на отримання такої інформації, що може в подальшому допомогти усунути недоліки в навчально-виховному процесі. Питання, наприклад, анкети, не можуть носити провокаційний характер, спрямований на дискредитацію викладача, втручання в його особисте життя.

4. Сама система оцінки діяльності викладача студентами повинна бути гнучкою і залежати від курсу на якому проводиться опитування, напряму підготовки, предметів (природничо-наукових, технічних чи гуманітарних).

5. Аналіз анкетування “викладач очима студента” в деяких ВНЗ Києва і Російської Федерації свідчить, що студенти демонструють доволі високий рівень вимог до викладачів серед яких головними виступають: знання свого предмета і педагогічна майстерність його викладання, вміння донести свої знання, пояснити, захопити, надихнути студентів до творчості. Відмічається також зацікавленість викладача в успіхах студентів, його справедливості, терпіння, бажання навчати, неупередженість у відношеннях зі студентами, почуття гумору тощо.

6. Разом з тим при оцінці діяльності викладачів студенти демонструють глибоке розуміння тієї обставини, що рівень і якість викладання сьогодні залежать від заробітної плати викладача, престижу професії, організаторських здібностей, досвіду, можливості підвищувати свою кваліфікацію, морально-психологічного клімату на кафедрі і в ВНЗ в цілому, проблем особистого життя. Ці, і інші труднощі, можуть стати і стають причиною корупції і хабарництва в ВНЗ.

7. Слід відмітити, що сьогоднішні студенти доволі реалістично дивляться на світ і на своє місце в ньому. Вони глибоко і незаангажовано бачать складнощі і протиріччя сучасної соціально-економічної ситуації в державі і глибоко усвідомлюють власну відповідальність за свою долю, володіють більш позитивним ніж негативним мисленням, налаштовані на успіх у житті, в цілому об’єктивно оцінюють освітній процес.

8. У практиці ВНЗ Західної Європи пропонується групі студентів самим скласти анкету для оцінки якості викладання, а потім порівняти критерії за якими традиційно оцінюється ця якість. Як свідчить аналіз анкети більша частина критеріїв співпадає. Це такі як: кваліфікація і ерудиція викладача (у нього є чому навчитися), уміння чітко і якісно доносити навчальний матеріал, використання різноманітних засобів унаочнення, підтримка дисципліни і інтересу в аудиторії, створення доброзичливої атмосфери, заохочення творчості і нестандартного мислення.

9. Доволі чітко проявилась прагматична спрямованість мотивацій навчальної діяльності студентів, вони доволі критично розглядають свій навчальний план, їм необхідно знати обґрунтованість існування кожного предмета в навчальному плані (знання і уміння – не так, про всяк випадок, а для того, де вони застосовуються). На одному із перших місць також знаходиться майбутнє кар’єрне зростання і високе матеріальне забезпечення.

10. Думка студентів про діяльність викладачів – важливе джерело інформації, але абсолютизувати його не можна, тому що вік студентства – це ще не завершений процес становлення як професійних, так і особистісних якостей.

Постійна увага до сфери взаємовідносин студентів і викладачів без сумніву буде сприяти підвищенню якості освіти.

Список використаних джерел

1. Вакарчук І.О. Вища освіта України – Європейський вимір: Стан, проблеми, перспективи. Вища школа, 2008. – № 3.
2. Інформаційний Вісник. Вища освіта. – № 10. – 2003.
3. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – К., 2006.
4. Пост. Методика. – №7 (84). – 2008.
5. Байденко В.И. Компетентносный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М., 2006.
6. Система Высшего образования и образовательные стандарты в Украине: Аналитический доклад. – М., 2006.
7. Проблемы качества образования. – Уфа-Москва, 2001.
8. Управління якістю: Навчальний посібник. – Донецьк, 2008.
9. Чорноморденко І.В. Проблеми існування знання за межами науки. Монографія. – К.: КНУБА, 2005. – 306 с.

10. Чорноморденко І.В. Горизонти науки: диференціація, чи інтеграція? // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наук. праць. – Вип. 6. – Філософія. – Рута, 2000. С.3–6.

11. Чорноморденко І.В. Гуманітарний аспект філософії техніки в контексті її інновації // Наукові і освітянські методології і практики. – К.: ЦГО НАН України. – 2004. – С.77–83.

УДК 378.14

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ СТИЛЬОВОГО ПІДХОДУ

С.П. Семенець, канд. пед. наук, доц.
(Житомирський державний університет
ім. Івана Франка)

Характерним для сучасного етапу розвитку математичної освіти є загострення протиріч, що зумовлені, з одного боку, дедуктивним змістом математики як науки та навчальної дисципліни, абстрактними математичними структурами та універсальними способами (методами) математичного дослідження, які формують теоретичні узагальнення й розвивають передусім науково-теоретичне мислення, а з іншого – загальною логікою вивчення, асоціативно-рефлекторною теорією навчання, традиційною методикою навчання математики, що передбачають домінують емпіричних узагальнень і актуалізацію насамперед емпіричного мислення, формування вузькоматематичних умінь і навичок за умови багаторазового повторення виконуваних дій і операцій. Деякі можливі шляхи і способи вирішення названих суперечностей, що пов'язані з упровадженням концепції розвивальної математичної освіти, організацією розвивального навчання в системі методичної підготовки майбутніх учителів математики, уже висвітлювалися в наших роботах [1, 2]. **Мета цієї статті** – показати роль і розкрити зміст стильового підходу у формуванні суб'єкта учіння; розробити теоретичну модель формування персональних пізнавальних стилів у розвивальному навчанні математики; реалізувати створену модель відповідно до етапності розвивально-задачного методу навчання математики.

Як зазначає дослідниця стильового підходу М.О. Холодна, стиль – це свідчення деякої унікальності, вирізнення в масі людей, це той шарм, наявність якого безумовно характеризує людину, яка володіє ним. Знайти свій стиль і вміти його підтримати – це свідчення таланту, особистісної мужності, знак індивідуальності [3, 5]. Зарубіжний психолог Б. Лу Лівер стосовно необхідності врахування існуючих у навчальному процесі стилів навчання зауважує, що всі учні, без винятку здатні навчатися. Єдине, на що вони можуть виявитися нездатними, – це навчатися так, як передбачається конкретною програмою, підручником чи вчителем [4, 6]. Достатньо переконливим є приклад навчання Альберта Ейнштейна, якого в підлітковому віці вчителі відносили до категорії слабких учнів. Коли майбутній учений вступив до ліцею, у якому використовувалися методи навчання зорієнтовані на розвиток образного мислення, відбулося „співпадання” методу навчання з наявним в Ейнштейна візуальним стилем кодування інформації, що й спричинило швидкий розвиток його інтелектуальних здібностей. Можна навести ще чимало прикладів, які підтверджують думку про те, що геній з'являється тоді, коли структура індивідуального розуму співпадає зі структурою об'єктивно створеної проблеми.

Стилі кодування інформації як особистісні засоби, за допомогою яких відтворюється навколишній світ, вперше були описані І.П. Павловим у рамках учення про дві сигнальні системи кори головного мозку. Фактично ним були досліджені два способи кодування інформації: чуттєво-наочний (образний) і словесно-мовний, перший характеризує „художній тип”, другий – „мислительний тип”. Окрім вищезазначених, ще розрізняють предметно-практичний і сенсорно-емоційний стилі, які також відіграють значну роль у формуванні персонального пізнавального стилю особистості. Наявність індивідуальних способів кодування інформації, як доводять

представники нейрон-лінгвістичного програмування Дж. Гріндер, Р. Бендлер, пояснює значною мірою неуспішність у навчанні, оскільки в існуючій системі освіти існують часті неспівпадання методу навчання зі стилями кодування інформації учнів чи студентів. Дослідники зауважують, що традиційна система освіти зорієнтована головним чином на словесно-мовний спосіб пред'явлення інформації, в результаті чого страждають ті, хто має образний, предметно-практичний чи сенсорно-емоційний стилі сприймання навчального матеріалу. Установлення відповідності пізнавального стилю учня (студента) та методу навчання (способу викладання) дозволяє значно підвищити стан успішності.

Стилі переробки інформації (когнітивні стилі) – це індивідуально-своєрідні способи перетворення інформації, що виявляються в індивідуальних відмінностях сприймання, аналізу, структурування, категоризації та оцінці того, що засвоюється [3, 38]. Таких стилів у зарубіжній і вітчизняній психології виділено біля двох десятків. Вважається, що словесно-мовний стиль кодування інформації впливає на формування таких когнітивних стилів: вузький/широкий діапазон еквівалентності; вузька/широка категоризація; когнітивна простота/складність; конкретна/абстрактна концептуалізація; толерантність до нереального досвіду. Візуальний стиль сприяє формуванню полезалежності/полenezалежності, імпульсивності/рефлексивності, фокусуємого/скануючого контролю, толерантності до нереалістичного досвіду. Сенсорно-емоційний стиль кодування інформації визначає ригідний/гнучкий пізнавальний контроль; повільний/швидкий психічний час.

Важливу роль у формуванні персонального пізнавального стилю суб'єкта учіння відіграють інтелектуальні стилі (стилі мислення), які є індивідуально-своєрідними способами постановки та розв'язування проблем і слугують більш узагальненою стильовою властивістю інтелекту. Суб'єкти учіння в одній і тій же навчальній ситуації можуть побачити різні проблеми (задачі), по-різному визначають їх сутність, використовують різні прийоми, способи та методи розв'язування. Виходячи із того, що стиль мислення може бути визначений на основі міри самостійності й творчого підходу суб'єкта до поставленої проблеми, М.О. Холодною були виділені стилі постановки та розв'язування проблем, що характеризують стильову поведінку на рівні стилів мислення [3, 311].

1. Адаптивний стиль передбачає пошук розв'язання проблем відомими (добре засвоєними) методами, перевагу алгоритмічного підходу, методу спроб і помилок.

2. Евристичний стиль зорієнтований на розв'язування відомих проблем новими ефективними (раціональними) способами, а отже, мислительна діяльність суб'єкта спрямована на відшукування (конструювання) нових способів (методів) розв'язування певного типу задач.

3. Характеристичною ознакою дослідницького стилю є самостійна постановка цілей власної діяльності, визначення цілого спектра задач-проблем (структури проблемного поля), їх аналіз і відшукування способів розв'язування (зокрема альтернативних), що дозволяє вирішити загальну проблему.

4. Інноваційний стиль характеризується здібностями суб'єктів пропонувати об'єктивно нові ідеї, відходити від традиційних способів та методів розв'язування задач-проблем, створювати якісно нові продукти (прийоми, способи, методи) у вибраній сфері діяльності.

5. Смысловий стиль передбачає змістовий аналіз загальноприйнятих понять, традиційних підходів, методів розв'язування задач, методологічних засад науки, допускає радикальний перегляд рівня розуміння сутності проблеми, прийняття нової інтелектуальної чи культурної парадигми.

Варіативність методик, суб'єктний підхід до організації процесу учіння в системі розвивальної освіти забезпечують формування усіх стилів мислення. Однак нами висувається гіпотеза, що на вищому рівні розвитку суб'єкта учіння (передусім його мотиваційно-ціннісної сфери) найменше актуалізованим стає адаптивний стиль, оскільки процес “пристосування” до технології розвивального навчання якраз і передбачає створення власного незалежного стилю знаходження способів і методів розв'язування навчально-пізнавальних задач, вивчення закономірностей оточуючої дійсності.

У структурі індивідуальних пізнавальних стилів найвищу сходинку займають стилі пізнавального ставлення до світу або епістемологічні стилі як індивідуально-своєрідні форми відображення оточуючого світу і самого себе – суб'єкта пізнавальної діяльності. М.О. Холодною на основі системного аналізу було виділено п'ять епістемологічних стилів:

- емпіричний (суб'єкт пізнає світ насамперед завдяки спостереженню та емпіричному

аналізу);

- конструктивно-технічний (інтелект зорієнтований на моделювання оточуючої дійсності в процесі її пізнання завдяки проведенню різноманітних експериментів);
- раціональний (інтелект суб'єкта характеризується здатністю до змістових узагальнень, пошуком способів та методів пізнання, зорієнтований на відкриття закономірностей);
- рефлексивно-медитативний (інтелект зорієнтований на інтуїтивне переживання того, що відбувається, а процес пізнання передбачає рефлексію, використання метафор, символів).
- хаотичний (характеризується направленістю інтелекту на реалізацію найвищої цілі з погляду суб'єкта пізнання, можливими чергуваннями значних інтелектуальних зусиль у процесі розв'язування проблеми із дезорганізованою інтелектуальною діяльністю).

Висувається гіпотеза про те, що епістемологічні стилі формуються на основі стилів постановки та розв'язування проблем: емпіричний – завдяки адаптивному стилю мислення, конструктивно-технічний – евристичному, раціональний – дослідницькому, рефлексивно-медитативний – інноваційному, хаотичний – смислово.

Формування та розвиток суб'єктів учіння математики в розвивальній математичній освіті передбачає реалізацію стильового підходу, проектування технології формування персональних пізнавальних стилів і навчальних стратегій на основі організованої навчальної математичної діяльності школярів. Її етапність може бути представлена у вигляді такої схеми:

Перший етап. Організація колективної, колективно-розподіленої навчальної математичної діяльності школярів (постановка та розв'язування прикладних, практичних, навчальних, навчально-теоретичних задач), у результаті чого виявляються пізнавальні стилі та навчальні стратегії, яким віддається перевага.

Другий етап. Створення в процесі навчання математики умов для актуалізації стильової поведінки на всіх рівнях:

1. Кодування інформації на основі логіко-математичних схем, геометричної (графічної) інтерпретації задачних ситуацій, предметно-практичних дій („розуміння руками”), позитивного емоційного та візуального забарвлення навчального процесу. Завдяки варіативності методики розвивального навчання, альтернативності підходів до процесу учіння, наявності ситуацій вибору завдань для розв'язування, створюються умови для актуалізації словесно-логічного, предметно-практичного, візуального, сенсорно-емоційного стилів кодування інформації.

2. Переробки інформації (когнітивні стилі) на основі рефлексивного контролю та оцінки, різнотипності розв'язуваних задач, широкого спектру когнітивних стилів як у колективних (колективно розподілених) формах навчальної роботи, так і в індивідуальних.

3. Постановки та розв'язування задач (стилі мислення) завдяки реалізації принципу розвивальної наступності (переходу до вищого рівня змістового теоретичного узагальнення задачних ситуацій), постановці різнотипних задач, самостійному складанню та розв'язуванню альтернативних задач, що слугує актуалізації евристичного, інноваційного, дослідницького, смислоутворювального стилів мислення.

4. Пізнавального ставлення до світу завдяки постановці та розв'язуванню навчально-дослідницьких задач, що знаходяться на найвищій сходинці задачної системи розвивальної математичної освіти й дозволяють визначитися на одному з можливих епістемологічних стилів (емпіричному, конструктивно-технічному, раціональному, рефлексивно-медитативному, хаотичному).

Третій етап. Розвиток пізнавальних стилів і навчальних стратегій на кожному рівні завдяки організованій навчальній математичній діяльності:

- на рівні стилів кодування інформації – під час розв'язування задач першого рівня задачної системи (прикладних, практичних, математичних), що передбачають різні способи моделювання (інтерпретації) задачних ситуацій, актуалізують словесно-логічний, предметно-практичний, візуальний, сенсорно-емоційний стилі кодування інформації;

- на рівні стилів переробки інформації – у процесі розв'язування задач першого та другого рівнів задачної системи (базових, навчальних), створення узагальнених способів дій (навчальних моделей розв'язування типових задач), що супроводжується рефлексивними контролем і оцінкою, планомірним переходом від одного полюса вибраного стилю на інший відповідно до умов і вимог поставленої задачі;

- на рівні стилів мислення – під час розв’язування задач першого, другого та третього рівнів задачної системи (базових, навчальних, навчально-теоретичних), створення навчально-теоретичних моделей загальнологічних, загальноматематичних методів пізнання та розв’язування задач, вивчення загальних методів розв’язування задач математичних змістових ліній (зокрема у процесі розв’язування альтернативних задач), що включає задачу рефлексії процесу учіння та орієнтує на розвиток адаптивного, евристичного, інноваційного, дослідницького, смислового стилів мислення;

- на рівні стилів пізнавального ставлення до світу – у процесі розв’язування задач усіх рівнів задачної системи (базових, навчальних, навчально-теоретичних, навчально-дослідницьких), що супроводжується розвитком здібностей до рефлексії виконуваної діяльності, рефлексії власного епістемологічного стилю (емпіричного, конструктивно-технічного, раціонального, рефлексивно-медитативного, хаотичного) та інших пізнавальних позицій, слугує формуванню цілісної наукової картини світу.

Четвертий етап передбачає збагачення стильових характеристик інтелектуальної поведінки школярів за рахунок вивчення інших пізнавальних стилів як на певному рівні сформованості, так і в середині визначеного рівня стильової поведінки. Проходить за фронтальних, групових і парних форм навчальної роботи, під час розв’язування всіх типів задач задачної системи розвивальної математичної освіти, у процесі засвоєння теоретичного матеріалу.

П’ятий етап. Рефлексія власного пізнавального стилю та навчальної стратегії (стилю учіння). Змістовий аналіз та оцінка інших стилів суб’єктної інтелектуальної поведінки школярів, що сформувалися в навчальному процесі. Планування подальших шляхів і способів розвитку власного пізнавального стилю (стилю учіння). З огляду на те, що становлення персональних пізнавальних стилів суб’єктів учіння як багатомірних, ієрархічних, інтегральних і гнучких психічних новоутворень здійснюється впродовж тривалого часу, задача їх рефлексії розв’язується по завершенню вивчення теми навчальної програми чи розділу шкільної математики. *Рівень стильової поведінки співвідноситься з рівнем задач задачної системи, що розв’язуються учнями самостійно: перший рівень – кодування інформації; другий рівень – переробки інформації; третій рівень – стиль мислення; четвертий рівень – епістемологічний стиль* [2]. Кожний із визначених рівнів фіксується за допомогою прийнятої системи знаків.

Перший рівень стильової поведінки (кодування інформації): **К/п** – предметно-практичний стиль; **К/в** – візуальний стиль; **К/л** – словесно-логічний стиль; **К/е** – сенсорно-емоційний стиль.

Другий рівень стильової поведінки (переробки інформації): **П/а, П/с, П/а-с** – аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний стилі; **П/е-в, П/е-ш** – стилі, що характеризуються вузьким чи широким діапазоном еквівалентності; **П/п-з, П/п-н** – стилі, що виявляють залежність чи незалежність від поля у процесі навчального пізнання; **П/ф-к, П/с-к** – стилі, що характеризуються наявністю фокусуемого чи скануючого контролю в навчанні; **П/і, П/р** – імпульсивний, рефлексивний стилі; **П/к-к, П/а-к** – стилі, що пов’язані зі схильністю до конкретизації чи абстрагування в навчанні; **П/п, П/с** – простий чи складний когнітивний стиль; **П/ф, П/б** – фізіогномічний чи буквальний стиль.

Третій рівень розвитку пізнавального стилю (інтелектуальний стиль або стиль мислення): **І/а** – адаптивний стиль мислення; **І/е** – евристичний стиль мислення; **І/і** – інноваційний стиль мислення; **І/д** – дослідницький інтелектуальний стиль; **І/с** – смисловий інтелектуальний стиль.

Четвертий рівень стильової поведінки (епістемологічний стиль або стиль пізнавального ставлення до світу): **Е/е** – емпіричний стиль; **Е/к** – конструктивно-технічний стиль; **Е/р** – раціональний стиль; **Е/р-м** – рефлексивно-медитативний стиль; **Е/х** – хаотичний стиль.

Другий, третій і четвертий етапи розробленої технології реалізуються під час організації навчальної діяльності школярів відповідно до схеми розвивально-задачного методу навчання математики із урахуванням особливостей стильової поведінки суб’єктів учіння на кожному рівні розвитку. Структурними компонентами виконуваної школярами діяльності слугують п’ять визначених процедурних етапів [1].

На першому та другому етапах (розв’язування задач на основі сформованих способів дій, постановки та розв’язування практичної, прикладної задачі) актуалізуються всі можливі стилі кодування інформації, а отже, й пов’язані з ними когнітивні стилі, стилі мислення та ставлення до оточуючої дійсності. З цією метою школярі виконують предметно-практичні дії (вимірювання,

обчислення); створюються образи (схеми, рисунки, графічні та знако-символьні моделі як результати математичного моделювання задачних ситуацій), використовують унаочнення; вголос здійснюють змістовий аналіз поставленої проблеми, обґрунтовують (пояснюють) свої дії, дискутують; наводять приклади естетично забарвлених образів, висловлюють здивування, захоплення, переживають радість від процесу „відкриття”, що підкріплюється ага-переживаннями. Актуалізовані стилі кодування інформації слугують основою для розвитку відповідних когнітивних стилів. Водночас у навчанні створюються умови для актуалізації інтелектуальних стилів: адаптивного, евристичного, дослідницького, інноваційного, смислового. Відповідно до названих стилів мислення виконується така процедура:

- ✓ заохочується пошук розв’язання проблеми на основі засвоєних способів дій (навчальних моделей);
- ✓ здійснюється пошук нового способу розв’язування на основі розв’язання відомої задачі-проблеми;
- ✓ проводиться змістовий (структурно-генетичний) аналіз проблемної задачної ситуації, переформулюється умова та вимога задачі, знаходиться генетично вихідне відношення, створюється його математична модель;
- ✓ висуваються принципово нові ідеї, переглядаються традиційні способи розв’язування, використовуються нові для задачних ситуації теоретичні поняття;
- ✓ ставиться нова навчально-пізнавальна задача, що характеризується вищим рівнем узагальненості, новою понятійною основою та передбачає знаходження нового узагальненого способу дій.

Таким чином, організований навчальний процес створює умови для актуалізації епістемологічних стилів:

- емпіричного (намагання учнів розв’язувати задачу виключно на основі відомих зразків, сукупності емпіричних дій – обчислення, вимірювання, порівняння);
- конструктивно-технічного (створення різного виду моделей у процесі розв’язування практичних, прикладних, математичних задач);
- раціонального (формування змістових узагальнень як результату розв’язування базової задачі, пошуку закономірностей для конструювання способу розв’язування цілого типу задач);
- рефлексивно-медитативного (задоволення потреби у словесному вираженні того, яким чином був знайдений спосіб розв’язування задачі, що актуалізує інтуїтивний компонент мислення, супроводжується позитивними емоціями, використанням метафор, підкріплюється змістовою та референтною оцінками власних пізнавальних досягнень);
- хаотичного (стимулювання школярів створювати власні задачі-проблеми, знаходити нові ідеї та способи розв’язування, що супроводжуються значними інтелектуальними зусиллями та періодичною дезорганізацією пізнавальної діяльності).

На третьому етапі навчальної діяльності (постановка та розв’язування навчальної задачі, створення навчальної моделі способу дій) актуалізуються візуальний, словесно-мовний, сенсорно-емоційний стилі кодування інформації, пов’язані з ними когнітивні стилі, стилі мислення та пізнавального ставлення до оточуючої дійсності. На рівні кодування інформації створюється схема, що інтерпретує узагальнений спосіб дій і містить чотири структурні компоненти (змістовий аналіз задачі, виділення цілком певного відношення (поняття) – побудова математичної моделі – дії, що виконуються у процесі розв’язування – дії контролю та оцінки); обґрунтовується місце, роль, склад кожної навчальної дії, що входить до побудованої навчальної моделі; створюються умови для естетично-емоційного виявлення особистісних переживань (використовуються порівняння, аналогії, метафори тощо). На рівні когнітивних стилів актуалізується здатність до довільного інтелектуального контролю, що є відображенням двох форм стильової поведінки (рефлексія та швидкість мислительного процесу / точність, гнучкість, інтегрованість мислительних дій). Стилі постановки та розв’язування проблем реалізуються через відшукання нового ефективного (загального) способу розв’язування поставленої задачі (евристичний стиль); знаходження ширшого класу задач і розширення (уточнення) способу дій у процесі їх розв’язування (дослідницький стиль); визначення структури способу дій у рамках висунутої нової ідеї розв’язування (інноваційний стиль); побудову навчально-теоретичної моделі розв’язання ширшої навчально-пізнавальної задачі-проблеми з новою понятійною основою (смиловий стиль). Названі стилі мислення слугують

основою для розвитку персональних пізнавальних стилів: конструктивно технічного (створення навчальної моделі); раціонального (обґрунтування структури побудованої моделі та умов її реалізації); рефлексивно-медитативного (змістовий аналіз навчальної моделі, обґрунтування її місця та ролі в навчанні математики, змістова, процесуальна та референтна оцінка, що супроводжується позитивним емоційним підкріпленням і словесним вираженням власного ставлення); хаотичного (чергування інтелектуальної активності в процесі створення способу розв’язування власної задачі-проблеми із пасивністю в колективній навчально-пізнавальній діяльності).

Четвертий етап реалізації розвивально-системного методу навчання математики (реалізація навчальної моделі, постановка та розв’язування частинних задач) актуалізує візуальний, словесно-мовний і сенсорно-емоційний способи кодування інформації: репрезентується навчальна модель у вигляді блок-схеми, будуються графічні інтерпретації задачних ситуацій; обґрунтовується, контролюється та оцінюється виконання визначеного способу дій; створюються власні задачі (зокрема прикладного й практичного змісту), застосовується спосіб дій у нових задачних ситуаціях. На рівні когнітивних стилів провідну роль відіграють імпульсивність/ рефлексивність; фокусуючий/ скануючий контроль дій; вузька/широка категоризація; ригідний/ гнучкий пізнавальний контроль; вузький/широкий діапазон еквівалентності. Серед стилів мислення актуалізуються адаптивний (реалізація алгоритмічного підходу), евристичний (реалізація способу дій у нових умовах); інноваційний, смисловий (створення та розв’язування власних задач). У цілому названі стилі слугують розвитку конструктивно-технічного, рефлексивно-медитативного та хаотичного стилів пізнавального ставлення до світу.



Схема 1. Модель стильового підходу в розвивальному навчанні математики

На п'ятому етапі актуалізуються словесно-мовний та сенсорно-емоційний стилі кодування інформації, пов'язані з ними когнітивні стилі, стилі мислення (дослідницький, інноваційний, смисловий) і епістемологічні стилі (раціональний, рефлексивно-медитативний, хаотичний). З цією метою проводиться змістовий аналіз виконаної навчальної діяльності (чотирьох попередніх етапів), за результатами якого виконується змістова, процесуальна, референтна, ціннісна оцінка процесу учіння. Проектується подальша програма діяльності, що має виконуватися за індивідуальних форм роботи: ставляться навчально-теоретична чи навчально-дослідницька задача, вивчаються можливості застосування сформованого способу дій у процесі розв'язування задач іншого типу.

З огляду на те, що вищий рівень стильової поведінки суб'єкта учіння формується на основі сформованого нижчого стилю, а розвивально-задачний метод навчання математики актуалізує передусім візуальний, словесно-логічний і сенсорно-емоційний стилі кодування інформації, можна передбачити формування в школярів і студентів евристичного, дослідницького, інноваційного та смислового стилів мислення, всіх епістемологічних стилів, крім емпіричного. Узагальненням вищезазначеного є теоретична модель розвитку персональних пізнавальних стилів у розвивальному навчанні математики, що представляється у вигляді схеми 1.

Особливостям стильової поведінки суб'єктів учіння математики, які розв'язують задачі четвертого рівня задачної системи [2], проблемам формування персональних пізнавальних стилів під час розв'язування навчально-дослідницьких задач будуть присвячені наші подальші роботи.

Список використаних джерел

1. Семенець С.П. Особистісно розвивальний підхід до математичної освіти: розвивально-задачний метод навчання // Математика в школі. – 2008. – №11-12. – С. 26–30.
2. Семенець С.П. Теорія задач розвивальної математичної освіти // Евристика і дидактика точних наук / Міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк, 2008. – Вип. 30. – С. 130–134.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
4. Ливер Б. Лу. Обучение всего класса. – М.: Новая школа, 1995. – 245 с.

УДК 378.14

ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Л.М. Семенець, асп.
(Житомирський державний університет
ім. Івана Франка)

Глиbokі зміни, що відбуваються в суспільній свідомості, пов'язані з інформаційно-технологічним етапом розвитку суспільства, процесами демократизації, гуманізації, міжнародної інтеграції, детермінують необхідність побудови нової моделі школи, постановку нових цілей і завдань, що передбачають перенесення центру уваги із сумарних технологій навчання на особистісно розвивальні.

Сучасне соціальне замовлення висуває принципово нові вимоги до педагогічних кадрів, адже сприяти формуванню креативної особистості може тільки вчитель, який сам є творчою особистістю [1:5]. У цьому контексті розв'язання проблеми тісно пов'язане із реалізацією загальнонаціональної концепції розвитку освітньої галузі, задекларованої в законах „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Державній програмі „Вчитель”. Це, по-перше, слугує досягненню нових соціальних цінностей та замовлення – культууроосвічена та

культуротворча особистість; по-друге, забезпечує розвивальну домінанту навчально-виховного процесу; по-третє, орієнтує на виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку. З іншого боку, випускник вищого навчального закладу має володіти не тільки необхідними професійними знаннями, вміннями й навичками, але й бути справжнім професіоналом, якому притаманні такі риси, як: професійна компетентність, висока освіченість, широкий кругозір, рівень загальної культури тощо.

З огляду на вищезазначене, професійна освіта має забезпечувати фундаментальну наукову, фахову, психолого-педагогічну, практичну, методичну підготовку майбутніх учителів. Якість професійної підготовки педагогів забезпечується широким спектром засобів: оновлення змісту навчального процесу відповідно до останніх досягнень науки і практики; підвищення науково-педагогічної кваліфікації вчителів, залученням їх до активної участі в науково-дослідній роботі; формування потребово-мотиваційної, ціннісної, процесуальної сторони навчально-педагогічної діяльності. Таким чином, одним із актуальних проблем вищої педагогічної освіти в Україні залишається формування професійної готовності майбутніх учителів до розв'язання соціально значущих завдань освітньої галузі.

Метою даної статті є: здійснити змістовий аналіз понять: “*готовність*”, “*професійна готовність*” у системі професійної підготовки майбутніх учителів, на основі цього визначити складові професійної готовності майбутніх учителів математики.

Готовність людини до діяльності стала об'єктом дослідження наприкінці XIX століття. Досліджуючи цю проблему, С.Г. Геллерштейн [2] висунув ідею створення професіографії як науки про вивчення професій. У своїх працях він розглядав проблему виникнення умінь у процесі діяльності.

Результати вивчення та аналіз наукових досліджень свідчать, що існують різні підходи до визначення поняття “готовність”. На сьогодні не існує загальноприйнятого тлумачення готовності. Найчастіше термін “готовність” тлумачать як певну здатність до здійснення діяльності. Зокрема, у словнику із психології готовність визначається як “стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію” [3: 2–4].

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття „готовність” до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв); якість особистості (К.К. Платонов); знаннями про професію та практичними вміннями і навичками (Л.В. Романенко, В.Серіков).

М.І. Дяченко, Л.А. Кандибович [4: 68] характеризують „готовність” і як стан і як інтегративну якість особистості.

В.А. Крутецький [5] розглядає „готовність” як синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності.

Отже, за великої кількості характеристик поняття „готовність” його розуміння залежить від основних теоретичних підходів, які взаємодоповнюють один одного.

Аналіз наукових та науково-методичних джерел дає нам можливість стверджувати, що проблему готовності вчителя до роботи в школі вивчають різні науки: філософія, психологія, педагогіка. Відповідно до цього ми виділяємо три підходи до проблеми дослідження: філософський (О.М. Леонт'єв, К.Х. Момджян, В.Г. Нестеренко та ін.); психологічний (О.В. Биков, М.І. Дяченко, О.Г. Ковальов, В.О. Моляко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.); педагогічний (Н.В. Кузьміна, Є.С. Кузьмін, О.Г. Мороз, Н.Є. Мойсенюк, Л.В. Романенко, О.І. Щербаков та ін.).

Аналізуючи базово-категоріальні поняття “готовність”, “професійна готовність” до педагогічної діяльності, можна виділити кілька напрямів його дослідження: як поєднання певних вимог до особистості вчителя (Н.В. Кузьміна, В.А. Крутецький, О.М. П'єхота, І.П. Підласий, О.І. Щербаков та ін.); як здатність до творчості (О.С. Булатова, О.В. Волошенко, В.В. Ягупова та ін.); як рівень сформованості педагогічної культури (А.В. Барабанщиков, Г.П. Васянович, Л.Г. Лаптев, В.А. Романич, С.О. Черепанова та ін.); як поєднання різних за змістом видів готовності (О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін та ін.); як динаміка процесу формування готовності випускників вищої школи до професійної діяльності (А.П. Войченко, В.Ф. Колупаєв, Н.В. Нікітенко та ін.).

За думкою А.Ф. Линенко, готовність до педагогічної діяльності – це цілісне, стійке утворення, що характеризується емоційно-когнітивною, вольовою та операційною змобілізованістю суб'єкта

під час його включення до діяльності. Як компонент готовності до праці вчителя автор розглядає професійну самосвідомість, відношення до діяльності, її мотиви, знання про предмет та засоби діяльності, навички та вміння їх практичного втілення, професійно значущі якості. Особливе значення при цьому, А.Ф. Линенко приділяє педагогічній самосвідомості, яка необхідна умові активної регуляції професійної діяльності [6: 125-132].

І.П. Підласий готовність учителя до педагогічної діяльності визначав через “професійний потенціал педагога” і “педагогічний професійний потенціал” [7: 253-256]. Він пояснював: “Професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) – головна характеристика педагога. Це сукупність об’єднаних у систему природних і придбаних якостей, які визначають здатність педагога виконувати свої обов’язки на заданому рівні... Професійний потенціал може бути визначений і як база професійних знань, умінь в єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів” [7: 253].

Розглядаючи готовність до педагогічної діяльності В.І. Масленнікова [8] підкреслює моральний компонент, що характеризується комплексом якостей особистості. Внутрішня сутність готовності – усвідомлення специфіки обраної професії, особистісної здатності виконання її функцій, прагнення досконало володіти нею.

Такий підхід поділяє Л.В. Кондрашова [9]. Вона зазначає, основою професійної готовності є морально-психологічна готовність, яка становить складні особистісні утворення, що забезпечують ефективність педагогічної роботи майбутнього вчителя.

У дослідженнях з формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності особливу увагу приділено педагогічній спрямованості – високій мотивації та позитивному відношенню до професії.

І.В. Соколова вказує на те, що “готовність до розв’язування педагогічних задач на високому рівні майстерності визначається і забезпечується комплексом психолого-педагогічних умінь згідно з особливостями діяльності педагога” [10: 443]. Наприклад, уміння планувати лекційне навчальне заняття передбачає послідовне виконання таких дій: вивчення літератури з цієї проблеми, її диференціацію, визначення навчальної мети заняття; розроблення плану заняття, а потім і змісту; вибір оптимальних методів навчання в ході заняття; розподіл навчального часу на окремі види роботи; підготовка навчальних і наочних посібників (підбір ілюстративного матеріалу, науково-популярної літератури; підготовка матеріалу для самостійної роботи).

Розглядаючи готовність у загальному вигляді, можна сказати, що вона виступає не тільки як психологічний компонент ефективного виконання людиною професійної діяльності, але й як фундаментальна первинна причина вдалого її виконання.

Формування готовності до діяльності починається з мотиваційної сфери – постановки мети на основі потреб та цілей або усвідомлення людиною окресленого перед нею завдання. Наступним є розробка плану, моделей, схем подальшої дії. Потім людина приступає до втілення готовності, застосовує певні засоби та прийоми діяльності, порівнює хід роботи, що виконується та проміжні отримані результати з окресленою метою, вносить корективи.

Стан готовності майбутніх учителів до професійної діяльності має складну динамічну структуру (розглянемо її).

Учені по-різному визначають структуру професійної готовності фахівця: одні з них компонентами готовності називають ставлення особистості до діяльності (Н. Горбач, Н.В. Кичук, А.Ф. Линенко та ін.); інші виокремлюють такі складові, як мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський (Н.В. Кузьміна, Л.Ф. Спирін, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков та ін.); мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти (В.О. Моляко, Є.І. Машбиць, О.К. Тихомиров та ін.).

Заслуговує на увагу дослідження характеристик поняття готовність до професійної діяльності Е.Ф. Зеєра [11]. Учений поняття “готовність” розглядає як складне особистісне утворення, що характеризується двома рівнями. На першому – прагнення оволодіти якоюсь професійною спеціальністю, на другому – здатність, підготовленість до професійної діяльності.

Професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами “професійна придатність” і “професійна готовність”. Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній

професії. Професійна готовність – психологічна, психофізіологічна, фізична готовність та науково-теоретична і практична підготовка педагога.

З позицій визначеної морфології необхідно розглядати розвиток математичних здібностей, що відповідають вимогам навчальної математичної діяльності і зумовлюють успішність творчого оволодіння математикою як навчальним предметом. Зокрема, відносно швидке, легке оволодіння знаннями, вміннями та навичками в галузі математики.

На наш погляд, найдоцільніше досліджувати проблему розглядати через професіографічно-функціональний напрям, за яким зміст професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей школярів розкривається через такі складові: *теоретико-методологічну (концептуальну), дидактичну, аксіологічно особистісну, психологічну, спеціальну математичну та управлінську готовність*.

Виходячи з того, що професійна готовність майбутніх учителів математики до розвитку математичних здібностей школярів – це інтегроване поєднання теоретико-методологічної (концептуальної), дидактичної, аксіологічно особистісної, психологічної, спеціальної математичної та управлінської готовностей. Розкриємо зміст складових професійної готовності.

Концептуальна – система теоретико-методологічних положень, що визначає структурно-функціональні компоненти теоретичної моделі розвитку математичних здібностей школярів.

Аксіологічно особистісна – встановлення міжособистісних відносин з метою розвитку математичних здібностей.

Дидактична – проектування та цілісна реалізація методичної системи розвитку здібностей школярів.

Психологічна – забезпечує організацію розв’язування математичних задач відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку математичної діяльності.

Управлінська – передбачає саморегуляцію педагогічної діяльності з метою формування та розвитку математичної діяльності школярів у колективних та колективно розподілених формах навчання, що забезпечує розвиток математичних здібностей.

Спеціальна математична – цілісне внутрішнє особистісне утворення, яке характеризується сформованістю структурних компонентів математичної діяльності: потребово-мотиваційна напрямленість на знаходження способу розв’язування математичних задач, математичне моделювання теоретичних (прикладних), практичних, задач, система математичних дій та операцій, що застосовуються під час математичного пізнання (дослідження) об’єктивної дійсності.

З огляду на проведений системний аналіз, розвиток математичних здібностей школярів забезпечується за умови цілісного формування у ВНЗ визначених складових професійної готовності майбутніх учителів математики. Адже розвиток системного утворення, яким є математичні здібності, досягається тоді, коли педагогічні дії є системними, тобто входять до складу інших системних утворень – професійно-педагогічної готовності та навчально-педагогічної діяльності. Важливу роль у цьому відіграє рефлексія (самооцінка та самоконтроль) процесу та результату навчально-професійної діяльності, наявного рівня професійно-педагогічної готовності.

Таким чином, на основі змістового аналізу понять “*готовність*”, “*професійна готовність*” обґрунтовано їх комплексний, багатоаспектний і системний характер; визначено складові професійної готовності майбутніх учителів математики, що має ознаки системного утворення та тісно пов’язується з їх навчально-педагогічною діяльністю.

Предметом наших подальших досліджень є теоретична модель (структурно-функціональні компоненти) професійної готовності майбутніх учителів до розвитку математичних здібностей школярів.

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті: Проект // педагогічна газета. – № 7. – 2001. – С. 46.
2. Голлерштейн С.Г. Проблема переноса упражнених // Бюлл ВИЭМ. – М., 1939. – № 6. – С. 34.
3. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – Т. 1 (А-О): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 364 с.

4. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просв., 1972. – 255 с.
6. Линенко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 125–132.
7. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1. – 576 с.
8. Масленникова В.И. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: Автореф. дис. д-ра пед. наук. – Казань, 1996. – 38 с.
9. Кондрашова Л.В. Високим інтелектом і майстерністю // Рідна школа. – 1993. № 11–12. – С. 157–58.
10. Соколова І.В. Технології організації методичної роботи у вищому закладі освіти // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, І.О. Кульчицька, Л.Є. Сігаєва, Я.В. Цехмістер та ін. – К.: ВІПОЛ, 2001. – С. 400–457.
11. Зеер Э.Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 3–16.

УДК 81' 24:37(477)

ЛІНГВОНАРОДОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ У ШКОЛАХ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

С.П. Зіневич
(Інститут інноваційних технологій
і змісту освіти МОН України)

Відповідно до Державного стандарту мовної освіти вчитель має передусім звертати увагу на формування в учнів комунікативних умінь у процесі засвоєння мовних знань. Особливо актуальним цей аспект навчання є для предмета – українська мова як державна у школах з навчанням мовами національних меншин. Адже в нашій багатонаціональній державі представники різних етносів живуть на одній території, мають доволі розмаїту етнокультуру і значною мірою зберегли свою національну ідентичність та рідну мову. Кожен з цих народів у своїй суспільномовній практиці виявляє властиві йому специфічні риси, а саме: в мові концентруються елементи національної вдачі і національного характеру, що формувалися століттями.

Різні явища, предмети, вчинки людей, їхню поведінку можна адекватно сприйняти, зрозуміти й оцінити лише в контексті їхньої культури. Оскільки система специфічних традицій, переконань, стосунків втілюється у мовленнєвій діяльності представників певної культури, то учень, який оволодіває іншою мовою, повинен вчитися спілкуванню в контексті іншої культури. Більшість представників національних меншин проживають компактно на певній території, спілкуються, в основному, лише рідною мовою, тобто перебувають практично в одномовному, однокультурному середовищі. А досягнення комунікативної компетенції, неможливе без оволодіння певним обсягом культурної інформації, без ознайомлення із культурою народу, мова якого вивчається.

У цьому плані, на нашу думку, важливе значення має лінгвонародознавчий аспект роботи над вивченням української лексики, який спрямований не тільки на збагачення активного словника учнів – представників національних меншин, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів, а й на формування і розвиток комунікативної компетенції (не тільки мовленнєвої, а й соціокультурної),

на оволодіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки і культурного спілкування у багатомовному та багатокультурному середовищі з урахуванням певних особливостей національного характеру, сприйняття світу, стереотипів поведінки.

Щоб успішно розв'язати ці завдання, вчитель української мови як державної у школах з навчанням мовами національних меншин повинен сам добре знати *етнолінгвістичні засади* вивчення української народознавчої лексики, що у свою чергу створює передумови для виділення значного національно-культурного компонента мови.

Розгляд народознавчого словесного масиву відкриває широкі можливості паралельного розгляду розвитку мови і народної культури, етнічного розвитку з урахуванням історичної долі нації у цілому, етнічних груп зокрема. Саме такий підхід до вивчення мови дає можливість ознайомлювати дітей з національною філософією, етикою, мораллю, що визначають національний характер, ментальність і основу якої складають ідеї духовної досконалості, добра, честі, справедливості, милосердя тощо.

Аналіз потреб лінгвонародознавчої роботи приводить нас до того напрямку сучасних етнолінгвістичних досліджень, що торкається мовної картини світу, мовної особистості, розуміння культур за допомогою національно-культурних вербальних стереотипів.

Етнолінгвістичний підхід до вивчення мови забезпечує єдність поглядів на мову і народний характер, мову і народну психологію, оскільки етнолінгвістика – дисципліна, яка вивчає мову в її відносинах з культурою, а також взаємодію мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників у функціонуванні й еволюції мови (вплив на структуру мови вірувань, звичаїв, побуту, загалом культури народу) [12; 11]. Якщо розуміти етнолінгвістику у широкому плані, вона може включати значною мірою діалектологію, мову фольклору, частково історію мови (пов'язану з історичною діалектологією і культурною та етнічною історією народу), а також майже всі аспекти мови як соціального явища. Цей погляд на етнолінгвістику може бути продуктивним, бо завжди важливим є суміжність між окремими дисциплінами, їхня взаємодія, часто спільна методологічна платформа. Проте нас більше цікавить той план розуміння етнолінгвістики, який можна звести до погляду на цю дисципліну як на галузь мовознавства, що ставить і розв'язує проблеми мови й етносу, мови й культури, мови й народного побуту та менталітету, мови й міфології тощо.

Відомий учений О.О. Потєбня не раз наголошував на тому, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки. Уже навіть на рівні сенсорного сприйняття зазначені специфічні структури по-своєму орієнтують процес сприймання, спрямовують його, визначаючи характер вибірковості.

Національно-культурний компонент у семантиці слова стає об'єктом вивчення в українському мовознавстві на початку 80-х років. Національно маркована лексика розглядається дослідниками під різним кутом зору, будучи об'єктом різнобічної характеристики. Зокрема з'ясовується зв'язок мови і ментальності, мови і культури, на матеріалі мовних фактів встановлюються закономірності мовної поведінки різних етносів [9]; з'ясовуються особливості відображення культурних явищ у мові [19; 14]; вплив культурного компонента на конотацію слова [15]; стилізується українська національно-характеристична лексика в художньому тексті [16]; визначається естетична функція національно-культурного компонента семантики слова [17].

Сприйняття навколишнього світу представниками різних культур по-своєму і неоднакову оцінку одних і тих самих культурних явищ зазначені вище вчені пояснюють тим, що мислення має національну специфіку, обумовлену характером мови. Відображаючи ту ж саму дійсність, різні мови акцентують у ній неоднотипні ознаки. Неповторність, своєрідність і національний характер тієї чи іншої культури забезпечується специфікою мови. Отже, мовні системи різних народів відрізняються національно-культурною специфікою бачення світу, тобто виокремленням у мові істотних для певного народу і його навколишнього середовища елементів, явищ, властивостей.

У свою чергу рівні мови та одиниці, які їм належать, мають різний рівень культурної "наповнюваності" та культурної обумовленості. У своїй статті ми обмежимося зверненням до лексико-семантичного рівня мови, оскільки саме він у сконцентрованому вияві, – як це слушно підкреслюють лінгвісти, – відображає національно-культурну специфіку. Багато дослідників, які аналізували способи зберігання мовою культурної інформації, основну увагу приділяють слову.

У різні періоди перед дослідниками поставало питання: як назвати одиницю осмислення людиною життєвих цінностей через призму однієї мови за допомогою культурної пам'яті?

Так, Ю.Є. Прохоров у своєму дослідженні такі одиниці визначає як *національний соціокультурний стереотип мовленнєвого спілкування* [18; 25]. Останнім часом найактивніше в теоретичній та прикладній лінгвістиці використовується термін “прецедентність” та утворені від нього поняття. Поштовхом до цього служить введення Ю.Н. Карауловим поняття *прецедентного тексту*, під яким він розуміє тексти, які мають значення для особистості у пізнавальному та емоційному відношеннях і мають історико-культурну та крайнознавчу цінність. Прецедентний текст не завжди вводиться повністю, частіше у стислому вигляді – переказом, уривком або натяком – семіотично (здійснюється процес текстової редукації) [10; 216].

Із часом, за поняттям прецедентного тексту вводиться поняття *прецедентного висловлювання* [11], *прецедентного прагмореклекса* [18], *прецедентного імені*, *прецедентного феномена та прецедентної ситуації* [13]. Прецедент у свою чергу (чи то Прецедентний текст, чи то прецедентна ситуація, або ж прецедентне ім’я) виступає як певний зразок характеристик або вчинків, які утворюють моделі поведінки, того, що необхідно або навпаки, небажано робити.

У свою чергу, А. Вежицька виділяє лінгвоспецифічні одиниці, які мають найважливіше значення для певної культури і називає їх *ключовими словами культури*. Це слова з національно-культурним компонентом, які відображають свідомість людини певної національності, її ментальність. Різні культури можуть виділяти різні концепти, відрізняючись групами концептів, ключових слів і їх значень [3]. Адже неповторність, своєрідність і національний характер тієї чи іншої культури відображається насамперед у лексичному значенні слова, яке виступає як історично закріплена у свідомості людей співвіднесеність слова з певним явищем дійсності. На думку А. Вежицької, значення слів “відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти), вони являють собою безцінні ключі до розуміння культури” [5; 18].

Безумовно, у будь-якій мові важлива і цікава національно-культурна семантика мови, тобто ті мовні значення, які відображають, фіксують і передають особливості матеріальної культури, суспільних ритуалів та звичаїв, духовних цінностей та ідеалів. Адже загально визнано, що звичаї впливають на комунікативну систему етносу, а культурні цінності й вірування частково створюють етномовну реальність, що складає національно-культурний компонент будь-якої мови. З цього приводу А. Вежицька виділяє дві основні групи ключових слів – духовна культура та матеріальна культура і відзначає: “дуже важливо, що те, що стосується матеріальної культури та суспільних ритуалів і установлень, торкається також і цінностей, ідеалів і установок людей та того, як вони думають про світ і про своє життя у цьому світі” [3; 15].

Ідея розуміння культур за допомогою ключових слів є, безумовно, плідною для шкільного навчання мов, зокрема для наповнення лінгвонародознавчої лінії змісту мовних курсів. Передусім, виникає необхідність дібрати, проаналізувати та класифікувати так звані лінгвоспецифічні слова, які є в одній мові, але яких немає в іншій, або вони істотно відрізняються за значенням.

Ключові слова, які відображають духовну і матеріальну культуру певного народу, можна відібрати за такими критеріями:

- семантичний (за яким враховується основне і додаткове значення);
- граматичний (показовий насамперед щодо одиниць фольклорного, діалектного, розмовно-просторічного характеру, які мають певні формальні показники);
- функціонально-стилістичний (назви народознавчого плану можуть виконувати в тексті функції створення національного колориту, стилізації, інтимізації тощо);
- перекладний (частина культурологічної лексики відноситься до безеквівалентної, що не має відповідників в інших мовах, а тому транслітерується або транскрибується, калькується чи передається описово у відповідних контекстах);
- експериментальний (наприклад, під час проведення психолінгвістичного експерименту, описаного у словниках асоціативних норм Н.П. Бутенко, до поля слів-реакцій на певне слово-стимул потрапляє низка слів, що мають національно-культурні елементи значень).

Для виділення національно-культурного компонента із мови, як правило, у ролі індикатора потрібна інша мова. Бо хоч понятійний світ різних національних спільнот майже однаковий, але мовна система кожного етнічного об’єднання кодує одні й ті самі поняття по-своєму, на основі власного досвіду. Розбіжності між мовами найчастіше виявляються при їх зіставному вивченні.

Відмінності мов, зумовлені своєрідністю культури, зводяться до відмінностей у лексиці й фразеології, у лексичних фонах слів з тотожним денотативним значенням [6; 43]; до типологічних особливостей літературних мов [17]; до своєрідності самого процесу спілкування в різних культурах [12; 36].

У кожній мові наявна безеквівалентна лексика, до якої належать слова, що співвідносяться з реаліями (денотатами), специфічними тільки для окремої етнічної (чи етнолокальної) культури чи для окремого етнокультурного ареалу та фіксують своєрідність світосприйняття окремого національно-культурного колективу і не мають однослівного перекладу іншою мовою. При перекладі вони передаються описово або запозичуються. Запозичені безеквівалентні слова називають екзотизмами [5; 22].

Отже, безеквівалентність лексем, як підкреслює Кісь Р. [9], пов'язана не тільки з етнолокальною унікальністю реалій на денотативному рівні, але й також із особливим способом “включеності” цих реалій у процеси повсякденної життєдіяльності й у відповідне соціокультурне середовище. Безеквівалентна лексика є скарбницею для здобуття знань про країну, культуру і побут народу, мова якого вивчається. Тому, на нашу думку, у навчанні мови необхідно враховувати те, що слова “відображають і передають спосіб життя та спосіб мислення, характерні для певного суспільства (чи мовної спільноти) і являють собою безцінні ключі до розуміння культури” [1; 4].

Список використаних джерел

1. Булыгина Т.В., Шмелёв А.Д. Языковая концептуализация мира. – М., 1997. – С. 33.
2. Ващенко В.С., Поповський А.М. Самобутні тенденції у розвитку мови: Навч. посібник. – Дніпропетровськ: Видво ДДУ, 1995. – 44 с.
3. Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов: Пер. с англ. А.Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
4. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. – М., 2006. – 416 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1996. – 248 с.
6. Волошина А.В. Безеквівалентна і фонові лексика у східнослов'янських мовах: Дис. канд. пед. наук: 10.02.17. – Кіровоград, 2001. – 195 с.
7. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. – М., 1999. – 248 с.
8. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика: деякі аспекти досліджень // Мовознавство. – 2001. – № 5. – С. 48–63.
9. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність (від Олександра Потєбні до гіпотези мовного релятивізму). – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987. – С. 216.
11. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными // РЯЗР. – 1994. – № 1. – 260 с.
12. Кочерган М.П. Загальне мовознавство. – К., 1999. – 284 с.
13. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. № 3 / 1994. – С. 6.
14. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК “Гнозис”, 2002. – С. 231–258.
15. Николаева Н.С., Спасова А.В., Говердовський В.И. Культурный компонент в системе конотации слова // Язык и культура: Первая Международная конференция: Материалы. – К., 1992. – С. 64–65.
16. Паламарчук О.Л. Відтворення української національно-характеристичної лексики в художньому перекладі. // Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания: Материалы I Ганичевских чтений. – Полтава, 1993. – Т.2. – С. 38–40.
17. Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. – К., 1976. – С. 161–196.
18. Прохоров Е.Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: Педагогика – Пресс., 2004. – С. 25.

19. Русанівський В.М. Структура лексичної і граматичної семантики. – К.: Наукова думка, 1998. – 235 с.

УДК 796.011.1 (045)

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІННЯ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

С.А. Зубков, канд. пед. наук, доц.
(Державна академія житлово-
комунального господарства)

Актуальність. Аналіз тенденцій і перспектив розвитку фізичного виховання у вітчизняних ВНЗ свідчить, що незважаючи на низький рівень фізичної підготовленості випускників середніх загальноосвітніх шкіл і ПТНЗ (60–70% не можуть виконати норми фізичної підготовленості, від 10% до 36% при вступі до ВНЗ зараховуються в спеціальні медичні групи, а близько 710% не відвідують занять через хворобу [16]), студентський вік сприятливий у формуванні інтересів до рухової активності. Саме в цей період, у зв'язку з вступами до ВНЗ, у юнаків і дівчат відбувається переоцінка цінностей, яка характеризується прагненням до активної творчої діяльності, сприйманням нового, до пошуку таких форм, засобів, режимів рухової активності, котрі задовольняли б потреби навчальної діяльності, побуту, дозвілля, відпочинку [13-15].

Проте вузівська фізична культура (ФК), за даними фахівців заформалізована, основана на командно-адміністративних принципах, ігноруючи як зацікавленість студента в заняттях з фізичного виховання, так і викладачів у результатах своєї праці, що призводить до байдужості і безграмотності, до суджень про непотрібність навчальних занять.

Соціологи, які провели дослідження з даної проблеми, вважають, що така ситуація викликана комплексом об'єктивних умов і суб'єктивних обставин, характерним як для сучасного суспільства в цілому, так і для ВНЗ [14, 15, 18, 36].

Фахівці вважають, що невідповідність ефективності процесу фізичного виховання (ФВ) студентів соціально-економічним умовам свідчить про проблемну ситуацію, суть якої в протиріччі між сучасною концепцією ФВ і умовам її практичної реалізації.

Отже, аналіз проведених досліджень показує, що, не дивлячись на прогресивний характер прийнятих документів [1-12, 33], практика фізичного виховання студентів продовжує свій рух по накатаному раніше шляху.

Аналіз стану, що склався у ВНЗ, вказує на ряд недоліків, які обмежують ефективність функціонування процесу ФВ.

У працях багатьох авторів розкривається цілий ряд факторів, які не сприяють ефективному функціонуванню у ВНЗ процесу фізичного виховання на різних рівнях СФВ [14, 15, 18, 34].

Серед них називаються недоліки, які характеризують ідеологічні, теоретико-методичні, програмно-нормативні основи і управління діяльністю форм організації.

На рівні ідеологічних основ систем фізичного виховання (СФВ) відмічається неудосягненість цільових установок, завдань і принципів, які обумовлені потребно-мотиваційною сферою студентів. У результаті на практиці форми навчання і методи фізичного виховання не орієнтовані на інтереси студентів до популярних засобів рухової активності, демократизацію, гуманізацію, діяльніший підхід до освоєння фізкультурно-спортивної практики, що призводить, з боку студентів, до неорганізованості особистості, відсутності особистої переконаності в потребі занять фізичними вправами, нерозвиненості і нестабільності мотивації, інтересів, потреб в освоєнні цінностей фізичної культури, а з боку викладачів ФВ до незацікавленості у результатах своєї праці.

На рівні теоретико-методичних основ СФВ відмічається неудоконаленість наукової та методичної роботи щодо оптимізації теорії, методики, організації ФВ, що призводить до зниження професійно-наукової кваліфікації викладачів і, як наслідок, до низького рівня фізкультурної освіченості студентів.

На рівні програмно-нормативних основ СФВ відмічається неудоконаленість:

- ✓ спрямованості навчально-виховного процесу;
- ✓ змісту теоретичного і практичного розділів;
- ✓ кваліфікації форм процесу фізичного виховання;
- ✓ планування процесу фізичного виховання;
- ✓ порядку організації процесу фізичного виховання;
- ✓ правил комплектування навчальних відділень і груп;
- ✓ контролю динаміки фізичної підготовленості студентів;
- ✓ оцінки фізичного виховання студентів та ін.

На рівні управління діяльністю форм організації (СФВ) називаються недоліки, які характеризуються:

- нераціональною структурою, що висловлюється в відсутності (скасуванні) необхідних організацій, чи їх підрозділів, працівників, груп або в їх перевантаженні;
- невизначеністю на сучасному етапі розвитку суспільства, мети, завдань, ієрархії, функції організацій їх підрозділів, працівників та характеру взаємодії між ними;
- відсутність бажання на практиці впроваджувати в навчальний процес прогресивні форми і методи ФВ з урахуванням інтересів та вимог сучасних програм;
- зростання, з одного боку, вимог до освіти, рівня підготовки, професійної компетенції викладачів, тренерів у зв'язку з спеціалізованою, освітньо-оздоровчою спрямованістю курсу ФВ, а з іншого – відсутністю системи підвищення їх кваліфікації;
- обмеженням фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення процесу ФВ;
- неудоконаленістю науково-методичного, медико-біологічного, інформаційного забезпечення щодо вирішення завдань фізкультурної освіти, перевірки стану здоров'я, отримання експрес-інформації в процесі занять ФВ та питань здорового способу життя тих, хто займається фізичною культурою і спортом (ФКС);
- прихильністю до командно-директивного, формально-бюрократичного стилю, методів керівництва і управління педагогічним колективом, студентами;
- заниженою оцінкою ролі ФК в формуванні особистості майбутнього фахівця з боку керівництва ВНЗ;
- відсутністю критеріїв ефективності управління діяльністю форм організації СФВ та банку даних показників стану розвитку ФК;
- відсутністю з боку державних органів з ФКС і освіти системи координації роботи кафедр ФВ, СК, ФОК, ЦПФК у ВНЗ обліку, звітності, контролю за здійсненням ними державних вимог і положень, щодо розвитку ФВ і ФО.

За даними досліджень деяких авторів вітчизняний і зарубіжний досвід свідчить, що засобу, який здатний однією-двома мірами вирішити причини, які породжують негативні явища в сфері ФК ВНЗ немає. Завдання розвитку ФВ – комплексне. Успіх у цій справі пов'язаний з вирішенням організаційно-правових і соціально-економічних проблем, підвищенням рівня життя, а також загальної культури людей.

Внаслідок проведеного аналізу можна стверджувати, що проблеми розвитку ФВ у ВНЗ, носять складний, комплексний характер на всіх рівнях СФВ, а прийнятих з боку держави заходів бракує для реформування практики ФВ студентів, яка в цілому продовжує свій рух по накатаному раніше шляху.

Мета дослідження. Як робочу гіпотезу можна використати припущення про те, що в результаті досліджень у ВНЗ буде виявлений найбільш оптимальний зміст сукупності основ і управління діяльністю форм організації СФВ, який забезпечить посилення для створення необхідних умов, по-перше, для переорієнтації курсу ФВ на спеціалізовану, освітньо-оздоровчу спрямованість з урахуванням інтересів студентів, по-друге, для розгортання ефективної діяльності працівників кафедр ФВ, СК, ФОК, ЦПФК, а по-третє, для зацікавленості студентів у заняттях з ФВ і ФО, що в кінцевому результаті призведе до більш ефективного вирішення завдань з формування ФК

особистості майбутнього фахівця, спроможності реалізувати її в соціально-професійній, фізкультурно-оздоровчій, спортивній діяльності в сім'ї та до більш раціонального використання виділених державою ресурсів на ФВ студентів.

Результати досліджень ми розподілили на два підрозділи:

1. Шляхи вирішення проблем розвитку фізичного виховання

Аналіз роботи літературних та нормативно-інтенсивних джерел свідчить, що зміст проблем розвитку ФВ і ФО у ВНЗ носить складний, комплексний характер і висуває завдання щодо їх вирішення, що спрямовані на оптимізацію СФВ у ВНЗ на всіх рівнях.

За даними фахівців, процес приведення системи в найкращий (оптимальний) стан розглянуто в багатьох роботах: як за межами сфери “фізична культура і спорт”, так і у її межах [19–24, 36].

В.Г. Афанасьєв вважає, що кінцева мета управління чи успіх управління залежить від обов’язкової умови постановки всього спектра цілей, гармонійного використання всього асортименту засобів управління і висловлюється в оптимізації функціонування системи [25].

Розповсюджуючи ідею оптимізації управління на систему навчання і виховання у ВНЗ, Ю.К. Бабанський показав, що навчання є ефективним тільки у тому випадку, якщо на практиці здійснюється принцип оптимізації всіх його елементів і навчально-виховного процесу в цілому при комплексному використанні всіх способів оптимізації [26].

На думку В.А. Якуніна проблеми навчання і виховання відносяться до числа тих, розробка котрих у теперішній час настійно вимагає системного підходу як способу дослідження, котрий відкрив би можливості пояснити взаємовідношення між часткою і цілим, поєднати в загальну систему понять різноманітність вже відомих і знов отриманих наукових фактів, встановити загальні закономірності для різних за якістю класів явищ [27].

У сфері ФКС, в останні роки ідеї і принципи системного підходу знаходять все більше відображення при рішенні їх розвитку і управління [21-24].

В основу системного підходу, на думку фахівців, покладене поняття про систему як сукупність взаємодіючих компонентів, зв’язків і відносин, з’єднаних єдністю мети [21-22].

Системний підхід при дослідженнях і практичному рішенні складених проблем реалізується як системний аналіз, моделювання, організаційне проектування тощо [21–22].

Так в дослідженні В.У. Агеєвець і І.Ф. Грішин розробили оптимальну структурно-функціональну модель організації і управління фізкультурно-оздоровчою і спортивно-масовою роботою за місцем проживання населення, яка була використана для координації діяльності державних, господарських і громадських організацій з розвитку ФКС [28].

Крім того інтерес представляє робота, в котрій здійснена спроба розробити оптимальну структуру організації масової фізичної культури за місцем проживання для великого міста за допомогою імітаційної моделі [29].

Д.М. Діновським представлена типова модель організації фізкультурної роботи в культурно-спортивному комплексі трудового колективу, яка відображає:

- популярні форми охоплення населення фізкультурно-спортивними заняттями;
- оптимальні форми ресурсного забезпечення;
- ефективні форми управління масовою фізичною культурою [29].

У дослідженні А.В. Кравченко визначена і обґрунтована нова технологія розробки цільових комплексних програм, яка передбачає три основних і двадцять додаткових етапів програмування фізкультурно-оздоровчої роботи в зонах масового відпочинку населення [30].

В.Г. Афанасьєв вважає, що однією з форм використання програмно-цільових структур є системи управління проектами [31].

У ряді праць широку розробку отримало оргпроекування, що безпосередньо пов’язане з удосконаленням системи управління [32].

Методологія соціального проектування, яка розвивається у нашій державі, представляє ряд вимог, які враховують специфіку громадського розвитку. До них відносяться: комплексний підхід до об’єкта, що створюється, вибір основної ланки, орієнтація на кінцевий результат, директивний характер, у якому втілені засоби активного впливу на життя.

До методів проектування А.Г. Рапопорт, перш за все, відносить розробку матриць ідей, метод аналогій, метод асоціації, метод мозкового штурму. Він вже розглядає такі етапи

проектування:

- ✓ з'ясування (уточнення) суті громадської потреби;
- ✓ у процесі відбору і з'ясуванні громадських потреб треба визначити, чи відповідає реалізація цієї потреби об'єктивним критеріям, які ставить суспільство до тих чи інших видів рішення;
- ✓ збір засобів для реалізації поставленої мети, які в конкретних умовах можуть забезпечити її досягнення;
- ✓ рішення, яке прийняте на підставі розробленої концепції [32].

Здійснена спроба використати метод соціального проектування в організації культурно-спортивних комплексів.

Метод проектування структури організації на підставі блок-схем за даними М.В. Жмарева міститься в визначенні загальних контурів організації, її мети і завдань, переліку функцій, необхідності в інформації, на підставі чого розраховується модель структури організації [22].

У роботах фахівців представлені методи виявлення, визначення, узагальнення і розповсюдження переведеного досвіду [35].

Проведений нами аналіз вирішення проблем управління і організації, як за межами сфери ФКС, так і у її межах показав, що завдання розвитку ФВ у ВНЗ можуть бути вирішені шляхом використання системного підходу, як способу, який сприяє підвищенню ефективності роботи форм організації навіть без додаткового залучення ресурсів та який включає в себе сукупність різноманітних методів.

2. Методи вирішення проблем управління фізичним вихованням

Розглядаючи об'єкт досліджень СФВ у ВНЗ і як предмет досліджень управління діяльністю різних форм організації, що здійснюють процес ФВ, ми тим самим визначили необхідність використання методів дослідження, які використовують при управлінні в сфері ФКС [35]. Залежно від масштабів проблем управління, що вирішуються, використовуються такі методи дослідження, які змістовно розкриті у працях В.М. Жмарева, а саме:

- аналіз літературних джерел, нормативно-інструктивних документів, робочої документації, структурно-функціональний аналіз, аналіз результатів діяльності організації, спостереження, опитування, експертна оцінка, моделювання, оргпроекування, метод “перехресних порівнянь”, експериментальне впровадження, статистичні [21, 22].

Як вважає автор цих робіт *аналіз літературних джерел* використовується для визначення ступеню питань теорії, методики, організації, їх значимості для ФКС, ФВ і ФО, пошуку нових наукових методів рішення завдань тощо.

Аналіз нормативно-інструментальних документів використовується для розгляду правових актів (законів, указів, постанов, наказів, інструкцій, положень, програм) державних і громадських установ і організацій, що регламентують діяльність в сфері ФКС.

Аналіз робочої документації – дозволяє з'ясувати стан діловодства, методи планування, обліку і контролю роботи організації.

Структурно-функціональний аналіз використовується для декомпозиції та діагностики системи – розчленування системи, що розподіляється, на підсистеми і елементи та виявлення її найслабкіших місць, що обмежують ефективність її функціонування. Цей метод досліджень широко використовується при вивченні структури і функцій складних систем та дозволяє при деякому спрощенні системи виділити її головні компоненти, показати взаємодію і взаємозв'язок між ними, забрати з поля зору дослідника все другорядне. Крім того, при вивченні систем великої складності можливе використання послідовної декомпозиції системи – спочатку на сукупність більшим великих підсистем, а потім декомпозиція кожної з підсистем.

Аналіз результатів діяльності організації – це аналіз прийнятих рішень і постанов, їх реалізації, результатів на змаганнях, підготовки розрядників, підвищення кваліфікації кадрів, який дозволяє виявити ефективність управління діяльністю організації в цілому та її підрозділів.

При зборі даних про діяльність організації, у сферу ФКС, найбільш раціональним буде групування їх на основні характеристики головних компонентів організації як системи, а саме:

- ✓ характеристики цілей і завдань організації;
- ✓ характеристики структурної повноти організації, її підрозділів, взаємодія між ними, ієрархії організації;
- ✓ характеристики функціональної повноти організації (повнота реалізації функцій управління

– планування, рішення, організації, регулювання, координації, обліку і контролю окремих видів діяльності – навчально-виховної, спортивної, організаційної, навчально-методичної, наукової, господарської та ін.).

✓ характеристики ступеня забезпечення діяльності організації (кадрове, матеріально-технічне, фінансове, науково-методичне, медичне та ін.).

✓ характеристики основних обмежень, що впливають на діяльність організації в сфері фізичної культури і спорту (вплив природних і кліматичних умов, соціальних умов, матеріально-технічного, кадрового та іншого забезпечення).

Спостереження – застосовується при збиранні даних для оперативних рішень і можуть здійснюватися в процесі проведення науково-практичних конференцій, семінарів, нарад, зборів, засідань різних рівнів, а також у ході експерименту на об'єктах, що досліджуються.

Опитування (бесіди, інтерв'ю, анкетування) базується на процедурах, що рекомендують фахівці з цих питань.

Експертна оцінка – оцінка явищ чи проблем на підставі опитуванні фахівців-експертів. У наступний час для вивчення думки фахівців різних питань застосовується три основних варіанти опитування фахівців-експертів:

- метод комісії – колегіальне обговорення питання і приймання групового рішення;
- метод відносної оцінки, при якому думка експертів не обговорюється, аналіз їх думки приводиться без їх присутності;
- метод Дельфі – опитування експертів по завчасно складеній схемі чи по опитувальнику з наступною статистичною обробкою і аналізом відповідей.

Моделювання. Суть моделювання міститься в тому, що для вивчення структури чи поведінки системи створюється більш чи менш приблизний аналог – модель, яка має достатню ступінь схожості з оригіналом.

За способом представлення оригіналу моделі можуть бути:

- інформаційні, які представляють словесне описування оригіналу, його структуру і функції;
- графічні, які представляють основні характеристики оригіналу в вигляді малюнків, графіка, схеми. Як графічна модель може виступати схема, відображаючи структуру системи з показанням рівнів системи, її окремих об'єктів, чи схем, яка відображає основні етапи процесу підготовки спортсмена (спеціаліста з фізичної культури);
- математичні моделі – це математичні формули і рівні, що характеризують залежність одних параметрів моделі від інших. У вигляді таких моделей можуть бути записані залежності типу “витрати – результати” (фінансові затрати на підготовку одного спортсмена-розрядника, спеціаліста з фізичної культури і спорту).

Метод “перехресних порівнянь” відноситься до числа порівняльних методів дослідження. Використовується для порівняння даних різних об'єктів з метою виявлення найважливіших тенденцій.

Статистичні методи досліджень – комплекс прийомів і методів, що використовуються для обробки статистичної інформації, виявлення на підставі отриманих даних закономірностей і тенденцій [21, 22].

Вказані методи дослідження, які використовуються при управлінні в сфері ФКС частково використані в нашому дослідженні та будуть використовуватися на наступному етапі досліджень.

Висновки. Підсумовуючи наслідки роботи слід відмітити, що проведений комплексний аналіз стану об'єкта нашого дослідження на різних етапах розвитку суспільства дозволив вперше, на сучасному рівні, підійти до розробки основних елементів проекту моделі СФВ у ВНЗ, серед яких елемент управління діяльністю форм організації СФВ, що здійснюють ФВ і ФО є головним та потребує свого подальшого аналізу (табл. 1).

Особистість майбутнього фахівця
Фізична культура майбутнього фахівця – складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей з метою гармонійного формування його особистості
Фізичне виховання у вищих навчальних закладах – органічна частина загального виховання, педагогічний процес орієнтований на спеціалізовану освітньо-оздоровчу спрямованість з урахуванням інтересів майбутнього фахівця
Основи фізичного виховання у вищих навчальних закладах: ідеологічні, теоретико-методичні, програмно-нормативні, правові, економічні, кадрові, матеріально-технічні, медико-біологічні, інформаційні, соціально-педагогічні, комунікаційні
Різні форми організації фізичного виховання в вищих навчальних закладах: кафедри ФВ, спортивні клуби, фізкультурно-оздоровчі клуби
Управління діяльністю різних форм організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах

Перелік умовних позначень

- ФВ – фізичне виховання
- ФО – фізкультурна освіта
- СФВ – система фізичного виховання
- ВНЗ – вищі навчальні заклади
- СК – спортивний клуб
- ЦПФК – центр підготовки фізкультурних кадрів
- ФКС – фізична культура і спорт
- ФК – фізична культура
- ФОК – фізично-оздоровчий клуб
- ПТУ – професійно-технічне училище

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України – К., 1991. – 18 с.
2. Про фізичну культуру і спорт: Закон України – К., 1993. – 22 с.
3. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. – К., 1994. – 34 с.
4. Державна національна програма “Освіта” //Україні XXI століття. – К., 1993. – 44 с.
5. Програма розвитку аграрної освіти на період до 2000 року. – К., 1993. – 63 с.
6. Національна програма розвитку сільськогосподарського виробництва України на 1996–2005 роки. – К., 1995. – 188 с.
7. Концепция развития физической культуры //Теория и практика физкультуры. – М., 1990. – №3. – С. 7–12.
8. Национальная система физического воспитания детей и молодежи Украины учебных заведений (проект). – К., 1996. – 5 с.
9. Физическая культура //Общесоюзная базисная учебная программа для высших учебных заведений. – М., 1990. – 28 с.
10. Целевая комплексная программа развития физической культуры в высшем учебном заведении. – К.: УМК ВО, 1990. – 54 с.
11. Фізичне виховання //Програма для сільськогосподарських вищих навчальних закладів з усіх спеціальностей. – К., 1995. – 35 с.
12. Про організацію занять з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України: Наказ Міносвіти №1/11-637 від 19.04.1996 р.
13. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого. – М.: Физкультура и спорт. – 1988. – 208 с.
14. Лубышева Л.И., Грузных Г.М. О программных основах вузовского физкультурного воспитания //Теория и практика физ. культуры. – 1990. – №3. – С. 42–44.

15. Лубышева Л.И., Грузных Г.М. Теоретико-методологическое обоснование физического воспитания студентов //Теория и практика физкультуры. – 1991. – №6. – С. 9–12.
16. Платонов В.Н. Актуальные проблемы высшей школы и пути перестройки физкультурного образования //Теория и практика физкультуры. – 1990. – С. 5–10.
17. Кряж В.Н., Гужаловский Л.А., Ворсин Е.Н. Концепция базовой программы физического воспитания учащихся и студентов Белорусской ССР //Теория и практика физкультуры, 1991. – №6 – С. 2–8.
18. Мильштейн О.А. В сб.: Философско-социологические исследования физической культуры и спорта (ежегодн.), 1988. С. 51–66.
19. Агеев В.И., Михневич Д.И. Проблемы методологии управления в системе физической культуры и спорта //Теория и практика физической культуры, 1984. – №4.
20. Пономарев Н.И. О системном подходе в исследовании проблем физической культуры и спорта. //Теория и практика физкультуры., 1976. – №7. – С. 5–8.
21. Жмарёв И.В. Системный подход и целевое управление в спорте. – К.: Здоровье, 1984. – 168 с.
22. Жмарёв И.В. Управление деятельностью спортивной организации. – К., 1989. – 168 с.
23. Выдрин В.М., Решетнева Г.А. Системный подход в исследовании физической культуры //Теория и практика физкультуры, 1978. – №. 3. – С. 5–7.
24. Воронова К.П. Пути совершенствования управления физкультурным движением. – М.: Физкультура и спорт, 1976. – 96 с.
25. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. Опыт системного исследования (2-е изд. доп.) – М.: Политиздат., 1973. – 394 с.
26. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М., 1982.
27. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л: Изд-во Ленинградского университета, 1988 – 160 с.
28. Агеев В.У., Гришин И.Ф. Модель развития физкультуры по месту жительства // Теория и практика физкультуры, 1982. – № 2 – С. 35–35.
29. Диновский Д.Н. Содержание и методика организации физкультурной работы в физкультурно-спортивном комплексе: Автореферат дис. канд. пед. наук. – К., 1988. – 22 с.
30. Кравченко А.В. Физкультурно-оздоровительная работа в зонах массового отдыха населения, как направление дальнейшего совершенствования физкультурного движения. Автореферат дис. канд. пед. наук. – К., 1991. – 24 с.
31. Афанасьев В.Г., Урсул А.Д. Об эффективности социального управления //Вопросы философии, 1982. – №7. – С. 57 – 69.
32. Рапопорт А.Г. Системы исследования. Методические проблемы /Ежегодник. – М.: Наука, 1982.– С.159 – 481.
33. МОН України. Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах: Наказ (від 11.01.06 № 4): [Положення....] //Інформ. зб. МОН України – 2006. – № 10–12. – С. 15–36.
34. Гвоздев В. Модернизация образования: взгляд из региона (размышление ректора) //Alma mater. – 2003 – № 2. – С. 3–7.
35. Железняк Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. учебн. завед., 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2008 – 272 с.
36. Грачёв О.К. Физическая культура: учебное пособие для студ. мед. и фарм. вузов. – Москва: Ростов-на-Дону: Март. 2005. – 464 с.

ПРО НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

І.О. Хорєв, канд. пед. наук, доц.
(Київський національний економічний
університет ім. В.Гетьмана)

Перехід до інформаційної епохи призвів до суттєвих змін у соціокультурному й економічному житті в Україні та у цілому світі. Перед сучасною людиною постають завдання і проблеми, які неможливо було собі уявити ще десять або двадцять років тому. Вони визнаються величинами більш високого порядку та мають зовсім іншу природу. Розв'язання цих завдань пов'язано, насамперед, із необхідністю оволодіння новими професіями, які з'являються на ринку праці, розширенням можливостей і потреб особистісного розвитку людини, *підвищенням її особистої та міжособистісної ефективності, поглибленням професійної мобільності в інноваційному суспільстві*. Сучасному фахівцю у будь-якій галузі необхідно бути готовим до того, що йому буде недостатньо здобутої освіти й упродовж усього життя необхідно постійно підвищувати її рівень, або зовсім змінювати сферу діяльності.

Ціла низка документів, прийнятих українським урядом (Концепція професійної освіти України, Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, Національна Доктрина розвитку освіти тощо), підкреслюють необхідність формування професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Підвищення рівня професійної мобільності має забезпечити нашій державі не тільки подолання негативного ефекту від реструктуризації економіки, але й нормальний розвиток у майбутньому.

Практика останніх років свідчить про те, що в умовах нових соціально-економічних відносин, що все більше стверджують себе на Україні, педагогічна наука не може не порушувати питання забезпечення особистої та міжособистісної ефективності фахівців, їхньої професійної мобільності. Отже, одним із найважливіших завдань постає необхідність реформувати навчальний процес у ВНЗ та систему післядипломної освіти так, щоб збагатити їх рекомендованими педагогічною наукою інноваціями та педагогічними технологіями, забезпечити високу всебічну підготовку та ефективність підготовки фахівців [7].

Ми є свідками і учасниками того, що в системі освіти нашої держави сьогодні продовжується процес переходу до нових парадигмальних засад, насамперед, до фундаментальності та гуманістичного світобачення. Провідним напрямом освітньої політики стає особистісно розвивальний напрям. На порядку денному стоїть питання про докорінне удосконалення процесу підготовки фахівців у контексті всіх позитивних надбань вітчизняної системи вищої освіти та Болонського процесу. За таких умов ще більш актуальною стає проблема забезпечення високого рівня професіоналізму тих, хто організовує та бере участь у навчально-виховному процесі.

Причини, які обумовлюють необхідність формування професійно мобільного викладача ВНЗ можуть бути зовнішніми та внутрішніми.

Перші викликані об'єктивною необхідністю зміни педагогічної спеціальності, спеціалізації, статусу особистості внаслідок розвитку та реформування освітньої галузі. Другі обумовлені суб'єктивними (індивідуальними) особливостями, пов'язаними з мотивацією успіху, спрямованістю особистості на вдосконалення професійних навичок, саморозвиток (що можна розглядати як внутрішнє самовдосконалення особистості, яке базується на відповідних цінностях і потребах), кар'єрне зростання. Внутрішні причини можуть бути пов'язані також із схильністю людини до зміни предметної діяльності, пізнім професійним самовизначенням, різноманітними особистими проблемами, наприклад, можливістю зміни місця проживання, погіршення стану здоров'я тощо.

Ці та інші обставини роблять актуальною наукову проблему, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній апробації системи формування професійної мобільності

викладача у післядипломній педагогічній освіті.

Розв'язання даної проблеми започатковано ще у теорії особистісного розвитку людини в процесі діяльності (Б. Ананьев, Л. Буєва, Л. Виготський, О. Киричук, Є. Климов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Маркова, С. Рубінштейн). Проблеми розвитку професійно-педагогічної освіти та педагогів зокрема розглядають А. Алексюк, С. Архангельський, Г. Балл, В. Беспалько, В. Бондар, С. Гончаренко, Л. Гузій, О. Гура, Б. Дьяченко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Плахотнік, Л. Пуховська, О. Пометун, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сухомлинський, В. Сущенко та ін.

Загальні основи та окремі аспекти феномену професійної мобільності розроблено у працях В. Безрукової, В. Береги, В. Воронкової, С. Гончаренка, І. Дичківської, Є. Іванченко, Н. Кожемякіної, З. Курлянд, О. Савченко, Л. Уманського, Л. Шевченко, М. Яценко та ін.

Так, на думку О. Савченко, високий динамізм виробництва, використання нових видів енергії і матеріалів, автоматизація і комп'ютеризація потребують від людей універсальної освіти, яка готує до професійної мобільності, вміння швидко переучуватися, бути фізично і психічно витривалими [9, с. 1 – 4].

За визначенням С. Гончаренка, зміст професійної освіти включає: поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок та вмінь; формування психічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [2, с.275].

Н. Ничкало однією з основних цілей професійно-технічної освіти вважає задоволення поточних і перспективних потреб у кваліфікованих, конкурентоспроможних робітниках, що мають широкий політехнічний світогляд, професійну мобільність, загальну культуру [8, с.7].

За В. Безруковою *професійна мобільність* – це готовність і здатність робітника до швидкої зміни виробничих завдань, робочих місць і навіть спеціальностей в рамках однієї професії та галузі, здатність швидко опановувати новими спеціальностями та змінами у них, що виникають під впливом технічних перетворень [1, с. 147].

Професійну мобільність економістів Є. Іванченко визначає як інтегровану якість особистості, що виявляється [4]:

- у здатності успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності у сфері економіки та фінансів із залученням правової сфери;
- умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого;
- володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх вдосконалення та самостійного здобування;
- готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції.

М. Д'яченко та Л. Кандибович під професійною мобільністю розуміють готовність та здатність фахівця до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, успішного переключення на іншу діяльність або зміни видів діяльності. Професійна мобільність, на їхню думку, передбачає також володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста [3, с.195-196].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що практично всі перелічені вчені наголошують на необхідності підготовки професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці. Робляться також спроби розробити наукові підходи досягнення цієї мети.

Так, Н. Кожемякіна до структури професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв включає соціально-професійні, професійно-управлінські, комунікативні та регулятивно-емоційні компетенції. На основі зазначеної структури вона і пропонує розробляти методику формування професійної мобільності [5].

І. Лікарчук наголошує, що забезпечити професійну мобільність майбутніх робітників можна лише „узагальненням праці”, тобто визначенням її загальних закономірностей, загальнонаукових,

політехнічних засад, виробничої специфіки. Лише оволодіння ними дасть робітникові можливість швидко адаптуватися до конкретного виробництва, навіть за умов частой зміни професійних функцій, потреби перекваліфікації [6, с.163-171].

Разом з тим, слід зазначити, що *проблема формування професійної мобільності викладача вищої школи* ще не стала предметом окремого фундаментального наукового дослідження.

Сучасному викладачу необхідний якісно новий рівень професійного розвитку, який пов'язаний в першу чергу з іншим поглядом, іншим способом мислення, поведінки та діяльності, відношенням до себе і до студентів як до вільних і відповідальних людей. Викладач повинен бути відкритим для нового досвіду, нового знання, одержувати задоволення від своєї праці. Відповідно до свого призначення в сучасних умовах він має вибудовувати свою діяльність на основі принципів наукової організації педагогічної праці, володіння теоретичними основами, прийомами та засобами широкого використання теорії у практиці підготовки майбутніх фахівців, методикою освоєння спеціальності викладача, попередження професійних деформацій, вміння формулювати мету професійної діяльності, оцінювати її ефективність тощо.

На нашу думку, *професійна мобільність викладача ВНЗ* – це його готовність та здатність до:

- швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності, інтеграції змісту суміжних навчальних дисциплін, його відповідної дидактичної обробки та майстерного викладу студентам;
- продуктивного опанування суміжними навчальними курсами, посадами науково-педагогічних працівників і спеціалізаціями в рамках спеціальності, галузі науки;
- опанування новими спеціальностями науково-педагогічних працівників та змінами у своїй та суміжних галузях науки;
- творчої зміни стилю та змісту своєї діяльності відповідно до нових підходів у галузі своєї професії та суміжних професійних галузях;
- планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій.

Професійна мобільність викладача передбачає системне бачення його професії, володіння високого рівня узагальнення системою знань професійно-педагогічних та суміжних галузей науки й уміннями їх ефективного застосування.

Попередній аналіз дозволяє визначити структуру професійної мобільності викладача ВНЗ. До її складу, на нашу думку, слід включити три основних компоненти (модулі): *професійно-педагогічний, соціально-психологічний та науково-дослідний*, які у свою чергу, складаються з умінь та якостей необхідних для професійно-мобільного викладача. Серед цих умінь необхідно і важливо визначити базові, тобто такі, що забезпечують *основи професійної мобільності викладача*.

З цією метою ми використовували аналіз і синтез, моделювання, системний і синергетичний аналіз, методи фокус-груп і експертного опитування. У результаті експериментальної роботи було визначено деякі *базові якості та уміння професійно-мобільного викладача*:

По-перше, мову слід вести про уміння формувати свої життєві та професійні цілі, візуалізувати їх (уявляти собі їхній чіткий образ та гарантовані шляхи, способи досягнення, реалізації та кінцевий результат), будувати своє життя та діяльність відповідно до визначених для себе найважливіших високих моральних та етичних цінностей, принципів та критеріїв.

Викладач має уміння ставити перед собою якомога більш високі та конкретні цілі (низькі та неконкретні цілі приведуть до відповідного результату), бути оптимістом та безмежно вірити у можливість їхнього досягнення! Недарма видатний американський винахідник та підприємець Томас А. Едісон зазначав, що ми були б приголомшені до глибини душі, якщо б здійснювали все, на що здатні.

По-друге, викладач має володіти високим рівнем суб'єктивного контролю над значущими життєвими ситуаціями та, зокрема, ситуаціями професійної діяльності (висока особиста відповідальність, здатність контролювати розвиток подій у різних сферах (міжособистісні та сімейні стосунки, виробничі та ділові відносини, сфери досягнень та невдач, різноманітні життєві події), керувати ними).

Отже, щоб домогтися професійного успіху, викладач має, насамперед, брати повну відповідальність за все те, що відбувається у його житті та професійній діяльності тільки на себе (необхідна і головна умова досягнення стабільного результату). Це означає його усвідомлення

того, що він сам створює всі обставини свого життя, професійної сфери та розуміє, що причина всього, що відбувається з ним – тільки у ньому.

По-третє, важливою є здатність повсякденно, самотійно приймати рішення, робити вибір та активно й логічно-последовно діяти відповідно до цього, крок за кроком реалізовувати розроблену програму, виконуючи зобов'язання перед суспільством та самим собою.

По-четверте, слід враховувати взаємовплив внутрішнього світу людини та її професії. Це важливий аспект загального та професійного розвитку особистості. Емоційно-ціннісна складова особистості науково-педагогічного працівника, яка є основою професійно-педагогічної спрямованості, має визначати його потребу в оволодінні педагогічною майстерністю, створенні власної ефективної технології інноваційної життєтворчої діяльності.

У ціннісних орієнтаціях викладача відображається його відношення до педагогічної праці, особистості студента і, нарешті, відношення до самого себе як до педагога (сформованість професійного ідеалу і позитивної професійної „Я-концепції”, прагнення до саморозвитку та самоудосконалення). Ціннісні орієнтації викладача визначають також його професійну етику, яка є цілісною системою з такими важливими складовими як принципи, норми та категорії, що відображають структуру моралі, сферу морально-професійних відносин, моральну поведінку педагога, його професійно-моральні якості.

Професійне зростання викладача спирається на професійні плани й визначається набутим досвідом та особистісним зростанням. Як показують проведені нами дослідження, більшість педагогів вибрали свою професію, керуючись високими моральними почуттями: любов'ю до педагогічної праці, розумінням її соціальної значущості, прагненням передати свої знання й досвід студентам. У їхній основі лежить покликання до педагогічної діяльності – яскраво визначене прагнення займатися навчанням та вихованням студентів. У покликанні виражається стійка спрямованість людини на такий вид діяльності, у сфері якої вона може принести найбільшу користь суспільству та реалізувати себе.

Проте, все частіше приходиться констатувати відсутність у педагогів суспільно і професійно значущих ціннісних позитивних орієнтацій, які дозволяють їм збудувати модель своєї діяльності як орієнтир саморозвитку і самоудосконалення. Наслідком цього можуть стати так звані „професійні деформації”, які характеризуються тим, що поступово змінюється у негативний бік сформована структура професійної діяльності та особистості, втрачається вже досягнутий рівень педагогічної майстерності, професійної мобільності, все частіше мають місце руйнівні конфлікти на різноманітному ґрунті.

З іншого боку, дати нам відповідь на питання про причини існування подібних негативних явищ дозволяє закон оптимуму мотивації Йеркса-Додсона: у ситуаціях, коли наші бажання вище, або нижче допустимого рівня спрацьовує психологічний механізм: ми відмовляємося від необхідної боротьби. Тому для кожної людини необхідно сформувати свій оптимальний (середній) рівень мотивації. Саме в таких моментах професійної діяльності і необхідно шукати власні „точки зростання”. Для саморозвитку особистості викладача йому важливо уміти долати те, що сприймається ним як трудність, але диктується професійно-педагогічною діяльністю як необхідність. Викладач має навчитись знаходити ресурси усередині себе, в ситуаціях, коли здається, що нічого зробити неможливо.

Допомогти викладачу зробити це можливо в процесі соціально-психологічного тренінгу. На нашу думку, якщо теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективну педагогічну технологію інноваційної життєтворчої діяльності викладача, основою якої є емоційно-ціннісна складова, психологічний потенціал викладача в інноваційному середовищі, то це дозволить в процесі тренінгу позитивно впливати на його професійну діяльність й слугуватиме основою для саморозвитку та самоудосконалення особистості.

Для цього вважається за необхідне:

- здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційно ціннісного ставлення викладачів вищої школи до своєї професійно-педагогічної діяльності;
- побудувати модель взаємодії психолого-педагогічних чинників інноваційної життєтворчої діяльності викладача;
- розробити ефективну технологію інноваційної життєтворчої діяльності викладача ВНЗ та відповідний тренінг корекції емоційно ціннісного ставлення викладачів до реалізації цієї діяльності,

а також рекомендації щодо впровадження зазначеної технології.

Теоретичною основою реалізації такого проекту можуть слугувати сучасні досягнення позитивної психології (С. Сегерстром, Е.А. Клімов, Г.С. Сазоненко, М.В. Артюшина, В.Ф. Калошин, І.Б. Новосельська, Е. Фокнер, Т. Вулей та ін.) й теоретичні погляди Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркової, С.В. Дмитрієва, С.П. Проніна, М.В. Кларіна, Л.М. Карамушки та ін. психологів на сутність явища “професійна деструкція”.

Відповідність результатів виконання такого дослідження світовому рівню і світовим вимогам має полягати у тому, що буде збагачено сучасні досягнення позитивної психології, зокрема, по проблемах: емоційно ціннісних орієнтацій, які визначають психологічну готовність до впровадження інновацій у навчальну діяльність; емоційного навантаження та ймовірності виникнення професійного стресу; збереження психічного і фізичного здоров'я викладача; розробки програми подолання емоційно-ціннісних криз, які виникають у процесі реалізації інноваційної педагогічної діяльності; розширення можливостей особистісного розвитку людини в інноваційному суспільстві, поглиблення її професійної майстерності та мобільності.

Список використаних джерел

1. Безрукова В. С. Проективная педагогика: Учебное пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия. – МН.: Хэлтон, 1998. – 399 с.
4. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2005. – 263 с.
5. Кожемякіна Н. І. Структурно-компонентний аналіз професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв // Нові технології навчання. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44 – С.57–62.
6. Лікарчук І. Л. До питання про державний стандарт професійно-технічної освіти // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4.
7. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Райдуга, 2001. – 54 с.
8. Педагогічна книга майстра виробничого навчання / За ред.Н. Г. Ничкало. – 2-е доп. вид. – К., 1994. – 334 с.
9. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Початкова школа. – 2001. – № 7.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

С.М. Дубовик

(Київський національний економічний
університет ім. Вадима Гетьмана)

Однією з актуальних проблем професійної підготовки викладача є формування у нього продуктивного стилю педагогічного спілкування, який сприяє ефективній реалізації навчальних, виховних та розвивальних цілей. Проте, як свідчать, результати аналізу програм предметів психолого-педагогічного циклу вирішенню проблеми формування вказаного стилю у майбутніх викладачів на сьогоднішній день не приділяється належної уваги.

Індивідуальні стилі спілкування та індивідуальні стилі педагогічного спілкування вивчали Т.Є. Аргентова, М.О. Березовін, О.О. Бодальов, В.М. Галузяк, А.Г. Ісмагілова, В.А. Кан-Калик, Г.О. Ковальов, Я.Л. Коломінський, А.А. Коротаєв, Є.І. Маствіліскер, Г.М. Мешко, І.В. Суботський, Т.С. Тамбовцева, С.О. Шеїн та інші науковці. Результати аналізу вказаних досліджень впевнюють, насамперед, у необхідності розробки структури продуктивного стилю педагогічного спілкування та методів його діагностики. Невирішеність зазначених завдань обумовили мету нашої роботи: розробка методів діагностування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх фахівців.

Діагностика сформованості вказаного стилю у студентів передбачала реалізацію наступних етапів:

- відбір критеріїв та показників рівнів сформованості досліджуваного стилю;
- описання характеристик рівнів сформованості вказаного стилю;
- розробка відповідних діагностичних механізмів;
- безпосередня робота з визначення рівнів сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування у учасників дослідження.

Експериментальні дослідження проводилися у Київському національному економічному університеті ім. Вадима Гетьмана протягом 2002–2006 рр. В експерименті брали участь студенти факультетів: „Інформаційні системи і технології” – 5 груп та „Управління персоналом і маркетингу” – 7 груп, загальною кількістю 234 осіб.

Для діагностування рівнів сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів визначено наступні критерії його оцінювання та відповідні їм показники: комунікативні установки, мотивація досягнення (мотиваційно ціннісний критерій); психолого-педагогічні знання й знання у галузі педагогічного спілкування, когнітивна складність (когнітивний критерій); соціальна перцепція, уміння вербального та невербального спілкування, самооцінка, загальна інтернальність (операційно-поведінковий критерій).

Перейдемо до розгляду ходу та результатів нашої роботи.

Як зазначено, з метою діагностики у учасників експерименту мотиваційно ціннісного компоненту стилю педагогічного спілкування ми визначали їх комунікативні установки та переважання у них мотивації досягнення успіху чи мотивації уникнення невдач.

Діагностика студентів за методикою виявлення комунікативних установок (МВКУ) [7, с. 142–169] дала можливість визначити їх провідні позиції у спілкуванні (Дитина, Батько, Дорослий) та їх типи спілкування (гармонійний, формальний, відчужений, конфліктний). Сполучення домінуючих позицій та типу спілкування і визначає провідну комунікативну установку досліджуваного, що презентує його індивідуальний еталон взаємодії та спонукає до вибору відповідних способів і прийомів спілкування.

За результатами тестування 234 студентів ми виявили у них прояв наступних комунікативних установок: “Дитина гармонійна” (ДГ) – 6 осіб (2,6%), “Дитина формальна” (ДФ) – 9 осіб (3,8%),

“Дитина відчужена” (ДВ) – 46 осіб (20,5%), “Дитина конфліктна” (ДК) – 118 осіб (50,4%), “Батько гармонійний” (БГ) – 3 особи (1,3%), “Батько формальний” (БФ) – 4 особи (1,7%), “Батько відчужений” (БВ) – 3 особи (1,3%), “Батько конфліктний” (БК) – 24 особи (10,3%), “Дорослий гармонійний” (ДрГ) – 6 осіб (2,6%), “Дорослий формальний” (ДрФ) – 5 осіб (2,1%), “Дорослий відчужений” (ДрВ) – 1 особа (0,4%), “Дорослий конфліктний” (ДрК) – 9 осіб (3,8%).

Психологічне вивчення та аналіз вказаних позицій і типів спілкування привів нас до висновку, що продуктивному стилю педагогічного спілкування повністю відповідає комунікативна установка “Дорослий гармонійний”. Подамо її характеристику. Так, для особистості зі вказаною комунікативною установкою характерною є налаштованість на ділову взаємодію, яка будується на рівноправних взаємостосунках з партнерами та проявляється, насамперед, у повазі прав на ініціативу, особисту точку зору, самостійність, відповідальність, довіру. Це зумовлюється тенденцією до позитивного сприйняття партнера та визнання його як безперечної цінності незалежно від його вікового та соціального статусу, установкою на діалог, взаємне врахування інтересів та пошук компромісу, сполученням природного емоційного самовираження особи під час спілкування з раціональністю та дотриманням оптимальної комунікативної дистанції.

Серед інших одинадцяти комунікативних установок ми також виділяємо КУ “Батько гармонійний” (БГ). Так, позиція “Батька”, яка, на перший погляд, є органічною у педагогічному процесі, у той же час, передбачає діалогічну взаємодію лише в тому випадку, коли учень перебуває у ролі “Дитина”. Тому, зловживання педагогом вказаною позицією гальмує розвиток особистості вихованця, а у ситуаціях, коли учень не бажає підкорятися, прагне до самостійності, призводить до конфлікту. Саме тому, позиція “Батька” (прибудова “зверху” за Е.Берном), з точки зору сучасної педагогічної теорії, не завжди продуктивна у спілкуванні викладача з учнями. Але, у той же час, вказана позиція має і позитивні сторони. Так, доповнюючись гармонійним типом спілкування, вона проявляється у високому соціальному інтелекті, доброзичливості, емоційній чутливості, тактовності, відповідальності, альтруїзмі, прагненні допомагати іншим, підтримувати, пояснювати, радити, у готовності згладжувати конфлікти [7, с.151].

Інші вищевказані комунікативні установки: “Дитина гармонійна”, “Дитина формальна”, “Дитина відчужена”, “Дитина конфліктна”, “Батько формальний”, “Батько відчужений”, “Батько конфліктний”, “Дорослий формальний”, “Дорослий відчужений”, “Дорослий конфліктний” за різних причин зумовлюють низьку продуктивність педагогічного стилю спілкування [7, с.149–163].

Отже, комунікативні установки студентів щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування ми поділили на три рівні: низький, середній, високий. Розподіл студентів, які взяли участь в обстеженні, за вказаними рівнями представлений у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Комунікативні установки	225	96,1	3	1,3	6	2,6

Рівні сформованості у студентів мотивації досягнення успіху та уникнення невдач визначався нами за однойменними методиками Т. Елерса [1, с.37–40]. Виходячи з положення, що домінування мотиву досягнення пов’язано з продуктивним виконанням діяльності і, навпаки, домінування мотиву уникнення зумовлює тривожність та захисні механізми, що, в свою чергу, знижує результат взаємодії, ми застосували наступний механізм визначення рівнів сформованості вказаних мотивів щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування. Так спочатку бали, отримані студентами за методиками дослідження мотивації досягнення успіху (МДУ) та мотивації уникнення невдач (МУН), були розподілені на високі та низькі. На основі цього були сформовані чотири підгрупи піддослідних: 1) “високий-низький”: сюди увійшли ті піддослідні, у кого результати МДУ високі, а бали за МУН низькі; 2) “високий-високий” – досліджувані з високими показниками і за МДУ, і за МУН; 3) “низький-низький” – бали за МДУ і за МУН низькі; 4) “низький-високий” – бал за МДУ

низький, а бал за МУН – високий.

До зазначених підгруп, що характеризують особливості прояву мотивації досягнення та мотивації уникнення ми також застосували трьохрівневий розподіл відносно продуктивного стилю педагогічного спілкування:

- низький рівень – піддослідні підгрупи “низький-високий”,
- середній рівень – підгрупи “низький-низький” та “високий-високий”,
- високий рівень – її представляє група “високий-низький”, яка характеризується найпродуктивнішим сполученням досліджуваних мотивів.

Розподіл студентів за вказаними рівнями представлений у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Мотивація досягнення	48	20,5	117	50,0	69	29,5

Діагностика у учасників експерименту когнітивного компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування передбачала визначення рівнів знань та опосередковуючого їх фактора – рівня когнітивної складності. Зрозуміло, що критеріями рівня знань можуть бути показники успішності з відповідних предметів. Але враховуючи те, що експеримент проводився на початку вивчення студентами циклу психолого-педагогічних дисциплін, такий метод оцінки вказаного показника не міг бути нами використаний. Тому, з метою діагностики рівнів знань учасників експерименту щодо досліджуваної проблеми нами був розроблений тест оцінки комунікативної та загальної психолого-педагогічної компетентності. Вказаний тест включав 27 питань, зміст яких давав можливість визначити рівні науково-теоретичних знань студентів щодо основних психолого-педагогічних понять та понять з психології спілкування.

Кожна правильна відповідь оцінювалась у 1 бал. З метою якісної оцінки отриманих результатів нами була розроблена наступна шкала:

- ✓ низький рівень – 0–13 балів;
- ✓ середній рівень – 14–20 балів;
- ✓ високий рівень – 21–27 балів.

Після завершення вищезазначених процедур ми отримали результати, представлені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Знання	177	75,6	57	24,4	0	0

З метою визначення рівнів сформованості когнітивної складності у студентів нами був використаний класичний варіант методики особистісних конструктів Дж.Келлі. Так як стандартизованих рівнів розвитку когнітивної складності в науковій літературі не існує, до результатів, отриманих в процесі тестування, нами був застосований метод обрахунку вибірок середньої величини. На основі вказаної процедури були виділені три рівні розвитку когнітивної складності: низький, середній та високий. Студенти за вказаними рівнями розподілилися наступним чином (табл.2.4):

Таблиця 2.4

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Когнітивна складність	42	17,9	153	65,4	39	16,7

Рівень розвитку соціальної перцепції у студентів ми також визначали за результатами методики “особистісних конструктів” Дж.Келлі. Тому, кількісно-якісні показники сформованості перцептивних умінь у майбутніх викладачів економіки аналогічні, вже розробленим нами, рівням когнітивної складності.

З метою визначення рівнів сформованості комунікативних умінь було організовано спеціальні спостереження за використанням студентами вербальних і невербальних засобів спілкування під час проведення ними моделювання ситуацій професійної діяльності. З вказаною метою використовувався метод експертних оцінок.

Показниками рівнів сформованості уміння використовувати вербальні засоби спілкування визначені нами наступні: змістовність, логічність, доступність, емоційність, енергійність, впливовість мовлення, його звукова та інтонаційна виразність, відповідність літературним нормам та оптимальний темп. Показниками уміння володіти невербальними засобами спілкування стали: багатство виразних прийомів, їх точність, доречність та експресивна оптимальність використання, візуальний контакт з партнером зі спілкування або з аудиторією.

Кожний показник оцінювався за трибальною шкалою, де: “0” – показник не розвинутий або проявляється неадекватно; “1” – середній рівень якості та адекватності прояву показника; “2” – оптимальний прояв комунікативного показника.

Рівні сформованості умінь вербального спілкування визначалися як сума набраних балів за 10 вищевказаними показниками. Для якісної оцінки отриманих результатів до всієї вибірки, отриманої під час експерименту, був застосований статистичний метод обрахунку вибірок середньої величини. У результаті вказаної процедури студенти розподілилися за групами наступним чином (табл.2.6):

Таблиця 2.6

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Уміння вербального спілкування	63	26,9	146	62,2	25	10,9

Аналогічно, за сумою виділених показників розраховувалися і рівні сформованості у студентів уміння використовувати невербальні засоби спілкування. Отримані результати також оброблялися методом обрахунку середньої величини (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Уміння невербального спілкування	69	29,5	120	51,3	45	19,2

Під час вимірювання рівнів сформованості інтерактивного компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування у учасників експерименту, досліджувалась їх самооцінка та рівень розвитку суб'єктивного контролю.

Так, з метою вивчення самооцінки у студентів, нами був використаний тест самооцінки, який подає Л.Д.Столяренко [8,с.272-277]. Вказана методика дозволяє одночасно визначити дві характеристики "Я-концепція" людини, які відповідають інтересам нашого дослідження, а саме: позитивне чи негативне ставлення виявляє людина до себе та рівень адекватності її самосприйняття.

Як вказується у методичному коментарі, що супроводжує вказану методику, до оптимальної самооцінки відноситься самооцінка високого і вище середнього рівня (людина адекватно сприймає себе і, в той же час, цінить, поважає себе такою, яка вона є, задоволена собою) та середнього рівня (людина поважає себе, але знає свої недоліки та прагне до самовдосконалення). Вказані шкали самооцінки ми віднесли до її високого рівня розвитку, що впливає на формування продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Негативні прояви неадекватно високої самооцінки обумовлюються неадекватністю самосприйняття людини та переоцінкою своїх можливостей. У той же час, особистість з такою самооцінкою характеризується позитивною "Я-концепція", позитивним ставленням до себе. Корекція самооцінки у таких студентів має бути спрямована на поглиблення їх самоусвідомлення та об'єктивацію самосприйняття. З огляду на корекційні заходи, які вимагає вказаний рівень самооцінки, ми відносимо її до середнього рівня щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування.

У той же час, особливостями самооцінки неадекватно-низького, низького та нижче середнього рівня є різні ступені негативного ставлення людини до себе та неадекватність самосприйняття. Тому, процес корекції такої самооцінки має включати як методи об'єктивації самосприйняття і самоусвідомлення особистості, так і вправи на підвищення її позитивного ставлення до себе. У зв'язку зі сказаним, вказані показники ми відносимо до найнижчого рівня щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Розподіл студентів за розглянутою якісною шкалою рівнів самооцінки поданий у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Самооцінка	23	9,8	89	38,0	122	52,2

Рівень суб'єктивного контролю у учасників експерименту ми визначали за допомогою методики, розробленої на основі шкали локусу контролю Дж.Роттера [5, с.173–184]. Вказана методика має сім показників інтернальності, а саме: у сфері досягнення; у сфері невдач; у сімейних стосунках; у виробничих відносинах; у сфері міжособистісних стосунків; стосовно здоров'я і хвороб; загальна інтернальність. Під час нашого експерименту нас цікавив рівень загальної інтернальності досліджуваних.

Опитувальник РСК має стандартизовану якісну шкалу, яка включає низький, середній та високий рівні розвитку досліджуваної характеристики особистості. Тож, за рівнями розвитку загальної інтернальності студенти розподілилися наступним чином (табл. 2.9):

Таблиця 2.9

Складник продуктивного стилю педагогічного спілкування	Рівні сформованості складника (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Загальна інтернальність	59	25,2	123	52,6	52	22,2

Тож, вищеописані результати діагностики найважливіших складників продуктивного стилю педагогічного спілкування дали можливість зробити диференційований аналіз рівнів їх сформованості у майбутніх викладачів. Перейдемо до розгляду останнього етапу дослідження – визначення в учасників експерименту рівнів *сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування* (СПСПС).

На основі виділених нами критеріїв продуктивного стилю педагогічного спілкування нами виявлено три рівні його сформованості: низький, середній, високий. Опишемо вказані рівні.

Так, майбутні викладачі з *низьким рівнем* СПСПС мають комунікативні установки, які зумовлюють непродуктивні стратегії взаємодії зі студентами. Вказані установки обумовлюють залежні, підпорядковані, або, навпаки, зверхні, авторитарні позиції особистості у спілкуванні, а також виражені конфліктний, відчужений або формальний типи цього спілкування. Розвинута мотивація уникнення невдач у таких викладачів проявляється у соціальній тривожності та захисних тенденціях у поведінці. Їх професійна свідомість характеризується поверховим, неглибоким володінням психолого-педагогічними знаннями і знаннями у галузі педагогічного спілкування, що поєднуються зі стереотипністю мислення, низьким рівнем його гнучкості, варіативності та рефлексивності. Для цих викладачів характерним є низький рівень сформованості умінь орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування та в їх учасниках, а також умінь використовувати вербальні й невербальні комунікативні засоби. Низька самооцінка та екстернальний локус контролю діяльності таких особистостей обумовлює невпевненість у власних силах, тенденції покладати відповідальність за події, що відбуваються, на зовнішні чинники, і як наслідок, пасивність щодо самокорекції власної поведінки та пошуку шляхів продуктивної педагогічної взаємодії.

Майбутні викладачі, які відповідають *середньому рівню* СПСПС мають комунікативні установки, що обумовлюють надання допомоги іншим, піклування про них та тенденцію до згладжування конфліктів під час взаємодії. Така поведінка забезпечує формування позитивного емоційного клімату під час взаємодії з вихованцями, відчуття ними підтримки та опіки, але блокує розвиток їх самостійної, творчої індивідуальності. Іноді майбутні викладачі цього рівня мають невиражений профіль комунікативних установок, в яких однаково поєднуються і проявляються, залежно від ситуації, як позитивні поведінкові патерни, так і негативні соціальні сторони їх особистості. Мотивація досягнення та мотивація уникнення у них розвинуті на однаковому рівні, що об'єднує різні суперечні внутрішні стани та поведінкові стратегії. Така мотиваційна тенденція хоч і спрямована на продуктивну реалізацію діяльності та взаємодії з оточуючими, у той же час, гальмується проявами страху перед невдачами та захисними поведінковими механізмами. Майбутні викладачі даного рівня недостатньо володіють психолого-педагогічними знаннями й знаннями у галузі педагогічного спілкування. Водночас їх мислення характеризується середнім рівнем стереотипності, гнучкості та рефлексивності. Вони орієнтуються у ситуаціях професійного спілкування та партнерах, хоча допускають певні помилки. Уміння вербального й невербального спілкування у викладачів цього рівня недостатньо розвинуті, що виявляється у тих чи інших недоліках під час реалізації комунікативних засобів. Самооцінка таких викладачів в цілому є позитивною, хоча проявляється деяка неадекватність самосприйняття, що знижує їх самокритичність. Відповідальність за події, що відбуваються, вони покладає іноді на себе, іноді на оточуючих, тому саморегуляція й самокорекція поведінки здійснюється ними лише в окремих випадках.

Майбутні викладачі з *високим рівнем* СПСПС характеризуються такими комунікативними

установками, які сприяють побудові педагогічного спілкування на основі діалогічної стратегії взаємодії, що, у свою чергу, проявляється у ставленні до учнів як до рівних собі, у позитивному їх сприйнятті та визнанні як безперечної цінності. Природне емоційне самовираження у таких викладачів поєднується зі здатністю керувати своєю емоційною сферою. Домінування у них мотивації досягнення успіху сприяє продуктивному виконанню діяльності, в тому числі й спілкування. Для майбутніх викладачів вказаного рівня характерною є також сформована когнітивна сфера, що має необхідну базу психолого-педагогічних знань та знань у галузі педагогічного спілкування й характеризується когнітивною складністю. У них розвинута соціальна перцепція, сформовані уміння володіти вербальними й невербальними засобами спілкування, а також позитивна, адекватна самооцінка та загальна інтернальність особистості, що сприяє продуктивній реалізації професійної взаємодії та спілкування.

Аналіз наукових досліджень проблематики стилю [2,4,6] привели нас до висновку, що рівні сформованості досліджуваного стилю у студентів логічно буде визначати через сукупність рівнів розвитку його складових.

У зв'язку зі сказаним, нами були здійснені наступні розрахунки. Спочатку якісним рівням розвитку (низькому, середньому, високому), діагностованих нами показників досліджуваного стилю, були присвоєні відповідно бали від 1 до 3 (низький рівень – 1 бал; середній рівень – 2 бали; високий рівень – 3 бали). Потім по кожному студенту вираховувалась сума набраних балів (від 0 до 27), яка і визначала рівень СПСПС у учасників експерименту.

Шкала кількісно-якісної оцінки отриманих результатів мала наступний вигляд:

- низький рівень СПСПС – 0-13 балів,
- середній рівень СПСПС – 14-20 балів,
- високий рівень СПСПС – 21-27 балів.

За вказаними рівнями сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування студенти розподілилися наступним чином (табл. 2.10):

Таблиця 2.10

	Рівні якісної оцінки (n = 234)					
	низький		середній		високий	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
СПСПС	76	32,5	158	67,5	0	0

Як показано у табл. 2.10, у результаті експерименту в 32,5% студентів виявлено низький рівень сформованості досліджуваного стилю, що свідчить про їх неготовність до ефективного педагогічного спілкування як основного механізму реалізації всієї педагогічної діяльності.

У 67,5 % учасників експерименту визначено середній рівень щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування. Незважаючи на низький рівень сформованості деяких складників досліджуваного стилю у даних студентів, в тому числі їх низьку теоретичну підготовку, ми вважаємо що такий результат викликаний компенсаторним механізмом індивідуального стилю, який проявляється у переборенні труднощів у спілкуванні, підвищенні продуктивності виконуваної діяльності [3, с.188].

Високий рівень сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування у жодного студента не виявлено.

Як бачимо, отримані результати дослідження свідчать про недостатній рівень сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів, які не пройшли курс спеціальної підготовки. Це зумовило необхідність розробки технології формування вказаного стилю у студентів та впровадження її у практику діяльності економічного університету. Ця технологія передбачала поетапний та послідовний розвиток у майбутніх фахівців структурних складових досліджуваного стилю у процесі вивчення ними дисциплін психолого-педагогічного циклу.

1. Завдання до практичних занять та методичні вказівки щодо їх виконання з дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” / Укл.: Л.В. Музичко, О.С. Бойчук, Л.А. Колесніченко, А.В. Тімакова – К.: КНЕУ, 1998. – 112 с.
2. Ильин Е.П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты // Вопр. психологии. – 1988. – №6. – С. 85–93.
3. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. психол. – 1985. – №4. – С. 9–16.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанс. у-т, 1969. – 278 с.
5. Литвинцева Н.А. Психологический автопортрет. - М., 1996. – С. 173–184.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
7. Синявського В.В., Ящишин О.О. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних. Метод. посібник. – К., Науково-методичний центр ІПЗ ДСЗУ, 2000. – С. 314.
8. Основы психологии. Практикум / Ред.– сост. Л.Д.Столяренко. Ростов н / Д.: Феникс, 1999. – 576 с.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДОБРАЖЕННЯ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ В ІНТЕРНЕТ-ЩОДЕННИКАХ

І.Л. Гудінова
(Інститут психології ім. Г.С. Костюка
АПН України)

Блог (англ. blog, від web log, віртуальний “мережовий журнал чи щоденник подій”) – це вебсайт, основним змістом якого є регулярне дописування коротких записів (залежно від їх погодинної значимості), додавання зображень чи мультимедіа. Блоги, маючи авторську приналежність, бувають особистими, груповими чи загальними, а за змістом – тематичними чи загальними. Крім цього, вони можуть об’єднуватися у мережі блогів за тематичними ознаками чи за іншими критеріями.

Більш докладне визначення цього феномену (блогу) ще не дали, але, як нам здається, його можна вважати:

- а) ресурсом життєтворчості та самопрезентації;
- б) “літописом особистого життя”, на відміну від форумів де учасники обмінюються думками з конкретно запропонованої теми;
- в) “відстійником вражень”. Жанрова характеристика Інтернет-щоденників складається з “душевної розмови”, “базікання”, “світської бесіди”, “сповіді”, “проповіді”, рідше каяття чи розкаяння, “вчорашнього завтра” [11].

Блог, на даний момент, вважають новим видом приватної віртуальної власності, який є доступним та невичерпним інформаційним ресурсом, який тільки потребує певних механізмів урегулювання “приватних інтересів”. Ірина Каспе, досліджуючи такі підходи, як “приватне” та “публічне”, намагалась з’ясувати як конструюється – реконструюється – переконструюється “приватне”. Так, зазначає вона, приватною можна вважати зону, за межами якої залишаються “влада”, “соціальні норми”, “громадські забобони”, “інтерсуб’єктивна реальність”, “кимось нормована мова” [6]. Якщо вважати блог як деяку приватну власність доступну багатьом, то чому б не облаштувати її як свій “дім” (симбіоз будинку та телевізора) з усіма зручностями. Пропаганду “віртуального будинку”, як “актуального простору блогіста”, поділяють не всі. Так, на думку Ю. Лотмана, такі “віртуальні будинки” нагадують “булгаківський дім” [7]. Його думку

про двояке відношення (скоріше шкодить психіці, ніж ні) до “віртуального світу”, як до потустороннього “віртуального образу”, який породжують блогери, поділяють дуже багато психологів, філософів, релігійників.

М. Міхеєв у дослідженні щоденників Росії XIX-XX віків виділив два види щоденникових текстів, які прослідковуються і в Інтернет-щоденниках: *пред-текст* – в його розумінні це текст в незакінченому, чернеточному вигляді, до якого автор планує повернутися, щоб переписати чи доповнити його, тут важлива принципова незавершеність такого типу тексту.

У наступному понятті – *его-текст* – суттєві обидві ознаки:

а) це текст про себе самого, тобто об’єктом обставин є життя самого блогіста,

б) текст, написаний з суб’єктивної блогерської точки зору, тобто людиною з егоцентричною позицією.

Під визначення *его-тексту* підпадає не тільки щоденниковий, але і мемуарний текст, де відчутний часовий відступ від описуваних подій. Сюди ж додаються листи – з відступом від автокомунікації, тобто адресованість самому собі і висунутою на передній план діалогічною направленістю вислову. Можна зазначити, що *его-тексту* і стають для нас об’єктом дослідження, так як віртуальна особистість має суто знакове відображення.

Автором мережового щоденника керує своєрідний азарт (звідси і поняття *его-текст*), усвідомлення своєї експансивності, щось нахшталт інстинкту захоплення нових територій. Автор отримує позитивний зворотній зв’язок, коли розуміє, наскільки пластичний матеріал, з яким він працює. Говорячи метафорично, віртуальний простір легко набуває обриси його віртуального тіла [8].

Відомий дослідник психології Інтернету Д. Сулер, в одній із своїх статей [10], перерахував його специфічні характеристики: обмежене сенсорне переживання; анонімність і множинність особистості; урівнювання статусів; размивання просторових меж; подовження та конденсація часу; необмежена доступність контактів; постійна фіксація альтернативних світів та світу снів; відчуття “чорної прірви”. Такі узагальнення психологічних особливостей сприйняття віртуального простору можуть трансформуватись в онтологічні постулати. Разом з тим, в онтологічній перспективі можна розглядати не тільки віртуальний простір, але й агентів, діючих в ньому та утворюючих його.

Далі це ж питання в своїй статті “Онтологія віртуальної особистості” розглядає Є. Горний. Більшість перерахованих вище властивостей віртуального простору автор атрибує віртуальній особистості. Така особистість, в його розумінні, безтілесна, анонімна та багатолика в своєму прояві і в цілому існує в парадигмі самовинахідництва. Є. Горний відмічає, що за відсутністю у віртуальної особистості тілесності, ми вимушені розуміти її як знаково дієву субстанцію: “Важлива не природа носія, а ефект, який виникає у психіці певним комплексом знаків” [3].

Унікальна особливість повсякденного середовища інтернет-щоденників (онлайн-щоденників) полягає у тому, що їх автор постійно займається в них публічною самопрезентацією, переймається своїм моральним удосконаленням і самоусвідомленням, піклується про своє духовно-моральне життя, про свою соціалізацію, тобто, життєдайно функціонує ресурс життєтворчості. Тут відображення життєвої події у слові стає структурованим упорядкуванням життєвої ситуації, бо саме слово відкриває нові смислові “території”.

Відтак, *віртуальна особистість* (ВО) виявляється такою, що сама конструює свій життєвий простір, самостійно регламентує час та темп спілкування. ВО (автор щоденника) постає в Інтернеті безтілесною інтелектуальною субстанцією, множинною за своїми психологічними ситуативними проявами – “масками”.

Для чого потрібна маска людині, який механізм її вибору? На думку психологів, для збільшення форми захисту, або як форма альтернативного пошуку оптимального рішення життєвої ситуації (своєрідний тренінг по адаптації нових форм поведінки). Так, “Інкогніто” та безтілесність дозволяє приміряти автору різні “психологічні маски” і тим самим відшукувати ідеальні шляхи самореалізації життєвих подій, шукати життєві мотиви, спектр можливостей, цінностей, життєвого напрямку в цілому. Саме конфіденційність дає можливість експериментувати з «психологічними масками», що може відігравати, в свою чергу, терапевтичну функцію.

Завдяки постійній діалогічності (“френдовій стрічці” коментуванню, відгукам) автор знаходиться в постійній життєвій смисловій динаміці, так як отримує зворотній аналіз своїх

життєвих позицій чи переконань: “Я ОК – Ти ОК”, “Я не ОК – Ти ОК”, “Я ОК – Ти не ОК”, “Я не ОК – Ти не ОК” (типологія життєвих позицій за Е. Берном). Відтак, нове знання про самого себе призводить до саморегуляції своєї поведінки, і найбільшу значимість набуває в періоди життєвих криз, формування індивідуальності, змін в способі життя.

Самопрезентація життєвого досвіду в Інтернет-щоденниках є цілісним утворенням, яке може бути основою для прояву різноманітних індивідуально-психологічних якостей особистості.

Отже, Інтернет-щоденник з його специфічною регулюючою комунікацією, з широкими можливостями вибору референтної групи для отримання зворотного зв'язку і спостереженням за рефлексією досвіду життєвого шляху інших людей дозволяє сформувати не тільки навички комунікації, але й усвідомити, аспробувати свій спосіб усвідомленої життєдіяльності суб'єкта власного життєвого шляху. Хоча, варто відмітити, що віртуальний життєвий шлях дещо відрізняється від життєвого шляху у реальному світі. Відтак, віртуальна особистість, яка є принципово діалогічною, в мережевому щоденнику звертається до “самого себе”, “до іншого”, “до себе як іншого”. А. Хітров предметом свого дослідження обрав особистість автора мережевого щоденника, яку розглядав як одну з моделей суб'єкта новоевропейської культури.

Яке місце займає ВО поряд з іншими формами онлайн-репрезентації “Я”? Слід зазначити, що створення ВО є, переважно, реалізацією поетичної стратегії самовинахідництва. До цієї ж стратегії відноситься процедура самовираження; відмінність полягає лише в тому, що в останньому випадку мова йде про розкриття вже наявної особистості, в той час як в першому – особистість твориться заново. Інші форми онлайн-саморепрезентації охоплюють історичну стратегію самопояснення і філософську стратегію самоаналізу. Відмітимо, що ця таксономія не охоплює тих форм ВО, коли об'єктом репрезентації є чуже “Я” (найбільш наочний приклад – клонування). Відповідно, автобіографічний модус слід доповнити біографічним, і ввести, хоча б, ще одну процедуру, яку умовно можна означити як моделювання.

Самостворення чи самоконструювання часто кваліфікують як унікальні ознаки мережевої особистості без “тіла”, що неодноразово висвітлювалось у різних культурних традиціях. Традиційний погляд на суб'єкта в філософії нового часу може слугувати найпереконливішим прикладом. Суб'єкт новоевропейської культури діяв в іпостасі мислячого “Я”, безтілесного інтелектуального згустку. Введення “тіла” в теорію пізнання відбулося вперше в феноменології Мерло-Понті, вже в ХХ ст.

Ідея множинності особистості також має багату традицію. У новоевропейській думці першим про ілюзії заговорив Девід Юм, який знаходився в явній опозиції до трактовки “особистості”, як субстанції і константи, запропонованої раніше Декартом. Модель децентрованої, множинної, і несубстанційної особистості програвалась і в літературних практиках, наприклад, у романтичній грі з двійниками, в літературі “поточку свідомості” – задовго до Пруста у сучасника Юма – Лоренса Стерна.

Самоконструювання, безтілесність і множинність – очевидні домінанти новоевропейської культури – нагадують про свою актуальну присутність у практиках мережевої комунікації, зокрема і в веденні мережевого щоденника. Так, Міхеєв М. [8] розглядає віртуальну особистість (ВО) як явище багатомірне та багатогранне. Автор виокремлює наступні основні її функції:

- раціональна побудова свого образу “для інших” (керування ідентичністю);
- перекладення частини функцій на віртуальний образ, що звільняє його творця від рутинних справ (голем);
- моделювання: імітація швидкоплинного життя й усвідомлення відсутності у суб'єкта свідомості і життя (роботи, комп'ютерні програми, штучний інтелект наділені ім'ям реальної чи надуманої людини; можливо і таке використання “ручних способів”, наприклад, коли одна людина пише від особи іншої, вдаючи себе за нього);
- соціальна інженерія: використання ВО як інструмента впливу на розум і поведінку інших людей;
- містифікація: введення в оману інших людей шляхом видавання фантазійного за реальне;
- аналогія між віртуальною реальністю та простором уявного не тільки наділяє її якостями творчого середовища, але і визначає її психотерапевтичну функцію; створення ВО – один із способів віртуальної психотерапії: підвищення рівня психічного здоров'я шляхом реалізації бажань і фантазій, пригнічених у “нормальному житті” (North, North and Coble, 1997);

• самопізнання: розширення знань про “Я” шляхом об’єктивації та інтеграції його аспектів (Gorny, 2003);

• міфотворчість: створення міфу про себе;

• реалізація екзистенціальної потреби в лицедійстві, бажання “бути іншим, а не самим собою”;

• гра: довільна, не утилітарна діяльність, що створює порядок, відмінний від “повсякденної реальності”, і яка супроводжується усвідомленням умовностей, що додає насолоду (про роль гри в культурі див.: Huizinga; про “внутрішню мотивацію” та її роль в творчому процесі див. Amabile, 1996).

Записи в щоденниках і роздуми над ними є зосередженням на своїх вчинках, бажання різносторонньо та різнопланово поглянути на них, довіра законам соціуму та певним соціальним суб’єктам. Іншим питанням може стати: навіщо концентруємо силу розуму, що шукаємо і для чого? Чи, навіщо шукаємо очищення свідомості та сумління? Чому намагаємося отримати відчуття, яке відображає прогрес нашого буття?

На ці питання люди відповісти намагалися у всі часи за допомогою малих жанрів щоденникових текстів (з історичної точки зору). Нижче описані види, які зустрічаються і в Інтернет-щоденниках як в чистому вигляді, так і в злитті певних структур та елементів щоденниковедення.

1. *Щоденник, записна книжка:*

а) список справ на майбутнє, які повинні бути під рукою коли знадобляться, – так званий записник-щоденник, блокнот, відривний календарик, телефонна книжка;

б) регулярна фіксація для порядку чи “для історії” того, що вже трапилось чи відбувалось за участю автора. Умовно кажучи останнє – це вахтерський журнал, адрес-календар, чи книга записів актів (відносяться до пред-текстів).

2. *Мемуари, спомини, пізніші записи;*

3. *Афоризми, цитати* (можна назвати записник чужих геніальних думок). Взагалі, навіть вкраплення іномовностей “своє” і “чуже” слово говорять про автора як соціально та духовно адаптованого. Щоденник в щоденнику – коментар своїх подій.

4. *Наївні щоденники і домашня писемність* (фіксація почутого, випадки з життя).

5. *Щоденники-листи.*

6. *Сни, притчі, розмови з самим собою, сповіді та покаєння* (це теж пред-тексти записи і перекази власних снів, що було властиво таким прибічникам під- чи над-свідомої творчості як: Ф. Кафка, С. Далі, Г. Грін, А. Єфрон, Д. Самойлов, О. Ремізов, В. Шульгін).

7. *Записки з “мертвих будинків” і протоколи допитів.*

8. *Путьові замітки, записи на полях.*

9. *Автобіографічна проза* (автобіографії і спомини пишуться, як правило, на основі щоденників).

10. *Щоденник у вигляді словника, каталогу.*

11. *Щоденник повчань* (увів Л. Толстой та читав його кожного дня) [8]. Відтак, у блогах зберігаються такі психологічні функції, що і в літературних щоденниках (фіксація споминів, самопізнання, заміни друзів, самовиховання, компенсаторна та творча функція).

Техніки самопрезентації в Інтернет-щоденниках щодо створення свого внутрішнього “Я”: самоопис, малюнки, он-лайн тестування, фотографії, цитування відомих авторів, афоризми, особисте відношення до обговорюваної теми, власні вірші (блог несе функцію особистого сайту). Щоденник можна вважати планом на майбутнє і розповіддю про минулий день, він має як описовий, так і розпоряджувальний характер.

Саме ядро в понятті “щоденник” може підпорядковувати наступні критерії – головні ознаки щоденника:

- 1) текст не до кінця оформлений (завжди є можливість повернутися до нього, скоригувати);
- 2) опис подій робиться з невеликого часового відрізка (в ідеалі, не більше одного дня, звідси і форма – щоденник);
- 3) людина пише його сама;
- 4) для “особистого використання”, звертаючись якби до самого себе;
- 5) опис подій відповідають реальним фактам, свідком яких був автор;
- 6) текст нарізаний датованими фрагментами. Окрім перерахованих шести, можуть бути й

інші менш суттєві критерії “щоденниковості”.

В свою чергу С.Б. Борисов виділив функції, які традиційно виконує щоденник: по-перше, це функція *культурної пам'ятки*, тобто щоденник, зберігає відбиток події індивідуального життя; по-друге, функція *заповіту*, з зверненням до “розуміючого” читача (“*нехай* почитають після моєї смерті”); в третій, *релаксаційно-терапевтична* функція (щоденник потрібен людині для зняття емоційного і нервового напруження “у процесі вербальної раціоналізації переживань”, що подібно до аутотренінгу); в-четвертих, *аутокогнітивна і/чи соціалізаційна* функція: природно, що записуючи (і перечитуючи) свої записи, ми часто самі краще пізнаємо мотиви власних вчинків. Ведення щоденника, як вважають науковці, концентрує і прискорює процес видобування досвіду із “потoku життя”; в-п'ятих, *культурно-ігрова* функція: щоденник це і своєрідна забаганка, надмірство, яким ми займаємося коли немає чого робити; у нього є *квазідіалогова* функція: коли немає з ким поговорити, то можна виговоритися в щоденнику – як тепер прийнято робити в Інтернеті, в *блогі*, чи мережевому щоденнику; в-шостих, *гігієнічна*, очищаюча функція: нам періодично необхідно розвантажувати пам'ять від несуттєвих дрібниць, подробиць і деталей; в-сьомих, *літературно-творча* функція: так чи інакше, автор щоденника стає – хоче він цього чи ні – свого роду творцем (функції запозичені, нумерація змінена) [2].

Взаємодія авторів інтернету опосередкована певною кількістю специфічних особливостей:

1) *розрізненість учасників комунікації в часі і просторі*, яка потребує від учасників тренування певних норм, що регулюють процедури взаємодії (почерговість листів, швидкість і обов'язковість відповіді тощо);

2) *багатокористувальний характер даної сфери*, за виключенням окремих випадків довільного обмеження кола читачів. У свою чергу, існуючий механізм об'єднання авторів Інтернет-щоденників в суспільства за суб'єктивними перевагами (залучення в список “друзів”), за інтересам чи темами спілкування (community), що передбачає читання учасниками даного суспільства щоденників один одного чи тематичні повідомлення, дозволяє сформувати автору уяву про аудиторію, до якої він звертається.

Рефлексивна функція Інтернет-щоденника двояка: з одного боку, для коректного і короткого опису подій власного життя, резюмування переживань, поглядів необхідний погляд на себе зі сторони, очима потенційного читача. Сам процес ведення щоденника є пролонгованими роздумами в голос, винесеним на зовні процесом рефлексії. Окрім того, щоденник дозволяє подивитись на себе у минулому і сформулювати уяву про себе в майбутньому, ідеальному чи, навпаки, небажаному, що є суттєвою складовою рефлексивної діяльності самосвідомості людини необхідна для формування індивідуальності. Якщо вважати життя полем, яке треба перейти, то наратив у якому людина переймається мораллю факту свого минулого чи такого, що вже здійснюється, можна вважати “полем тяжіння”, від якого людина позбавляється при опису.

Розглянемо основні характеристики оповіді, які їй притаманні: по-перше, наративи є ключовим способом надання смислу людським діям і відрізняють їх від просто фізичних дій. Розрізнення сфери дій від сфери фізичного руху дозволяють зрозуміти складові оповідних схем, а саме: цілі, мотиви, інтенції, агентів, перешкоди, непередбачувані обставини тощо. По-друге, наративи особливо чуттєві до часового модусу людського буття. Вони є одним із головних способів організації нашого переживання часу. Час є головним виміром людського життя, а оповідь завжди контрольована поняттям “часу”. Наративне упорядкування допомагає досягненню окремих подій за допомогою означення цілого, якому вони належать. Такий процес упорядкування відбувається завдяки пов'язанню окремих подій у часі, означення тих наслідків, які одні дії мали для інших та пов'язання подій і дій у часовий образ. Культурні традиції – це запас сюжетів, які можуть бути використані для організації подій життя в історії.

Суть ведення щоденника не зводиться до періодичних фіксацій життєвих подій. Процедура постингу, коментування, включення чи виключення інших користувачів, використання візуальних засобів, робота над оформленням щоденника, участь у житті співтовариств, організація їх і багато іншого говорить про те, що вести такий щоденник – це значить постійно перебувати в ньому і діяти в ньому. Названі операції складають структуру повноцінного життя мережевої особистості всередині блогу. В Живому Журналі модусами активного віртуального життя виступають розміщені фото, використання деяких елементарних елементів мови html, заміна “юзерпиків”, побудова гіпертекстових полів, використання мережових жаргонів.

Інтернет-щоденники зі своїми життєвими подіями (які отримали емоційний сплеск у буденному та були зафіксовані у слові) можна розглядати з погляду на релігійні християнські вірування, своєрідними місіонерами духовності. У них часто, окрім багатьох інших тем, зустрічаються такі мотиви як боротьба зі злом, наближення до Бога. Тут витоком духовного життя стає самопізнання. У сучасній культурі публічні самопрезентації мають віддалену схожість зі сповіддю, тому блог можна вважати досить непоганою репетицією. Духовенство в більшості випадків вважає блог деяким сурогатом сповіді. Так, у більшості випадків перед нами, дійсно її сурогат. У кращому випадку – розкаяння, але не покаяння. У Дала читаємо: “Розкаюватися – шкодувати про свій вчинок, усвідомлювати, що потрібно було зробити інакше, картатись за минуле совістю”. “Покаятись – признати свій вчинок, сповідатись в гріхах; відмежуватись від попереднього, пагубного та гріховного життя, свідомо наблизитись до кращого” [4]. Покаяння можливе в межах релігійної свідомості, так як воно направлене від особистості до особистості і невіддільне від поняття гріха. Розкаяння “без адресата” виражає лише жаль про моральну помилку. Окрім того, розкаяння цілком направлене на минуле, покаяння ж націлене на майбутнє, головний його зміст – зміна свідомості й “серця”, бажання не повторювати невірною чи гріховного. Розкаяння зачіпає окремі частини вчинку людини, покаяння ж визначає “зміст і напрямок особистого життя людини, всієї її поведінки” [5].

Щоденниковедення, на думку Фуко, є своєрідною технологією піклування про себе – “техніка себе”. Таким чином, досліджуючи свої життєві події особистість передбачає розглянути свої зобов’язання по відношенню до пошуку істини, виділити що саме в піклуванні про свої життєві вчинки, ситуації найсуттєвіше, осмислити та обґрунтувати власні передумови [9].

Сам текст, у якому зафіксовані життєві події є “текст влада”, так як слово є сильним впливателем, а враховуючи, що в таких текстах можна прослідкувати вертикальне (стрижньове як діалог з Абсолютом (Бог, мудрець, інтелігенція, міжкультурне спілкування та ін.) і горизонтальне спілкування. Іншими словами можна сказати, що життєві позиції пронизуються авторитетною думкою повсякчас для досягнення істинної життєвої гармонії.

Навіть зараз, коли щоденник із своїм чуттєвим, подієвим мікросвітом виставлений на загальний огляд і дискусію, все одно залишається його сакральна природа, бо автор знаходиться у тіні. Завжди до таких сакральних записів було і є двоє відношення, тому він і огорнутий ауру сорому. К.С. Пігров наголошував, що в зафіксованій життєвій події присутній момент сповіді перед собою і момент проповіді щодо виявлення оптимального шляху виходу із даної ситуації чи отримання внаслідок роздумів нової ідеї. Врешті, щоденник – це текст, “стягнутий” в точку актуальної нескінченості в плані співвідношення цілей і засобів вирішення життєвих питань [9].

Інтернет-щоденникове письмо – новий рівень в розвитку наративу, де найбільш можливе вираження емоційного стану, “емоційного сплеску”; це досить дієвий засіб для самоорганізації та співвіднесенням з особистим досвідом інших. Особистість долає свої проблеми, життєві стереотипи, робить крок назустріч новому життєвому смислу, долаючи часовий простір.

Список використаних джерел

1. Белинская Е.П. Жичкина А.Е. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью <http://flogiston.ru>.
2. Борисов С.Б. Мир русского девичества. 70-90 гг. XX века. – М., 2002. – С. 255–262.
3. Горный Е., Онтология виртуальной личности // <http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/texts/ovr.html>.
4. Даль В. Толковый словарь великорусского языка: В 4 т. – Т.3. – М., 1978. – С. 238.
5. Даль В. Толковый словарь великорусского языка: В 4 т. – Т.4. – М., 1980. – С. 59.
6. Каспэ И. Internet studies и исследования “приватного пространства”. – М., 2007.
7. Лотман Ю.М. Заметки о художественном пространстве. Дом в “Мастере и Маргарите”. – М., 2007.
8. Михеев М. Дневник в России XIX-XX века – его-текст, или пред-текст. – М., 2006.
9. Пигров К.С. Забота о своей духовности, или техника скриптизации индивидуальной жизни // Альманах молодых философов. – Вып. 4. – СПб., 2004. – С.75–104.
10. Сулер Дж. Люди превращаются в Электроников: основные характеристики виртуального пространства // <http://flogiston.ru/articles/netpsy/electronic>
11. Koselleck R. Vergangene Zukunft: zur Semantik geschichtlicher Zeiten. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

УДК: 378.064.2

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПИТАНЬ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*І.М. Терлецька, Н.Г. Горобченко,
Н.О. Симоненко, С.І. Охтема*
(Сумський державний університет)

В умовах складного економічного стану, соціальних струсів, виховання духовно здорової молоді, навчання її здорового способу життя як необхідної умови розвитку стало однією з найгостріших проблем сучасної школи. Ефективним шляхом виходу з кризового становища, як показав досвід багатьох країн світу, є медико-педагогічна освіта молодої людини.

На думку вчених-валеологів, “здоровий спосіб життя – це оптимальна для існуючих соціально-економічних та історичних умов організація життєдіяльності людини, яка сприяє формуванню, збереженню і успадкуванню здоров’я, в основі якої знаходиться валеологічний світогляд особи.” Людина, що веде здоровий спосіб життя, легше витримує стреси, психоемоційні перевантаження, ефективніше захищається від негативного впливу довкілля. Тому серед інших завдань викладач навіть на заняттях з іноземної мови значне місце повинен відводити орієнтації студентів на здоровий спосіб життя. Як приклад, хочемо поділитися досвідом проведення практичного заняття з англійської мови зі студентами I-го курсу медичного інституту, на якому обговорюється зв’язок майбутньої професії студента з належним ставленням як до власного здоров’я, так і до здоров’я пацієнта.

МЕТА ЗАНЯТТЯ

Навчити студентів вести дискусію на тему здорового способу життя, що сприятиме переходу засвоєних на занятті знань у переконання, які в сумі формують їх певний світогляд.

ВСТУПНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ

T.: Today we are going to speak about the values of our life and healthy life style in connection with the future career of medical students. A famous scientist said, “Some people may be bad actors or bad writers or bad painters, but medical doctors can not and must not be bad doctors.” A medical doctor is one of the professions that requires a real calling for it.

ОСНОВНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ

1) Let us start our lesson with reading and translating the text of your professional oath.

The Oath of the Doctor

Receiving the lofty title of the doctor and beginning the medical practice, I solemnly take the oath:

To devote all my knowledge and strength to the protection and improvement of the people’s health, to the treatment and prevention of diseases, to work honestly wherever the interests of the society require;

To be always ready to give medical assistance, to deal with the patient attentively and carefully, to keep the medical secrecy;

To perfect the medical knowledge and professional skill, to promote the development of medical science and practice by honest labor;

To consult the colleagues wherever the interests of the patient may require and never to refuse an advice or assistance to anybody;

I swear to be true to this oath during the whole life.

2) T.: So, what does it mean to be a real doctor?

Real doctor must have not only deep knowledge of particular field of medicine. He must give all his abilities, all his knowledge, all his talent, and even all his time to people, to protection of their health.

Moreover, if you are going to protect the health of others, is it necessary to think about your own health? I would like to suggest you listening to a native speaker who introduces his own point of view

about his way of life and health. Everybody will get a worksheet with the passage. While listening, try to complete the whole passage filling in the blanks with corresponding words and expressions:

I don't really understand the obsession that people feel about ... these days. There's nothing wrong with being ..., but with some people it's almost a religion. Nothing would make me go ... No, thank you. I'd rather sit and have a cup of tea or coffee while the joggers are in the streets. The idea of going out into the cold morning air ... petrol fumes does not appeal to me at all. I get my exercise by walking to the bus stop on my way to work.

And what about the ... people eat? I know a man who eats natural foods and takes a lot of ..., but I've never seen anybody who looks ... he does. I like good food. I think most health food is... There's nothing wrong in having a bar of chocolate or a big meal of meat and potatoes.

Lots of people I know do Yoga. I'm not really sure what it's all about. I can't see sense in sitting on the floor with your ... behind your It looks very ... to me. I'm sure sitting in an armchair, watching television or reading a book is as healthy. So, as you see, I'm not in favor of keeping fit. I don't jog or do any sports. I don't eat food; but ... the way I am.

(Key words: keeping feet, healthy, jogging, to breathe in, food, vitamins, as bad as, tasteless, feet, ears, uncomfortable, I'm happy)

Прослухавши уривок та виконавши завдання, студенти висловлюють власні думки з приводу прослуханого та під керівництвом викладача складають схему щодо сучасної концепції здорового способу життя:

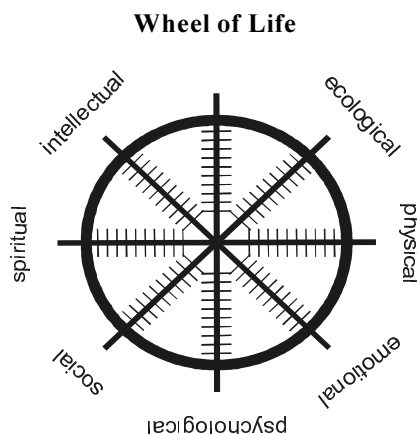
- optimal moving regimen
- balanced diet
- physical training
- personal hygiene
- optimal combination of work and rest
- positive emotions
- absence of harmful habits (smoking, alcohol and drug abuse)

3) Т.: I wonder how you estimate the condition of your own health. Here are 3 possible answers, choose only one of them:

1. Good
2. Satisfactory
3. Unsatisfactory

Як показало опитування на момент його проведення, більшість студентів досить позитивно оцінюють стан свого здоров'я, маючи при цьому на увазі тільки відсутність хронічних хвороб та серйозних патологій. Зауважимо, що не дивлячись на досить оптимістичну оцінку свого теперішнього стану, вони усвідомлювали необхідність підтримувати теперішню форму та покращувати її в подальшому.

Т.: After having discussed the results the students are divided into 3 groups. Each student gets a card with so-called "Wheel of life". This wheel was proposed by Professor Bill Rayen from Canada. His conception was based on the point of view of the first settlers in Canada who believed that life was like a wheel. It had eight spokes: professional, ecological, physical, emotional, psychological, social, spiritual and intellectual.



Therefore, life is like a wheel. It must be balanced like a wheel, only then the life would be harmonious. Your task is to connect points of each spoke. For example, if you consider your emotional state to be very good you should estimate it at the score of ten. The lowest score you can get is one. Each spoke should be estimated in this way. When you fulfill the task, try to analyze if the figure you get resembles a wheel.

Виявилось, що студенти думають про здоров'я узагальнено, беручи до уваги тільки фізичний стан організму. Але коли вони проаналізували всі його складові, то їм стало зрозумілим, що саме поняття здоров'я надзвичайно багатогранне. Кути “колеса життя” у більшості респондентів вийшли дуже гострими, що свідчить про нерівномірний стан різних аспектів здорового організму.

Студенти зрозуміли, що здоров'я – це гармонійне поєднання фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Людина не може вважатися повністю здоровою якщо бодай одна складова дисонує з іншими. Прикладом цього може служити порівняння з колесом – воно не може рівномірно обертатися коли одна з його спиць довша за інші – це викликає постійні струси і в результаті призводить до розладу всієї системи.

T.: To make the discussion more active and actual try to answer the following questions:

- How do you estimate the level of your harmonious development?
- Do the results of this test coincide with the results of the test you had at the beginning?
- Are you eager to change the state of your “wheel of life” for the better one after you have been tested?
- What measures can be taken by the doctors to improve the health of people?
- Is the improvement of your health connected with changes of the mode of your life?
- Do you have enough information for the development of your own health system?

Цей вид роботи нікого не залишає байдужим, у дискусії беруть участь майже всі студенти. Хочеться відмітити, що в подібній розмовній ситуації вони навіть забувають, що розмовляють не рідною мовою, та практично без труднощів висловлюють свої думки англійською.

У кінці даної вправи студенти роблять загальний висновок:

In the conclusion, it is necessary to point out that actually every person needs the correction of the health. The first and the most important step on this long and tough way to our own health is connected with changes in the mode of life; and to achieve the harmonious development both physical and mental we should get more information about individual health system.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА ЗАНЯТТЯ

4) T.: Take the Myths and Facts test, look at the statements and say whether they are true or false. But don't answer just “It's true”, or “It's false”, give your own explanation to the given statement.

Myths and Facts about Healthy Way of Life

- | | |
|---|--------------------|
| 1. <i>Lack of health doesn't deprive our life of its vividness.</i> | <i>True False?</i> |
| 2. <i>Possessing good health is rather a precious thing but many factors can destroy it.</i> | <i>True False?</i> |
| 3. <i>The motto – “lead a healthy life” means: we must go in for sports, have plain food and forget about cigarettes, alcohol, drugs and be kind and tolerant to others.</i> | <i>True False?</i> |
| 4. <i>A sound mind in a sound body.</i> | <i>True False?</i> |
| 5. <i>There are many hazards to our health but they could be easily avoided if we follow the Golden Rules of ethics and live in accordance with nature.</i> | <i>True False?</i> |
| 6. <i>Our inner balance can withstand many illnesses which otherwise turn dangerous.</i> | <i>True False?</i> |
| 7. <i>Television, newspapers, and other means of mass communication flood people with information about upsetting events throughout the world. All these things may be harmful to our health.</i> | <i>True False?</i> |
| 8. <i>The greatest mistake a man can make is to sacrifice health for any other advantage.</i> | <i>True False?</i> |

- | | |
|---|-------------|
| 9. <i>Early to bed, early to rise makes a man healthy, wealthy and wise.</i> | True False? |
| 10. <i>We need to resource ourselves, mentally and physically, so as to be in the best possible state to deal with any stressful situations.</i> | True False? |
| 11. <i>Health is the thing that makes you feel that now is the best time of the year.</i> | True False? |
| 12. <i>What can not be cured must be endured.</i> | True False? |
| 13. <i>Our bodies are apt to be our auto-biographies.</i> | True False? |
| 14. <i>An ounce of prevention is worth a pound of cure.</i> | True False? |
| 15. <i>Use the physicians' skills: first Dr. Quiet, then Dr. Merrimant, and Dr. Diet.</i> | True False? |
| 16. <i>An apple a day keeps a doctor away.</i> | True False? |
| 17. <i>Desperate illnesses must have desperate cures.</i> | True False? |
| 18. <i>Better to use medicines at the onset than at the last moment.</i> | True False? |
| 19. <i>If you're conscious of your age you must be conscious of your appearance.</i> | True False? |
| 20. <i>Sound scientific knowledge mixed with an understanding of the fragility and creativity of the person can create true healing of mind, body and spirit.</i> | True False? |
| 21. <i>The most important thing for us is to find real values of life while being young and stick to them throughout our lives.</i> | True False? |

Заняття студенти сприймають жваво і зацікавлено, адже, навіть після його закінчення викладачеві задається велика кількість питань стосовно зберігання здоров'я і ведення здорового способу життя.

Загальний висновок полягає в тому, що практично кожна людина потребує корекції свого здоров'я, але не має достатньої інформації для розробки індивідуальної оздоровчої системи. Тому вдосконалення просвітницької роботи з питань здоров'я, її науково-методичне забезпечення, проведення відповідних наукових досліджень та постійного моніторингу стану здоров'я населення, особливо дітей та молоді, є актуальними питаннями розвитку як вищої школи, так і української держави в цілому.

Пропонуючи наш досвід інноваційного підходу до організації практичного заняття як одного із важливих елементів навчально-виховного процесу, ми виходимо з того, що освіта не може бути застиглою, повинні змінюватись підходи до навчання і виховання, оновлюватись їх зміст і технології. Тільки за таких умов педагог зможе успішно виконувати своє суспільне покликання – виводити молоду людину на життєвий шлях, готувати до входження у світ соціокультурного життя і професійної діяльності, що швидко змінюються.

Звідки – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, таких як засвоєння знань, самостійність при прийнятті рішень, критичність та культура мислення, розвиток інформаційних і соціальних навичок. До таких підходів нас спонукає головна педагогічна ідея сучасного інформаційного суспільства – освіта впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Страшко С.В, Животовська Л.А., Гречишкіна О.Д., Міненок А.О., Савонова О.В., Гаврилюк В.О. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу. – К.: Освіта України, 2006. – С. 50–51.
2. Терлецька І.М. Практичне заняття як один із найважливіших елементів навчально-виховного процесу у вищій школі. Науково-методичний збірник “Проблеми освіти”. – К.: Вид-во ІТЗО МОН України, 2007. – Вип. 47. – С.82–87.
3. Зимівель Н.І., Крушельницький В.В., Мірошніченко Т.І. Сучасні підходи у сфері охорони здоров'я та його популяризації. – К.: Науковий світ, 2003 – 95 с.
4. Мамонтов С.Ю. Поверь в себя. – СПб.: Питер, 2001.
5. Мартыненко А.В., Валентик Ю.В., Полесский В.А. и др.. Формирование здорового образа жизни молодежи. – М.: Медицина, 1998.

6. О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи. – К.: Український інститут соціальних досліджень, 2006. – С. 12–14

7. А. В. Підаєв, В.Г. Передерій. Болонський процес в Європі. Що це таке і чи потрібний він в Україні? Чи можлива інтеграція медичної освіти України в Європейський освітній простір? – Одеса: Одес. держ. мед. ун-т, 2004. – 190 с.

УДК 371.68:004.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

Г.П. Лаврентьєва, канд. психол. наук
(АПН України)

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій призводить до значної перебудови інформаційного середовища сучасного суспільства, відкриваючи нові можливості суспільного розвитку, особливо, в сфері освіти.

Електронні засоби навчального призначення все частіш стають невід’ємним атрибутом навчального процесу. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти дозволяє підвищити ефективність навчання, якість засвоєння навчального матеріалу і відкриває великі можливості для вдосконалення процесу навчання.

Нині спостерігається зріст обсягу виробництва електронних засобів навчального призначення, які випускаються як державними закладами, так і комерційними організаціями.

Серед них є загальноновизнані лідери, що здійснюють масовий випуск програмних засобів з різних навчальних предметів, такі як: “1С”, “NMG”, “Кирило і Мефодій”, “Інтелект-Сервіс”, “Фізикон”, “Новий диск”.

Одним із перших програмних педагогічних засобів, створених в Україні, був програмний комплекс для підтримки навчання математики Gran, розроблений ще в 1989 році М.І. Жалдаком та його аспірантами [4]. Серед інших програмних засобів навчального призначення, що проходять апробацію в загальноосвітніх школах України, відомими є комплекси, що розроблені в Херсонському державному університеті, Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди, Інституті передових технологій, Інституті педагогіки АПН України, Інституті проблем штучного інтелекту МОН і НАН України, а також компаніями АТЗТ “Квазар-Мікро Техно”, ЗАТ “Мальва”, ТОВ “АВТ лтд.”, “СМІТ” та ін. [2].

Багато навчальних закладів самостійно займаються розробкою програмного забезпечення, зокрема й електронних засобів освітнього призначення. Але серед усієї розмаїтості програмної продукції на сучасному ринку якісних електронних засобів освітнього призначення недостатньо. Однією з причин є те, що засоби створюються часто без належного науково-теоретичного обґрунтування, без участі психологів та педагогів, виходячи виключно з інтуїції та бачення програмістів, а не з психолого-педагогічних закономірностей процесів навчання та учіння. Такі засоби не відзначаються ефективністю, оскільки в них не враховується специфіка перебігу психічних процесів, психологічні закономірності сприйняття та обробки інформації людиною, вони не оптимізовані відносно здійснення психічних функцій учня [6].

У зв’язку з цим, важливим об’єктом, що потребує системного дослідження, постають засоби сучасної освіти, зокрема, засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Саме це висувається на перший план в умовах інформаційного суспільства, коли вплив новітніх технологій докорінно змінює структуру навчального середовища, типи навчальної взаємодії та комунікації у

ньому і, головне, форми його організації і підходи до управління діяльністю, що відбуваються у цій системі.

Водночас саме засоби діяльності постають найменш дослідженим компонентом педагогічних систем, з огляду на складність та новизну сучасних технологій, а також на досить малорозроблену методологію їх оцінювання. Особливо небезпечні можливі негативні прояви психолого-педагогічного впливу, що здійснюється інформаційними технологіями навчання. Небезпека пов'язана з використанням надмірного обсягу навчальної інформації, яка подана на екрані, невідповідністю змісту матеріалу, поданого засобами інформаційних технологій віку і індивідуальним можливостям дитини, нехтуванням питанням психологічного комфорту при взаємодії з електронними засобами, з орієнтацією розробників на підходи, притаманні рекламі, шоу-бізнесу, комерційній діяльності.

У зв'язку з цим, актуальнішою стає проблема оцінки психолого-педагогічних якостей електронних засобів, які використовуються в навчально-виховному процесі. Виявлення та характеристика якомога більш повних переліків, систем показників, їх оптимізація мають постати основою проведення грамотної, науково обгрунтованої експертизи педагогічної електронної продукції.

Мета роботи – розгляд та виявлення психолого-педагогічних параметрів оцінювання якості електронних засобів навчального призначення

У науковій літературі в основному висвітлюється питання моніторингу якості шкільної освіти. Це роботи М. Поташника, А. Майорова, С. Шишова, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Л. Ващенко. Значна кількість теоретичних досліджень присвячена психології комп'ютерного навчання, це роботи Б.Г. Ананьєва, Ю.К. Бабанського, В.В. Давидова, В.В. Краєвського, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Г.В. Мухаметзянкової, А.М. Новикова, М.Н. Скаткина, М.И. Рожкова, В.Н. Смирнової, Н.Ф. Талізної та ін.

Проте теоретичних праць з проблеми якості програмних засобів освіти та моніторингу її забезпечення явно недостатньо. Не розроблені та не обгрунтовані системи критеріїв і показників оцінювання якості засобів, особливо, психолого-педагогічних показників.

Як показують дослідження І.В. Роберт, Вострокнутова І. Е і ін. [3, 7] оцінку цю зазвичай автори пропонують здійснювати за чотирма напрямками, серед яких: психолого-педагогічні показники, до яких тісно примикає група змістовно-методичних показників, а також дизайн-ергономічні та техніко-технологічні якості електронної педагогічної продукції. Але говорити про групу психолого-педагогічних показників не можна відокремлено, відриваючи їх від інших груп показників, оскільки всі ці різні типи параметрів тісно внутрішньо пов'язані. Поряд з тим, питання виокремлення переліків параметрів та формування методик та технологій оцінювання є більш розробленим, бо вони легше піддаються кількісній оцінці. Більш гостро постає проблема виокремлення психолого-педагогічних характеристик оцінювання засобів, що стосується суттєвих при використанні засобів психічних процесів, які зазвичай характеризуються якісними показниками. Цей бік питання часто залишається поза увагою розробників та педагогів, тоді як саме ці показники і є визначальними у навчанні. Психолого-педагогічні показники охоплюють:

- ✓ загальнодидактичні, які спільні для всіх засобів навчання,
- ✓ специфічні – суто для електронних засобів навчання. Дидактичні вимоги, спільні для всіх засобів навчання, ґрунтуються на принципах дидактики і розглянуті багатьма авторами [3, 7], перелік цих вимог наведено нижче.

Вимога *науковості* навчання з використанням електронних засобів навчання (ЕЗН) означає достатню глибину, коректність і наукову вірогідність викладу змісту навчального матеріалу, наданого ЕЗН, з урахуванням останніх наукових досягнень. Процес засвоєння навчального матеріалу за допомогою компонентів ЕЗН повинен будуватися відповідно до сучасних методів наукового пізнання: експеримент, порівняння, спостереження, абстрагування, узагальнення, конкретизація, аналогія, індукція і дедукція, аналіз і синтез, метод моделювання, зокрема і математичного, а також метод системного аналізу.

Вимога *доступності* навчання, здійснюваного з використанням ЕЗН, означає необхідність визначення ступеня теоретичної складності і глибини вивчення навчального матеріалу згідно з віковими і індивідуальними особливостями учнів. Неприпустима надмірна ускладненість і перевантаженість навчального матеріалу, при якій оволодіння цим матеріалом стає непосильним

для того, кого навчають.

Вимога забезпечення проблемності навчання обумовлено самою сутністю і характером навчально-пізнавальної діяльності. Коли учень зіштовхується з навчальною проблемною ситуацією, що вимагає вирішення, його розумова активність зростає. Рівень виконання даної дидактичної вимоги за допомогою ЕЗН може бути значно вище, ніж при використанні традиційних підручників і посібників.

Вимога забезпечення наочності навчання означає необхідність урахування почуттєвого сприйняття досліджуваних об'єктів, їх макетів чи моделей і їх особисте спостереження учнем. Вимога забезпечення наочності у випадку ЕЗН реалізується на принципово новому, більш високому рівні. Поширення систем віртуальної реальності дозволить у найближчому майбутньому говорити не тільки про наочність, але і про полісенсорність навчання.

Вимога забезпечення свідомості навчання, самостійності й активізації діяльності того, кого навчають, припускає забезпечення навчальним матеріалом самостійних дій учнів із використання навчальної інформації при чіткому розумінні кінцевих цілей і завдань навчальної діяльності. При цьому усвідомленням для учня є той зміст, на який спрямована його навчальна діяльність. В основі ЕЗН повинен лежати діяльнісний підхід. Тому у відповідних інформаційних ресурсах має прослідковуватись чітка модель діяльності учня. Мотиви його діяльності повинні бути адекватні змісту навчального матеріалу. Для підвищення активності навчання ЕЗН повинен генерувати різноманітні навчальні ситуації, формулювати різноманітні питання, надавати навчальну можливість вибору тієї чи іншої траєкторії навчання, можливість керування ходом подій.

Вимога систематичності і послідовності навчання при використанні ЕЗН означає забезпечення послідовного засвоєння учнями визначеної системи знань у досліджуваній предметній області. Необхідно, щоб знання, уміння і навички формувалися у визначеній системі, у строго логічному порядку. Для цього необхідно: пред'являти навчальний матеріал у систематизованому і структурованому вигляді, враховувати як ретроспективи, так і перспективи формованих знань, умінь і навичок при організації кожної порції навчальної інформації; враховувати міждисциплінарні зв'язки досліджуваного матеріалу; ретельно продумувати послідовність подачі навчального матеріалу і навчальних впливів, аргументувати кожен крок стосовно того хто навчається; будувати процес одержання знань у послідовності, обумовленою логікою навчання; забезпечувати зв'язок інформації, пропонованої ЕЗН, із практикою за рахунок підбору прикладів, створення змістовних ігрових моментів, пред'явлення завдань практичного характеру, експериментів, моделей реальних процесів і явищ.

Вимога єдності освітніх, розвиваючих і виховних функцій навчання при використанні ЕЗН.

Крім традиційних дидактичних вимог, пропонованих як до електронних засобів навчання, так і до традиційних видань освітнього призначення, до ЕЗН пред'являються специфічні дидактичні вимоги, перелік яких наведено нижче.

Вимога адаптивності має на увазі пристосованість ЕЗН до індивідуальних можливостей того, хто вчиться. Вона означає пристосування, адаптацію процесу навчання до рівня знань і умінь, психологічних особливостей того, кого навчають. Розрізняють три рівні адаптації ЕЗН:

✓ першим рівнем адаптації вважається можливість вибору учнем найбільш придатного для нього індивідуального темпу вивчення матеріалу.

✓ другий рівень адаптації має на увазі діагностику стану того, кого навчають, на підставі результатів якої пропонується зміст і методика навчання.

✓ третій рівень адаптації базується на відкритому підході, що не класифікує можливих користувачів і полягає в тім, що необхідно прагнути розробити якнайбільше варіантів його використання для якомога більшого контингенту тих, кого навчають.

Вимога інтерактивності навчання означає, що в процесі навчання повинна мати місце взаємодія учня з ЕЗН. Компоненти і підсистеми ЕЗН мають забезпечувати діалог і зворотний зв'язок. Важливою складовою частиною організації діалогу є реакція компонентів ЕЗН на дію користувача. Зворотний зв'язок здійснює контроль і коректує дії учня, дає рекомендації подальшої роботи, здійснює постійний доступ до пояснювальної інформації. При контролі з діагностикою помилок за результатами навчальної роботи зворотний зв'язок видає аналіз роботи з рекомендаціями щодо підвищення рівня знань.

Вимога розвитку інтелектуального потенціалу того, кого навчають, при роботі з ЕЗН

полягає у тому, що відбувається формування стилів мислення (алгоритмічного, наочно-образного, теоретичного), уміння приймати оптимальне рішення в складній ситуації, уміння обробляти інформацію (на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних та ін.).

Вимога *системності і структурно-функціональної поєднаності* – подання навчального матеріалу в компонентах ЕЗН.

Вимога *забезпечення повноти (цілісності) і безперервності* дидактичного циклу навчання в ЕЗН означає, що ЕЗН має надавати можливість виконання всіх ланок дидактичного циклу в межах одного сеансу роботи з інформаційною і телекомунікаційною технікою.

Поряд з урахуванням дидактичних вимог виокремлюють ряд *психологічних вимог*, що впливають на успішність і якість ЕЗН. Нижченаведені психологічні вимоги належать до числа вимог, пропонованих до усіх без винятку ЕЗН.

- відповідність вербально-логічному та сенсорно-перцептивним рівням когнітивного процесу;
- орієнтація на особливості сприйняття (переважно зорового, а також слухового, дотикового);
- врахування особливостей уваги (стійкість, концентрація, здатність переключатися, розподіл і обсяг);
- розвиток мислення (наочно-дійове образне, словесно-логічне, понятійне, конкретно-понятійне, абстрактно-понятійне або теоретичне);
- розвиток уяви (мимовільна, довільна, репродуктивна, творча);
- розвиток пам'яті (миттєва, довгострокова, короткострокова, оперативна);
- орієнтація на словниковий запас та вербально-лінгвістичні можливості певного рівня знань і підготовки дітей, доступність викладення відповідно до віку;
- врахування “зони найближчого розвитку”, тобто сприяння розвитку дитини.

На процес пізнання впливають наступні фактори: сприйняття, розпізнавання образів, увага, уява.

Сприйняття. Це здатність людини виявляти й інтерпретувати сенсорні стимули (слухові, зорові). Важливою складовою частиною дослідження процесу навчання є дослідження обсягу сприйняття, що характеризує початкову стадію обробки інформації. Серед розроблювачів ЕЗН поширена помилкова думка, відповідно до якої тому, кого навчають, необхідно надати максимально можливу інформацію з навчальної теми, найчастіше не враховуючи необхідності даної інформації для подальшої його діяльності. Поряд зі збільшенням загального обсягу програми такий підхід призводить до перевантаження користувача зайвою інформацією і, у кінцевому рахунку, до падіння ефективності навчання. У зв'язку з цим вимога лаконічності – одне з вихідних при створенні електронних засобів навчання.

Збереження зорових вражень і швидкий доступ до них характеризують так звану іконічну пам'ять. Саме іконічна пам'ять дозволяє тому, хто вчиться, відбирати істотну інформацію для подальшої обробки. Кожен акт зорового сприйняття – це активне вивчення об'єкта, його візуальна оцінка, добір істотних рис, зіставлення їх зі слідами пам'яті, їхній аналіз і організацію в цілісний візуальний образ. Чим більше можливостей у того, хто вчиться, одержувати зорову, слухову, текстову інформацію, повторно звертатися до неї, тим більше інформації зчитується в іконічну пам'ять. Інтерактивність і використання мультимедіа-технологій при створенні ЕЗН допомагають збільшити обсяг сприйняття інформації.

Варто враховувати, що інтерактивність засобу навчання, форми і способи здійснення діалогу в ньому відіграють вирішальну роль у побудові ефективного навчального процесу. Організація спілкування з ЕЗН визначається психологічними особливостями того, хто навчається. Учні з образним типом пам'яті і художнім складом мислення надають перевагу активним формам навчання з переважанням наочно-образних форм подачі матеріалу в цікавій ігровій формі. Учням же з розумовим типом індивідуальності більше підходить самостійна робота з матеріалом, відпрацьовування різних умінь, аналітичні види завдань.

Один зі шляхів індивідуалізації навчання – надання учневі можливості вибору швидкості, обсягу подачі матеріалу, стратегії навчання відповідно до його індивідуально-психологічних особливостей. Проблема подачі навчального матеріалу має два аспекти. По-перше, це питання про те, що відбувається, якщо швидкість вхідної інформації перевершує можливості того, хто вчиться, по її сприйняттю, тобто його “пропускну здатність”. Експериментально встановлено,

що перевантаження того, хто вчиться, призводить до збільшення втрат інформації. Виявлено також, що при підвищенні темпу навчання мобілізуються внутрішні резерви учня, і приводиться в дію цілий ряд механізмів, спрямованих на подолання виниклих труднощів. Відбувається перебудова способу діяльності. Однак, якщо потік інформації стає занадто великим і продовжується тривалий час, настає зрив діяльності.

Другий аспект полягає в тому, що ефективність діяльності того, хто вчиться, знижується не тільки при надмірності інформації, але і при її недостатності. Мається чимало даних, які показують, що при монотонності і бідності зовнішніх впливів у того, хто вчиться, розвиваються явища, подібні, як це не парадоксально, зі стомленням: частішають помилки, знижується емоційний тонус, розвивається сонливість. Тому далеко не завжди головним завданням при розробці ЕЗН є зменшення темпу подачі і скорочення потоку інформації. У деяких випадках головною може виявитися проблема подолання нестачі інформації.

Усе це означає, що необхідно орієнтуватися на деяку оптимальну швидкість подачі інформації, яка б не перевищувала “пропускну здатність” учня, але в той же час була достатньою для того, щоб підтримувати активність учня на високому рівні.

Крім того, встановлено, що при орієнтації в навчанні на більш високий темп засвоєння знань спостерігається ефект активізації імпліцитної пам’яті, що зберігає знання в пасивному (схованому) вигляді. Опора на глибинні шари пам’яті є дуже продуктивною і надає додаткові резерви для засвоєння знань і дій.

Виявлено, що високий темп засвоєння тісно пов’язаний з рівнем розвитку вербального інтелекту і рефлексивним когнітивним стилем. Це говорить про те, що наявність розвиненої системи вербальних кодів у довгостроковій пам’яті, сформованих способів вербального опосередкування, відпрацьованості операцій зі словами, уміння планувати і вирішувати задачі подумки сприятливо впливають на темп засвоєння знань. Значна виявленість таких властивостей нервової системи учня, як сила й активованість, також сприятливо впливають на загальну продуктивність пам’яті.

При зустрічі з новим матеріалом учень співвідносить ідеї, що містить ЕЗН, з тими знаннями, що у нього вже мають. Успішність такого співвідношення обумовлює ефективність навчання і визначається тим, наскільки психологічно обґрунтовано, логічно й узгоджено подана навчальна інформація.

Розпізнавання образів. Як правило, у процесі навчання з використанням ЕЗН учню пред’являють досить складні сполучення сенсорних стимулів. Завдання того, хто вчиться, – розпізнати надану інформацію і засвоїти її. ЕЗН створює всі можливості для одержання різної інформації: звук, графіка, відео і текст. При цьому різні стимули впливають на визначені почуттєві рецептори, кожна сенсорна подія вносить свої відчуття. У цілому відбувається підсумовування інформації, швидше формується поняття про неї і скоріше настає процес концептуально-залежної обробки. Необхідно пам’ятати, що за допомогою комп’ютера можна одержати не просто статистичні викладки, а наочні динамічні моделі. Забезпечення можливості більш ясного, наочного і всебічного “бачення” світу стає усе більш реальним. Дану перевагу комп’ютерів необхідно використовувати якомога ширше при створенні і використанні ЕЗН.

Увагу можна визначити як зосередження розумових зусиль на сенсорних чи уявних подіях. Будь-який процес навчання містить у собі набагато більше інформації, ніж можуть засвоїти учні. Тому, щоб впоратися з великим потоком інформації, учні повинні спрямовувати увагу тільки на деякі ознаки. Психологи вважають, що на увагу впливають такі фактори як свідомість, пропускну здатність ока людини, керування увагою, рівень порушення й інтерес, що необхідно враховувати при створенні засобів навчання.

Свідомість – це знання про події навколишнього середовища, а також знання про пам’ять, мислення і тілесні відчуття. У людини можуть працювати два типи свідомості: один – для мовного знання й обробки інформації в лівій півкулі, іншої – для просторових функцій, локалізованих у правій півкулі. Неоднаковим розвитком двох півкуль можна пояснити інтелектуальні відмінності між людьми. Одні люди виявляють незвичайні вербальні здібності, а інші краще справляються з механічними і просторовими законами.

Свідомість у процесі обробки інформації виконує подвійне завдання: вона вибирає, яка система буде домінувати, і встановлює для неї ціль. В обробці графічної інформації бере участь як образна,

так і вербальна система кодування, але участь образної системи вище, при обробці тексту, навпаки, основна частка участі належить вербальній системі кодування, а от в обробці абстрактної інформації цілком бере участь тільки вербальна система, а образна не діє. Інтеграція різних стимулів (текстових, звукових, графічних) в одному електронному засобі навчання, можливість швидкого і легкого одержання необхідної інформації, усвідомлене використання гіперпосилань – усе це має сприяти підвищенню ефективності навчання.

Ще двома критеріями є збудження та інтерес. Вони значно впливають на увагу, тому що підтримують в активному стані здатність учнів до сприйняття сенсорних сигналів. Не секрет, що для тих, хто вчиться, робота за комп'ютером і сам комп'ютер викликають підвищений інтерес. Однак необхідно пам'ятати, що здатність до обробки інформації обмежена на двох рівнях – сенсорному і когнітивному. Якщо одночасно нав'язувати занадто багато сенсорних ознак, то може виникнути перевантаження, так само, як і при спробі обробки занадто великої кількості інформації.

Уява – це побудова уявного образу оточення, що має форму когнітивної карти, а також здатність витягти з цієї карти суттєві ознаки, розташувати їх в осмисленій послідовності і перетворювати в мовну інформацію. Було з'ясовано, що рівень відтворення визначається метою дії: при формуванні логічних зв'язків між матеріалами запам'ятовування було краще, ніж при формуванні конкретних зв'язків чи зв'язків без змісту.

Цей дуже важливий висновок стосується ефективності створення навігаційних зв'язків при розробці електронних засобів навчання: необхідно формувати навігаційні зв'язки, відповідно до програми курсу, методики.

Отже, під час психолого-педагогічної експертизи варто оцінювати: ступінь розкриття і повноти основних властивостей освітніх електронних видань і ресурсів, що сприяють досягненню педагогічного ефекту, підвищенню результативності освіти; відповідність компонентів розглянутих освітніх електронних видань і ресурсів психологічним принципам і вимогам (віковим особливостям і інтересам того, кого навчають, використання розвиваючих компонентів у навчанні, способів активізації пізнавальної активності, способів формування досвіду знань, умінь і навичок).

Список використаних джерел

1. Башмаков А.И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом „Филинь”, 2003. – 616 с.
2. Вембер В.П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В.П. Вембер // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наук, праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Вип. 4(11). – 2006. – С.50–56.
3. Вострокнутов И.Е. Теория и технология оценки качества программных средств образовательного назначения. – М.: Госкоорцентр информационных технологий, 2005. – 300 с.
4. Жалдак МЛ. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М.І.Жалдак, В.В.Лапінський, М.І.Шут. – К.: Дініт, 2004.
5. Морзе Н.В. Як визначити педагогічну цінність електронних засобів навчального призначення? / Н.В. Морзе, В.П. Вембер // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 4. – С. 31–36.
6. Проектування експертної навчальної системи: (Пошук оптимальної реалізації психологічних механізмів навчання / За ред. ЮЛ. Машбиця. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка, 2003. – 80 с.
7. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТІВ

Г.С. Цехмістрова, кан. пед. наук, доц.
(Київський університет туризму, економіки і права)

Постановка проблеми

У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, реалізації вимог Болонського процесу, формування нових стандартів зі спеціальностей, зорієнтованих на вітчизняний та Європейський ринок праці, нагальною залишається проблема якості професійної освіти.

Професійна освіта має забезпечувати набуття професії й відповідної кваліфікації тих, хто навчається. Вища професійна освіта забезпечує:

- підготовку фахівців до виходу на ринок праці і бути ним затребуваним;
- підготовку до життя як активного громадянина демократичного суспільства;
- розвиток особистості;
- розвиток і підтримку широкої бази знань.

У контексті Болонського процесу під професійною підготовленістю до ринку праці розуміють: використання сукупності знань, навичок, компетенцій, а також особистісних характеристик випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) для їхнього успішного зростання в обраній професії і розширення перспектив працевлаштування.

У якісній підготовці фахівців зацікавлені перш за все роботодавці і суспільство в цілому. Рівень освіти поряд із владою, власністю й доходом є найважливішим показником соціального статусу людини в сучасному суспільстві.

Сьогодні випускник будь-якого вищого навчального закладу повинен відразу, або після випробуваного терміну (наприклад, через три місяці), продемонструвати готовність ефективно працювати відповідно до вимог роботодавця та особливостей сформованої корпоративної культури на конкретному підприємстві.

Згідно з Міжнародною стандартною класифікацією (МСКЗ-88) здатність працівника виконувати конкретні завдання й обов'язки в межах виду діяльності визначається певною кваліфікацією. Тобто кваліфікація, яку отримує випускник ВНЗ, має забезпечувати виконання конкретних завдань і обов'язків у відповідній галузі та посаді.

Класифікатор видів економічної діяльності (ДК-009-2005) і класифікатор професій (ДК-003-2005) стосовно підготовки фахівців з вищою освітою чітко проводять розподіл родових видів економічної діяльності на три сфери:

- ✓ наукова діяльність (суб'єкт діяльності – дослідник, науковець);
- ✓ виробництво (суб'єкт діяльності – виробник, постачальник);
- ✓ споживання й послуги (суб'єкт діяльності – обслуговувач, замовник, організатор).

В основі кожної сфери діяльності лежать три види наукових досліджень і розробок:

- фундаментальні – наукова теоретична та експериментальна діяльність, спрямована на отримання нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку без будь-якої конкретної мети, пов'язаної з використанням цих знань;

- прикладні – роботи, спрямовані на отримання нових знань з метою практичного їх використання;

- експериментальні – систематична діяльність, яка спирається на наявні знання або набутий практичний досвід, спрямована на виробництво нових матеріалів, продуктів чи пристроїв, упровадження нових послуг, процесів або знань, удосконалення тих, що вже існують в практиці.

Домінуюча в сучасному суспільстві система освіти відповідає основним параметрам

існування, забезпечує професійне орієнтування й адаптацію особистостей до умов динамічного мінливого світу, конкурентоспроможність, можливість саморозвитку і кар'єрного зростання.

У вищих навчальних закладах у студента формуються наукові знання, здійснюється трансляція знань від покоління до покоління, готуються професіонали певного рівня для національної економіки, культури. І в решті решт, тут формується еліта суспільства в галузі політики, економіки, науки і культури. Від того, якою вона буде, безпосередньо залежить доля суспільства, імідж держави на світовому рівні.

Тому головним завданням будь-яких реформ у вищій освіті має бути підвищення якості підготовки фахівців, професіоналів, креативних особистостей компетентних в обраній кваліфікації.

Цьому має сприяти зміна технологій навчання студентів, підняття ролі студента. Його головним завданням має бути отримання не просто знань про певний процес, а в оволодінні методологією творчого пошуку. Предметно-орієнтована парадигма освіти має змінитись на особистісно розвивальну діяльність.

Метою даної статті є обмін досвідом щодо підвищення ролі науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів в процесі навчання та її впливу на якість підготовки креативних фахівців для економіки країни.

Аналіз публікацій.

У психолого-педагогічній науковій літературі питання про значення дослідної роботи в процесі навчання є досить актуальними і знаходяться в центрі уваги як у наукових, так і практичних працівників. Технології розвиваючого навчання, запропоновані П.Я. Гальперіним, В.В. Давидовим, Л.В. Занковим, передбачають:

- перевагу самостійної роботи студентів пізнавально-пошукового характеру;
- проведення конкурсів творчих робіт;
- практичну спрямованість навчального матеріалу, опора на життєвий досвід. [3].

Відомі праці російських вчених Махмутова М.Н., Талізіної Н.Ф., Щукіна Г.І., орієнтують педагогічну спільноту на особистісно діяльнісний підхід до вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності, підготовки особистості до самоосвіти, творчої праці, уміння вирішувати нестандартні завдання.

Більшість педагогів-науковців вважають, що найголовнішою метою вивчення будь-якого курсу є пробудження у студентів зацікавленості в проведенні активних досліджень у формуванні знань, умінь і навичок, а не в споживанні готових знань.

Діяльнісний підхід, – зауважує І.Д. Бех, – впритул наближається до компетентнісного підходу в межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями. Компетентнісний підхід, як освітня відповідь західної педагогічної думки на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці, бо лише педагогіка розвитку може забезпечити формування компетентності вищого рівня [1].

Розкриття реалізації поставленої проблеми. Нові виклики часу та ускладнення вимог суспільства, що динамічно змінюються, потребують нових підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищому закладі освіти. Як справедливо зазначає В.Г. Кремень “...вперше в історії людства зміна ідей, знань, технологій відбувається скоріше, ніж зміна покоління людей”. А це, на його глибоке переконання “...означає, що при звичайній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в горній школі, але й у найкращому університеті” [5. с.3].

За словами відомого вченого Р.Г. Баранцева “...у новій парадигмі навчання не може бути викладанням готових істин. Пошуки, сумніви, переживання повинні супроводжувати навчання, залучаючи до цього процесу всіх учасників”. Безперечно, на його переконання “...для цього необхідно, щоб викладач спирався не стільки на книжкове знання, доповнене особливим досвідом, скільки на своє власне, вистраждане у творчих пошуках, можливо підкріплене і вирівняне книжковою інформацією. Необхідно, але не достатньо, бо потребує ще “...зацікавленої участі аудиторії у “русі думки” [6. с.19].

Саме цей “рух думки” виступає визначальною умовою **розуміння** студентом навчального матеріалу, його осмислення та перетворення у внутрішню цінність. Тому досить важливим є співпраця викладача і студента над окремими навчальними проблемами. Сприятливі умови для самовдосконалення та особистісно професійного формування студентів створюються в процесі

залучення студентів до науково-дослідної діяльності.

Розгорнуте визначення дослідницької діяльності через систему ознак дає доктор педагогічних наук В.Н. Кесніков: “Дослідницька діяльність – це діяльність:

- спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у суб’єкта способу вирішення задачі;
- пов’язана з суб’єктом на рівні нових для нього знань, в якості орієнтованої основи для наступної розробки способу рішення задачі;
- яка надає можливість суб’єкту сформулювати нові знання і на їх основі способи вирішення задачі; це обумовлюється відсутністю будь-яких других знань і потребує новизни”. [4].

Враховуючи актуальність особистісно діяльнісного підходу в навчанні, освітню парадигму вищої школи потрібно змінити із системи орієнтованої на викладача, на систему орієнтовану на студента. Роль викладача при цьому змінюється: він повинен допомагати студентові в його самостійній роботі в процесі діяльності учіння. Отримати цікаву інформацію щодо об’єкта своєї майбутньої професійної діяльності.

У туристичній галузі України протягом останніх десяти років відбулись відчутні зміни. Колишні монополісти, як “Інтурист”, система профспілкового туризму, БММТ “Супутник”, реорганізовані і поступились місцем тисячам новостворених комерційних фірм і організацій, які продовжують створюватись на туристичному ринку України і далі. Студенти, які обрали для себе професію фахівця з туризму та готельної справи, мають добре володіти історією, етнографією, традиціями народу та сучасним станом туристичної галузі, вивчати, аналізувати конкретні проблеми в туризмі, розробляти нові підходи, нові технології в туристичному бізнесі.

В університеті здійснюється підготовка фахівців з шести напрямів: “Міжнародні відносини”, “Право”, “Економіка і підприємництво”, “Туризм”, “Готельне господарство”, “Готельно-ресторанна справа”. Випускники всіх спеціальностей знаходять свою первинну посаду на підприємствах туристично-готельного профілю. На цих же підприємствах студенти проходять практику. На конкретних матеріалах виконуються курсові, дипломні роботи, проводяться наукові дослідження.

Викладачі вважають надзвичайно важливим розвивати у студентів науково-теоретичні засади пізнання галузі туризму, вивчати туристичні ресурси України, зокрема м. Київ, формувати екскурсійні маршрути, наближати наукову туристичну термінологію до тієї, яка існує в міжнародній практиці та як рівноправні партнери виходити на світовий туристичний ринок.

В арсеналі наукових досліджень в першу чергу краєзнавча тематика, філософське тлумачення туризму, культурна спадщина, спортивний туризм, екскурсії до відомих пам’яток історії, побуту створених садиб, а також висвітлення питань пов’язаних з економічними аспектами діяльності конкретних підприємств, організацією туристичного бізнесу, маркетингу та реклами в туризмі, обслуговування туристів та історія і сучасність волонтерського руху тощо. Все це спонукало викладацький склад університету до активізації роботи в плані наукового узагальнення і осмислення студентами в процесі учіння практичних завдань туристичної проблематики. До цієї форми активної діяльності студентської молоді причетні не лише викладачі, але й керівники туристичних фірм, готелів, з якими університет має понад 200 угод про творчу співпрацю в підготовці кваліфікованих фахівців.

Досвід роботи Київського університету туризму, економіки і права підтверджує, що успіх впливу дослідницької діяльності в формуванні компетентних фахівців забезпечують ті викладачі, які в своїй роботі зі студентами максимально враховують:

- особистісно діяльнісний індивідуальний підхід до навчання;
- мотивацію на продуктивний результат;
- проблемне навчання;
- творчі завдання;
- створення ситуацій групової пошукової діяльності;
- створення психологічної атмосфери, оптимальних умов творчої, креативної діяльності на заняттях;

• запровадження кредитно-модульної технології навчання, де головною ланкою є розвиток у студентів прагнення активно брати участь у формуванні змісту навчання, аналізі першоджерел, інформації та форм її опрацювання і оформлення для отримання залікових кредитів.

Самостійна робота з залікових кредитів займає 50–70% обсягу навантаження з дисциплін

навчального плану. Викладач в рахунок часу, виділеного на індивідуальну роботу та консультації, має можливість у позааудиторний час працювати зі студентами, виявити рівень їх самостійної роботи щодо опрацювання відповідних матеріалів, стану підготовки конкретних творчих завдань та винести їх на колективне обговорення на семінарі, круглому столі, конференціях.

І тут досить важливим є планування навчальної роботи: формування індивідуальних завдань, визначення трудомісткості та складності їх, а також відпрацювання системи відповідного оцінювання.

Найвідповідальнішою є робота з першокурсниками. Кожному студенту вручається посібник “Путівник першокурсника”, де є інформація про загальну характеристику університету, його спеціальності, робочі навчальні плани для кожного курсу, а також розкриваються особливості навчання за Болонською системою.

У першому семестрі студенти вивчають курс “Університетська освіта”, де перші лекції присвячуються Вступу до спеціальності, а потім студенти навчаються особливостям занять в університеті. З кожної навчальної дисципліни студент отримує робочу навчальну програму, де визначено види занять: аудиторних – плани лекцій і семінарських занять і позааудиторних – самостійну роботу студента та систему оцінювання з навчальних дисциплін (залікових кредитів). Окремим абзацом визначається обсяг навчально-дослідної роботи за вибором студента з оцінюванням у 10–15 балів. Це може бути пошук додаткової інформації з теми предмета, складання бібліографії додаткової літератури або інформація з Інтернету, підготовка тез, есе, розробка туристичних, історико-географічних маршрутів, а також презентація чи репрезентація наукових праць, виступ, доповідь на семінарі, конференції та інше, згадане раніше.

У другому семестрі першого курсу вивчається предмет “Основи наукових досліджень”, де студенти знайомляться з елементарними основами і методами наукових досліджень, розвивають первинні навички самостійної роботи з поглибленого вивчення навчальних дисциплін та формування мотивації до обраної спеціальності. Вчать вимогам до оформлення результатів наукових досліджень, визначенню мети, гіпотези, предмета та об’єкта дослідження, вмінню оформити список використаних джерел, скласти таблиці, оформити наукову статтю, реферат, провести аналіз наукової публікації з теми тощо.

Мотивація науково-дослідної роботи студентів

Звичайно, найбільш мотивуючим фактором зацікавлення студентів науково-дослідною роботою є підготовка до майбутньої професійної діяльності, але це більш зрозуміло студентам старших курсів. Факторами мотивації участі в науково-дослідній роботі студентів першого курсу можна вважати:

1. Очевидна корисність виконуваної роботи в майбутньому фаховому становленні або явна необхідність під час виробничої практики, чи засвоєння майбутніх навчальних курсів, написання курсових, дипломних робіт.

2. Участь студентів у кафедральній науково-дослідній роботі разом з викладачами.

3. Інтенсивна педагогічна технологія: тренінги, моделювання з виділенням провідних протиріч, ситуаційні вправи і ділові ігри тощо.

4. Участь в олімпіадах, конкурсах творчих робіт, що стимулює змагальність, кращі рейтингові місця студента.

5. Застосування мотивуючих факторів контролю знань (накопичення оцінних балів, рейтинг, тестування, нестандартні екзамени, модульні заліки тощо).

6. Індивідуалізація завдань, їх постійне поповнення, циклове навчання (“метод поглиблення”).

7. Головним мотиваційним фактором, прикладом для студента, професіоналізму та творчої особистості є, безумовно, конкретний викладач, який разом зі студентами працює над науковою проблемою.

Викладач, як керівник науково-дослідної роботи студентів, виступає не лише інтерпретатором науки, носієм інформації, але й умілим організатором-керівником самостійної пошукової діяльності студента з отримання наукової інформації та наукових знань, формування умінь і навичок, оформлення результатів дослідної роботи та оприлюднення її перед колективом студентів групи, факультету.

Процес залучення студентів до науково-дослідної діяльності має певні особливості. Адже це теж пошукові педагогічні дії, якими мають володіти науково-педагогічні працівники вищого

навчального закладу, зокрема:

- потрібно вміти узгоджувати індивідуальні та колективні форми дослідної роботи на занятті;
- вміти формулювати проблемні ситуації залежно від змісту навчального матеріалу і складності дослідження;
- володіти арсеналом інтерактивних методів навчання, які сприяють розвитку дослідної роботи студентів.

Працюючи в умовах реалізації принципів Болонського процесу, викладачі мають видати кожному студенту індивідуальні завдання і відповідно оцінити їх виконання. Одним із видів індивідуальних завдань навчально-дослідницького, творчого характеру, який сприяє поглибленню, узагальненню та закріпленню знань з навчальної дисципліни чи модуля навчальних дисциплін, вироблення вміння самостійно працювати з науковою інформацією з проблеми дослідження та електронно-обчислювальною технікою, лабораторним обладнанням є виконання курсових робіт. Тематику, методику та термін їх виконання визначають відповідно до навчальних планів спеціалізованих кафедр університету.

Практика показала, що науково-дослідна робота повинна ускладнюватись з кожним курсом навчання фахівця.

На першому курсі працюють в основному викладачі гуманітарного циклу дисциплін. По завершенню вивчення споріднених курсів проводяться кафедральні семінари, навчальні конференції, круглі столи з визначеної тематики, конкурси творчих робіт, олімпіади.

Традиційною стала щорічна олімпіада (уже п'ята) з іноземної мови "Барви весни". На заключну частину запрошуються переможці – студенти університету та вищих навчальних закладів Асоціації працівників туристського і готельного профілів. Переможці нагороджуються грамотами та цінними подарунками. Проводяться олімпіади з математики, української мови професійного спілкування, інформатики та комп'ютерної техніки. По завершенню вивчення предмета "Основи економічної теорії" викладач Неведомова Г.І. уже протягом трьох років традиційно разом зі студентами першого курсу всіх спеціальностей проводить "Брейн-ринг". З курсу "Історія України", "Культурологія" студенти готують виступи на круглі столи, курсові, тематичні навчальні конференції; проводять соціологічні дослідження, аналізують сучасні політичні події, формують своє відношення та світоглядну позицію на певні процеси політичного життя країни. Це планується на початку року і студентам нараховуються відповідні оцінні бали.

Участь студентів у науково-дослідній роботі заохочують як викладачі, так і наукова студентська організація "Синергія". Підсумки науково-дослідницької роботи за рік традиційно проводяться на загальноуніверситетській конференції в квітні місяці кожного року з виданням збірника виступів учасників конференції. Тематика підсумкової конференції визначається загальноуніверситетським планом на початку навчального року і є керівництвом до дій кожного викладача і студента.

Зрозуміло, що в процесі науково-дослідної діяльності студенти оволодівають навичками спостереження, експериментування, порівняння, аналізу узагальнення фактів, роблять висновки. Викладач має створити умови, які б сприяли виникненню у студентів пізнавальної потреби в здобутті знань, оволодінні способами їх використання та впливу на формування умінь і навичок для практичної діяльності.

Розвиваюча функція дослідницької діяльності в тому, що в процесі її виконання здійснюється засвоєння методів та формування стилю мислення, характерних гуманітарній науці, виховання осмисленого відношення до свого досвіду, формування рис творчої та пізнавальної діяльності, зацікавленості різними аспектами пошуку.

Мотивом будь-якого дослідження може бути проблемна ситуація, протиріччя, які викликають потребу більш детального вивчення невідомого процесу, явища, що формується в проблему – мету дослідження. Тому формулювання тематики курсових, дипломних робіт, конференцій має носити характер незавершеності процесу, навчальну чи наукову проблему, яку потрібно дослідити.

Студенти обирають теми курсових, дипломних робіт, ґрунтовно опрацьовують інформаційні джерела, підбирають конкретні матеріали з роботи турфірм, готелів, ресторанів; проводять економічні розрахунки, аналізують висновки та дають конкретні пропозиції щодо поліпшення організації праці, підвищення економічної ефективності роботи туристичної фірми, готельного комплексу чи ресторану, де студенти 2-го – 4-го курсів протягом 2-х – 3-х місяців проходять

виробничу практику.

Курсові, а згодом і дипломні роботи є предметом захисту в комісії, в якій беруть участь фахівці та керівники підприємств, випускники минулих років. Тематика курсових робіт максимально враховує предмети професійного циклу дисциплін навчального року, враховуються міждисциплінарні зв'язки. Таким чином досягається єдність і наступність професійного навчання. Тематика курсових і дипломних робіт щорічно переглядається, враховуються новинки міжнародних та вітчизняних технологій в організації обслуговування подорожуючих, а також наукові проблеми галузі.

Наприклад, науково-педагогічні працівники, студенти магістратури, спеціалісти галузі активно беруть участь у створенні наукової теорії “Туризмологія”. Перший екземпляр колективної праці викладачів і студентів пройшов презентацію в науковому середовищі фахівців галузі. З другої частини наукових досліджень “Праксеологія туризму” виконані курсові та дипломні роботи, підготовлені виступи на конференції.

Тема науково-практичних студентських загальноуніверситетських конференцій кожного року змінюється і є підсумковим етапом науково-дослідної роботи студентів всіх спеціальностей. Підсумкові конференції проводяться протягом 2-3 днів з пленарним засіданням та роботою секцій й прийняттям рекомендацій.

За останні роки тематика студентських конференцій була наступна:

- “Туризм як суспільний інститут і феномен культури” – 2004 рік (112 виступів);
- “Трансформаційні процеси розвитку туризму та готельного господарства в Україні” – 2005 рік (95 виступів);
- “Сучасна модель фахівця в контексті актуальних проблем розвитку туризму” – 2006 рік (75 виступів);
- “Людина, культура, туризм у новому тисячолітті” – 2007 рік (81 виступ);
- “Сучасні проблеми та перспективи практики туризму” – 2008 рік (73 виступи);
- “Особистісні якості професіоналу туризму в контексті сучасного інформаційного суспільства” – 2009 рік (22 виступи).

У 2009 році студентське наукове товариство “Синергія” провело засідання круглого столу з тематики: “Глобальна криза ХХІ століття – виклик життєвому світові людини” та “Міжнародний погляд на причини та проблеми розв'язання фінансово-економічної кризи”, в яких взяли участь доктори наук університету, інституту філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України та студенти магістратури.

Прикладом для студентів є проведення в університеті вже 4-х Міжнародних науково-практичних конференцій з тематики “Практика сучасного туризму: соціальна та економічна ефективність”, де поряд з науковцями вищих навчальних закладів Києва та Асоціації навчальних закладів України туристсько-готельного профілю з своїми повідомленнями виступають студенти старших курсів, магістри, аспіранти.

Аналізуючи результати цілеспрямованої діяльності колективу щодо впровадження в навчальний процес науково-дослідної роботи студентів можна зробити висновки:

1. Формування дослідницьких компетенцій у студентів є свого роду прогноз науково-дослідної роботи в майбутньому (випускники впевнено вступають в аспірантуру, планують педагогічну кар'єру. Уже п'ять випускників університету захистили кандидатські дисертації, вісім навчаються в аспірантурі, чотири – здобувачі, працюють асистентами, викладачами).

2. У студентів закріплюються прагнення до самовизнання, оцінки особистісних якостей, проявляються вольові риси характеру, уміння долати труднощі, зростає спрямованість абстрактного мислення за допомогою гіпотез, дедукції тощо.

3. Студенти вчать умінню аналізувати, узагальнювати, знаходити шляхи вирішення поставленої задачі. Це досить важливо для кожної особистості, не говорячи вже про конкретного фахівця, який приходить на виробництво з сформованим стилем діяльності, здатним нести відповідальність за доручену справу.

У процесі навчання студенти, залучені до науково-дослідної роботи, формуючи відповідні компетенції, вміють:

- бачити проблеми, що потребують додаткового вивчення, сформулювати гіпотезу, поставити задачу, з'ясувати невідомі компоненти, підібрати і створити варіанти вирішення;

- підібрати відповідну інформацію;
- виділити головний зміст тексту, події та сформулювати своє відношення до неї;
- визначити можливі причини і наслідки явищ матеріального та ідеального світу;
- будувати колективну діяльність на поточний період та перспективу;
- визначати мету, аналізувати ситуацію, отримувати і практично реалізувати готовий продукт, здійснювати самооцінку результатів своєї діяльності.

Роблячи перші кроки впровадження науково-дослідної роботи в процесі підготовки фахівців, ми виключили формалізм в системі накопичення оцінок, викладачі відходять від традиційного проведення лекцій “під диктовку”, заслуховування рефератів “скачаних” з Internet, надаючи перевагу проблемним лекціям та інтерактивним технологіям, вихованню творчого мислення студентів.

Покоління, яке формується в сучасних умовах екстремальних змін, буде жити в зовсім іншому динамічно мінливому суспільстві, тому головною проблемою підготовки молоді є навчити її умінню самостійно діяти, приймати рішення, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності, моральних якостей, здатності до самопізнання та самореалізації і цьому буде сприяти творча науково-дослідна діяльність у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Теоретично-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці // Педагогіка і психологія. – 2009. – №2 – С.28–29.
2. Вакарчук І.О. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти // Доповідь на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України. 2 квітня 2009 р.
3. Давидов В.В. Проблеми розвиваючого навчання. – М., 1986.
4. Кесников В.Н. Управление исследовательской подготовкой руководителя образовательного учреждения: Автореферат.
5. Кремень В.Г. Якісна освіта як вимога ХХІ століття // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2007. – Вип. 15–16 (19–20). – С.3–10.
6. Баранцев Р.Г. Синергетика в современной естествознании. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 144с.

УДК 33. 37. 015. 6

ЕКОНОМІЧНА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

О.Л.Ануфрієва, канд.пед.наук, доц.
(Університет менеджменту освіти)

Професіоналізм сучасного педагога не може розглядатись поза економічним та соціальним контекстом. У здійсненні своїх функцій педагогу необхідно бути обізнаним у суспільно-історичних, політичних, економічних процесах, які відбуваються в країні, і брати в них активну участь. Це основа його перетворювальної ролі у формуванні громадянської позиції кожного члена суспільства, духовної зрілості суспільства в цілому.

Сьогодні сучасна економіка та соціальне середовище впливають на педагога значно сильніше, ніж у минулі роки, причому цей вплив не однобічний. Засвоюючи нові для себе економічні та соціальні ролі, він бере участь у формуванні соціально-економічних відношень, трансформуючі нові знання, цінності в свідомість учнів і залучає їх та самого себе до нової культури життя та діяльності.

У діяльності педагога можна виділити нові ознаки, які зумовлюють необхідність високого рівня соціальної та економічної підготовки в системі професійної освіти. Це, перш за все, прояв економічної доцільності в діяльності педагога, адже його участь в економіці може бути як прямою, так і непрямую. Непряма участь полягає в опосередкованому впливі через систему цінностей на якісну структуру соціально-економічних відносин людей і процес соціалізації молоді.

Пряма участь містить дві основні ознаки – унікальність, яка обумовлена його безпосередньою професійною діяльністю (участю в створенні інтелектуального продукту відповідно до замовлень суспільства) та рівноправність, яка обумовлена виконанням економічних ролей нарівні з іншими економічними суб'єктами.

Рівень підготовки учнів до життя, до участі у виробничій та інтелектуальній діяльності напряму пов'язаний з професіоналізмом педагога. Чим більш освіченим стає суспільство завдяки педагогічній діяльності, тим вище виявляються унікальні здібності випускників різних навчальних закладів. Отже, педагог в процесі своєї діяльності впливає на рівень продуктивності праці майбутніх робітників, розвиваючи їх навички, здібності, світогляд. Тим самим він вирішує виключно важливу економічну проблему – долання обмеженості трудових ресурсів, яка викликана демографічними, соціальними, культурними та іншими причинами, компенсуючи її за рахунок підвищення кваліфікації, освіченості, культури.

Унікальність та незамінність педагога в рішенні даної проблеми робить його участь економічно обгрунтованою. В цьому і міститься головне “економічне призначення” і одночасно “економічна перевага” педагога у відношенні до інших учасників економічних процесів. Цей факт потребує осмислення та визнання, оскільки він підкреслює важливість економічної ролі педагога в ринковій системі, його місця в ієрархії професій за значущістю.

Разом з тим діяльність педагога спрямована на розвиток особистісних, соціальних якостей учнів, які цінуються економікою не менш, ніж професійні навички. При цьому професіоналізм педагога і він сам як особистість, як гідний взірець забезпечують удосконалення педагогіки, що за вагомістю можна порівняти з досягненнями науково-технічного прогресу. Хоча педагог не збільшує обсяг вироблених економічних благ, він так чи інакше розвиває всі види економічних та культурних цінностей, які містяться в цих благах.

В економіці педагог “черпає” засоби свого існування у вигляді матеріальних та інтелектуальних ресурсів. Через професійну діяльність в рамках економіки він прагне до реалізації особистих інтересів, як економічних, так і моральних, використовуючи загальні для всіх суб'єктів економіки засоби досягнення успіху. Наявність загальних ознак робить педагога рівноправним учасником економічних процесів. У своєму приватному житті він зазнає вплив усіх механізмів, норм, традицій, звичаїв, обумовлених існуванням економічної системи. У різних життєвих ситуаціях він виступає як споживач, сплатник податків, інвестор, власник та ін. Ці економічні ролі та відповідні їм функції в умовах нової економічної реальності явні. Він змушений їх виконувати, підкорюючись, як і всі, прийнятим в суспільстві правилам і законам. При цьому міра професіоналізму у виконанні означених ролей не стільки визначається “основною професією”, скільки залежить від рівня його економічних знань, успадкованої економічної культури, що, безумовно, справедливо для будь-якого суб'єкта економіки.

У сучасних умовах існування галузі освіти та діяльність в ній стає все більш залежною від функціонування економіки країни і політики, яку вона проводить. При цьому жорсткі умови, які диктує ринкова система господарювання, допомагають педагогу свідомо співставляти свої здібності і можливості з особистими потребами. На жаль, сучасна економічна система ще і досі не визнала справжню цінність праці педагога, чим позбавляє себе додаткових переваг і не спрямовує зусилля на подолання, існуючих сьогодні певних протирічч, а саме:

- між вкладом педагога в розвиток економіки та суспільства і низькою оцінкою його праці, що призводить до зниження престижу педагогічної праці і відтоку талановитої молоді із цієї сфери;
- між об'єктивними вимогами професійного зростання всіх членів суспільства і нездатністю системи освіти забезпечити це зростання через неефективність економічних механізмів, які використовуються в сфері освіти;
- між зростанням потреби у кваліфікованих педагогічних кадрах і недостатнім фінансуванням системи освіти;

• між задекларованою на словах значущістю педагогічної праці і фактично невідповідною їй матеріальною винагородою.

Сьогодні освіту слід розглядати і як результат, і як процес. Із такої точки зору її характеристики розрізняються, а відповідно, розрізняються і форми управління результатом і процесом освіти. Можна припустити, що в педагогічному середовищі процесуальні параметри залишаються поки що більш значущими, оскільки від них залежить оплата праці педагога. З чого випливає, що відпрацювання визначених годин, виконання навчального навантаження без співвіднесення їх з отриманим результатом досі залишається економічною нормою. А це певною мірою стримує ініціативу педагога, його прагнення до високих результатів і участі в процесі прийняття рішень, що відображається на його економічній та соціальній активності.

Економічна освіта педагогів відкриває можливості для формування їх нових соціальних характеристик, розкриття професійного потенціалу на основі усвідомлення свого місця і ролі в умовах сьогодення, а також засвоєння механізму адаптації до мінливих умов життя і діяльності. Цей механізм опанується індивідуально кожним педагогом, однак можна виділити загальні риси:

- необхідність збагачення інтелектуального багажу новими знаннями, знайомства з основами економічної теорії, її концепціями, законами, принципами;
- засвоєння нових моделей економічної поведінки і системи цінностей;
- розвиток комунікаційних навичок і навичок ділового спілкування, використання можливостей для кооперації, співробітництва в професійній сфері;
- неабайдуке ставлення до життя, соціальних, політичних та економічних подій, які відбуваються в світі;
- прагнення до успіху, оптимізм, впевненість у власних силах.

Формування педагогів нової генерації, які усвідомлюють переваги сучасної економіки, користуються її досягненнями та ефективним інструментарем, співставляють рівень економічних знань і культури із власним професіоналізмом – закономірний процес. Нині, цей процес є особливо важливим, з огляду на підвищену увагу в світі до проблеми якості підготовки педагогів, де економічна освіта є вагомим складовим елементом.

Задача підвищення якості освіти сьогодні стала багатоаспектною – політичною, соціальною, педагогічною, психологічною, організаційно-технологічною і, насамперед, економічною. Базисна методологія управління якістю, як виявилось, може використовуватись не тільки в промисловості та сфері послуг, а і в освіті. Для того, щоб перейти на нові технології управління якістю освіти необхідно забезпечити відкритість всієї системи освіти: з боку держави, економіки та суспільства, зберігши при цьому її внутрішню цілісність і високі академічні стандарти. Управління якістю освітнього процесу і освітніх систем, зокрема економічною освітою педагогів, неможливо без об'єктивної оцінки результатів і потребує створення надійної системи моніторингу, без якого процес оцінки якості підготовки освітян не може бути ефективним. Моніторинг якості все більше виступає не тільки як засіб управління освітнім процесом, а і як засіб розвитку самих педагогів і загалом освітніх систем.

Добре структурована система оцінки якості є надійним і ефективним засобом управління якістю освітньої підготовки, отримання достовірної і повної кількісної та якісної інформації про стан наданої та отриманої освіти. Як в будь-якому виробництві, побудова ефективної системи управління якістю освітнього процесу потребує вирішення щонайменше трьох задач: формування еталона якості (стандартизація): порівняння досягнутого рівня підготовки з еталоном і на цій основі оцінки якості; відпрацювання управлінського впливу на умови та фактори, які визначають досягнену якість. Це класичні етапи будь-якого контролю і управління якістю, зокрема і в освіті.

Зміни контрольної-оціночної діяльності відбувається на основі *квалітативізації* – кількісному виразі якості підготовки освітян. Саме кваліметричний підхід дає суспільству цінну інформацію про те, що реально представляють собою програмні вимоги, де проходить свідомо межа між обов'язковим мінімумом і профілюючим змістом.

Як напрямок прикладної науки управління якістю освіти стало формуватись з початку ХХ ст., а сьогодні задача забезпечення якості освіти займає одне з центральних місць в освітніх реформах усіх країн, виступаючи одночасно метою їх проведення і важливішим критерієм успіху системи дій, які запровадили. У більш широкому сенсі вивченням якості займається квалітологія (від лат. Qualitus – якість, властивість) – наука про якість об'єктів і процесів, які створені і

використовуються людиною та суспільною практикою. У квалітології виділяють окремий напрямок – педагогічну кваліметрію (від лат. Qualis – якість, metreo – вимірювання) – науку, яка розробляє теоретичні та прикладні методи вимірювання і оцінки педагогічних об’єктів і характеристик. Це галузь педагогічних досліджень, яка спрямована на діагностику спеціальних і професійних якостей учасників освітнього процесу, результатів їх педагогічної і навчальної діяльності. Як практична галузь квалітології кваліметрія освіти включає в себе:

- ✓ методологію оцінки в процедурах ліцензування, атестації та акредитації;
- ✓ визначення еталону якості освіти;
- ✓ забезпечення норм якості, зокрема державних освітніх стандартів як нормативної бази навчального процесу;
- ✓ кваліметрію освітніх систем, змісту освіти, навчального і виховного процесів, знань тих хто навчається, кадрового потенціалу;
- ✓ розвиток теорії і практики конструювання тестів в освіті;
- ✓ розробку нових моделей оцінок і технологій оцінювання;
- ✓ комп’ютеризацію методик збору та аналізу результатів педагогічних вимірювань, моніторингу та інших напрямків.

Перетворення одного явища в якісно нове є стрибок, який обумовлює зміни в природі, суспільстві, свідомості людини, які проявляються в кожній із сфер життєдіяльності. Однак саме по собі кількісне накопичення нових фактів і відомостей може відбуватися скільки завгодно довго, не викликаючи якісних змін об’єкта чи системи. Для якісних змін необхідна зміна зовнішніх умов. Стрибок, пов’язаний з якісними змінами в освіті, може виникнути тільки на основі засвоєння нових теорій, методів, прийомів та технологій.

Якісні зміни в системі освіти спираються на сучасний контроль-оціночний процес і освітній моніторинг за його результатами.

Передбачається, що саме кваліметричний підхід, який базується на концептуальних положеннях теорії педагогічних вимірювань, масовості і незалежності процедур оцінки, методах математичної статистики і педагогічної інтерпретації аналізу, може забезпечити суворість, чіткість та упорядкованість даних про рівень професійної компетентності педагога, і як складової, рівень його економічної компетентності.

Дослідження універсального кваліметричного підходу уможливило його використання для розробки факторно-критеріальної моделі оцінки рівня економічної компетентності педагогічних працівників.

Технологія кваліметрії дає можливість виміряти результати, що фіксують досягнення мети на певний момент часу. Здійснюється це завдяки дотриманню основних принципів кваліметрії.

Розкриємо їх, звертаючись до методу факторно-критеріального моделювання, наведеному в табл. 1.

Перш за все, будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей. У нашому випадку це розкладання рівня економічної компетентності педагогів на компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний.

Прості компоненти, в свою чергу, можна представити у вигляді ієрархічної структури, що наочно демонструється у факторно-критеріальній моделі. Тут кожний фактор (графіа 1) подано низкою простих властивостей – критеріїв (графіа 3).

Модель оцінки рівня економічної компетентності педагогів

фактор - Ф	Вагомість - m	Критерії	Вагомість - v	Коефіцієнт відповідності - К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів
1	2	3	4	5	6	7	8
1. Мотиваційний компонент	0,35	1. Мотиви до оволодіння економічними знаннями, уміннями, діями	0,26	К1	0,82	0,2132	0,18
		2. Потреба у професійному розвитку	0,25	К2	0,61	0,1525	
		3. Пізнавальний інтерес до проблем економіки	0,24	К3	0,57	0,1368	
		4. Ціннісні орієнтації на професійну самореалізацію і самоудосконалення	0,25	К4	0,32	0,08	
2. Когнітивний компонент	0,30	1. Теоретико-методологічні знання основ економіки	0,29	К5	0,84	0,2436	0,20
		2. Синтез знань (менеджменту, фінансів, маркетингу, управління персоналом, основ підприємницької діяльності тощо)	0,26	К6	0,52	0,1352	
		3. Знання правових основ та законів бізнесу	0,23	К7	0,95	0,2185	
		4. Знання основ економічної психології	0,22	К8	0,31	0,0682	
3. Операційний компонент	0,20	1. Володіння сучасними способами дій (засоби, форми, методи, прийоми економічного впливу)	0,26	К9	1	0,26	0,17
		2. Навички поведінки в процесі економічної взаємодії	0,25	К10	0,91	0,2275	
		3. Володіння методами статистичної обробки даних	0,20	К11	0,95	0,19	
		4. Аналітичні уміння (аналізувати фінансово-економічну документацію, управлінські ситуації, ринок освітніх послуг, здійснювати моніторинг та оцінювати результати діяльності тощо)	0,15	К12	0,67	0,1005	
		5. Уміння використовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій	0,14	К13	0,4	0,056	

1	2	3	4	5	6	7	8
4. Особистісний компонент	0,15	1. Якості необхідні для взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу (зрозуміло і чітко висловлювати свої думки, аргументувати, переконувати, встановлювати міжособистісні зв'язки, володіти діловим етикетом і культурою мови, узгоджувати свої дії з діями колег)	0,35	K14	0,74	0,259	0,10
		2. Якості необхідні для професійного і особистісного зростання (нестандартне мислення, спрямованість на інновації, гнучка адаптація до змін, мобільність)	0,33	K15	0,68	0,2244	
		3. Якості, що регулюють вольову поведінку (впевненість, відповідальність, свідомий контроль результатів своєї діяльності та рівня особистісного розвитку, креативність, ініціативність, цілеспрямованість, уміння домагатись успіху, здатність до самоаналізу, активна життєва позиція)	0,32	K16	0,64	0,2048	
Загальна оцінка	1,00						0,65

Наступним кроком є визначення стандарту якості для порівняння з ним досягнутих результатів. Якщо рівень досягнення по кожному з факторів відповідає встановленому стандарту, інтегрована оцінка якості дорівнюватиме 1,0. Чим менше від 1,0 становитиме значення коефіцієнта, тим нижче рівень економічної компетентності педагогів (графа 6). Саме в цій графі експерт проставляє свою оцінку по кожному з критеріїв. Відповідно: високий рівень – в межах від 1,0 до 0,8; середній – від 0,79 до 0,6; вищий від середнього – від 0,59 до 0,4; низький – нижчий 0,39.

Далі визначається вагомість кожного фактора з точки зору пріоритетності. Якщо модель, як у нашому випадку, містить чотири фактори і всі вони рівнозначні, вагомість кожного з них дорівнюватиме $1 : 4 = 0,25$. Якщо ж фактори мають різну вагомість, то найпріоритетнішим надається більше значення; іншим, відповідно, менше. Але сума коефіцієнтів вагомості щоразу повинна дорівнювати 1,0 (графа 2).

Визначити вагомості факторів можна експертним способом, який належить до класу задач прийняття рішення на основі узагальнення колективного досвіду (колективна мудрість) або іншими словами на основі обробки висновків експертів. З точки зору зручності методики проведення опитувань експертів найбільш наочним, гнучким і доступним для обробки результатів є метод Делфі (або метод дельфійського оракула), який запропонували у США на початку 50-х років учені Т.Дж.Гордон та О.Хелмер.

Сутність цього методу полягає у виявленні переважних поглядів фахівців з того чи іншого питання. Експертам пропонується проранжувати фактори з огляду пріоритетності, тобто пронумерувати дані фактори так, щоб найменш важливий фактор дістав номер 1, наступний за значущістю – номер 2 та ін. Думки експертів відображаються в табл. 2.

Визначення вагомості факторів рівня економічної компетентності педагогів

Фактори	Експерти						Сумарна кількість балів	Відносна вагомість	Вагомість фактора
	I	II	III	IV	V	VI			
Мотиваційний компонент	4	3	3	4	4	3	21	21:60	0,35
Когнітивний компонент	3	4	4	3	3	1	18	18:60	0,30
Операційний компонент	1	2	1	2	2	4	12	12:60	0,20
Особистісний компонент та свідомість	2	1	2	1	1	2	9	9:60	0,15
Загальна сума	10	10	10	10	10	10	60		1,00

Як видно з прикладу, перший експерт найважливішим вважає перший фактор “Мотиваційний компонент”. Він отримав найвищий бал – 4, “Когнітивний компонент” – другий за пріоритетністю – 3 бали і так далі по спадній.

Сума оцінок кожного експерта буде завжди однаковою і залежатиме тільки від кількості факторів: якщо їх чотири, як у нашому прикладі, то дорівнювати вона буде $1+2+3+4=10$. Помноживши її на кількість експертів (в даному прикладі шість), дістанемо максимально можливий бал – 60.

Далі підраховується сумарна кількість балів, виставлених експертами за кожним фактором, наприклад, “Особистісний компонент” – $2+1+2+1+1+2=9$. Та, нарешті, визначається відносна вагомість кожного фактора, як співвідношення сумарної кількості балів із загальноможливою кількістю балів ($9:60=0,15$).

Подібні підрахунки проводимо за кожним фактором і здобуті показники вагомості заносимо до факторно-критеріальної моделі.

Аналізуючи оцінки можна одразу побачити, які складові потребують доопрацювання. Наприклад, в наведеній моделі досить низьку оцінку отримали деякі критерії. Скажімо K4 – “Ціннісні орієнтації на професійну самореалізацію і самоудосконалення” оцінено в 0,32; K8 – “Знання основ економічної психології” оцінено в 0,31; K13 – “Уміння використовувати сучасні засоби інформаційно-комунікаційних технологій” оцінено в 0,4. Це не може не впливати на загальну оцінку рівня економічної компетентності педагога.

Аналізуючи за кожним критерієм рівень економічної компетентності можна чітко визначити вади, слабкі сторони, конкретні напрямки над якими педагог має працювати, щоб підвищити свій професійний рівень та, зокрема, рівень своєї економічної компетентності.

У підсумку визначається комплексна оцінка. Комплексну кількісну оцінку якості K можна подати як деяку функцію відносних показників K1 і коефіцієнтів вагомості M1.

У розглянутій факторно-критеріальній моделі комплексна оцінка виражає залежність такого вигляду:

$$K = M1K1 + M2K2 + M3K3 + M4K4,$$

де M1; M2; M3; M4 – відповідно вагомість факторів у частках одиниці (графа 2);

K1; K2; K3; K4 – значення експертних оцінок критеріїв (графа 4).

Якщо рівень досягнення по кожному з факторів відповідає встановленому стандарту, інтегрована оцінка якості дорівнюватиме 1,0. Чим менше від 1,0 становитиме значення коефіцієнта, тим нижче буде рівень економічної компетентності, а саме:

0 – 0,5 – рівень економічної компетентності не відповідає вимогам;

0,51 – 0,64 – середній рівень економічної компетентності;

0,65 – 0,79 – економічна компетентність на достатньому рівні;

0,80 – 1,0 – високий рівень економічної компетентності.

Очевидно, що подану факторно-критеріальну модель не можна розглядати як довершену. Важливим, на нашу думку, є саме те, що добір факторів і критеріїв, а також їх формулювання можна коригувати і удосконалювати по кожному цільовому напрямку. Але вже сьогодні у педагогів є можливість оцінити рівень своєї економічної компетентності та співставити наскільки він впливає на загальний рівень професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Педагогика. – 2003.– №5.– С.34–39.
2. Біцюра Ю. Шляхи формування основ економічної компетентності учнів // Завуч, №20–21, липень, 2006. – С.4–9.
3. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования / Интернет-конференция: Экономическое образование XXI веке, 2006.
4. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. – Шлях освіти, 2004.– №3. – С.22–24.
5. Життєва компетентність особистості //Науково-методичний посібник / За ред. Л.Сохань, І.Єрмакова та ін. – К.: Богдана, 2003.– 520 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / Під заг.ред.О.В.Овчарук.– К.: К.І.С., 2004.– 112 с.
7. Концепція розвитку економічної освіти в Україні/ Освіта України. – №6. – 23 січня 2004 р.
8. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. – К.:К.І.С., 2004. – С.16–26.
9. Проблемы экономического образования на современном этапе /Стратегия модернизации содержания общего образования. – М., 2001.– С.12–13.
10. Тараненко І.Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С.37–40.
11. Шишов С., Кальней В. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999. – С.85.

УДК 001.895

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО ВНЗ (на прикладі викладання суспільно-політичних дисциплін)

Н.В. Чубур, канд. пед. наук, доц.,
(Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана)

У сучасному світі освіта стає одним із важливих факторів, що забезпечує економічне зростання, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. В Україні рівень освіченості населення є однією з головних умов формування суспільства і економіки держави, провідними ресурсами виступають нове знання, інноваційна діяльність, нові технології виробництва. Однак прискорення темпів оновлення технологій призводить до необхідності зміни підходів, розробки змісту освіти і технологій навчання. Саме тому покращення якості навчання в професійній освіті є однією з актуальних проблем університетської методики.

Сучасні етапи розвитку економіки і вищої професійної освіти в сфері економіки характеризуються збільшенням кваліфікаційних вимог до майбутніх фахівців. Загальнопрофесійний розділ освіти зорієнтований на формування теоретичних знань і практичних умінь під час засвоєння економічних і суспільно-політичних дисциплін. Основні вимоги до рівня підготовленості фахівця в сфері економіки включають знання про українську політичну систему, вміння політичного прогнозування ситуації в країні, політичних і морально-етичних норм у сфері професійної діяльності.

З часу свого виникнення людське суспільство безперервно розвивається, соціально-політичні відносини постійно ускладнюються. Необхідним стає все більш ретельне регулювання правил суспільно-політичної поведінки людей і правильне їх застосування. Відповідно, зростає значимість політичної освіти в професійній підготовці майбутніх фахівців. Політична освіта в сучасній Україні є одним із пріоритетних напрямів модернізації вітчизняної освіти. Її основу становить система знань і розуміння політичної дійсності, а також дій, що спрямовані на реалізацію і захист політичних прав, взаємопов'язаних зі станом освіти в суспільстві.

У викладанні політичних дисциплін, педагог зустрічається з певними труднощами, адже “не кожен наділений політичним мисленням”. Традиційні методи навчання не завжди досягають визначеної мети. Через дефіцит часу, а іноді і невміння самостійно працювати, низка студентів не знають прав і свобод громадянина, не можуть їх реалізувати в різних сферах життєдіяльності, не вміють аналізувати політичні документи, що належать до майбутньої професійної діяльності.

Пріоритетним і універсальним напрямом у сучасній методиці є використання активних форм і методів навчання. Це зумовлено різними причинами, а саме: жорстким дефіцитом навчального часу, прагненням підвищити інтерес до навчальної дисципліни, необхідністю розвитку ініціативи, творчого мислення студентів. Активні методи відрізняються від традиційного пояснювально-ілюстративного підходу до навчання, перш за все тим, що в основу останнього покладено принцип передачі студентам знань у готовому вигляді. У випадку ж використання активних методів відбувається зміщення акцентів щодо активізації розумової діяльності студентів. Відповідно, необхідно успішно і цілеспрямовано використовувати активні методи навчання, залучати студентів “до запропонованих умов”, що посилює особисту причетність кожного до того, що відбувається на занятті, розвиває навчальне співробітництво, допомагає набути навичок самостійної роботи. У таких умовах, на нашу думку, студенти стають головною діючою особою, відбувається зміщення акцентів з активної діяльності викладача на активну діяльність студента з метою вивчення дисципліни.

Увага до активних методів навчання пов'язана з тим, що під час надходження інформації до пам'яті людини залишається одна чверть почутого, третина побаченого, половина побаченого і почутого одночасно та три чверті матеріалу, якщо студент залучений до активних дій [7].

Метою статті є дослідження використання активних методів навчання під час викладання суспільно-політичних дисциплін у підготовці студентів економічного ВНЗ (на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана).

Для досягнення мети дослідження поставлені наступні завдання: виявити стан викладання суспільно-політичних дисциплін в економічному ВНЗ; розробити та експериментально перевірити приблизну структуру реалізації активних методів навчання на прикладі тренінгових технологій.

Теоретична база дослідження широко представлена як у працях із загальної педагогіки, так і в наукових працях з теорії та методики викладання суспільно-політичних дисциплін. Праці таких учених як В.П. Беспалька [2], Г.К. Селевка [10] та інших помітно доповнюють існуючий багатий досвід із загальної педагогіки і структури світового освітнього простору, пропонують різноманітні форми і методи навчання та істотно визначають напрямки сучасної педагогічної діяльності в Україні.

Сучасний стан професійної освіти в країні, цілі, принципи, основні напрями і методи її модернізації на сучасному етапі активно вивчаються такими вітчизняними вченими-педагогами, як І.Д. Бех [3], І.А. Зязюн [5], О.М. Пехота [7], В.В. Рибалко [8] та ін. Запропоновані авторами узагальнення, висновки і рекомендації представляють певний теоретико-методологічний інтерес для удосконалення професійної освіти загалом.

Дослідження професійної освіти в сфері економіки широко представлені у працях таких учених як О.В. Аксьонова [1], А.М. Колот, А.Ф. Павленко [4] та ін. Досліджуються проблеми професійної підготовки кадрів економічної спрямованості, пропонуються шляхи їх вирішення з урахуванням

сучасних вимог, з опорою на особистісно орієнтований підхід у сфері вищої професійної освіти.

Видання великої кількості монографічної та періодичної літератури з політології, багаточисельні конференції з актуальних проблем політичних наук сприяли становленню прямих контактів викладачів, їх творчим дискусіям. Це дозволяє збільшувати потенціал політичної науки, забезпечує викладачів ВНЗ високоякісним матеріалом змістовного характеру. Однак безпосередньо процес викладання дисципліни дозволяє ставити акценти на питаннях “Що говорити?”, “Які питання робити предметом уваги студентів?”, і практично залишає в тіні питання “Як це краще робити?”. У пошуках відповіді на це питання необхідно звернути увагу на методичну складову, на інноваційність технологічного забезпечення вивчення політології у вищій школі. Некоректно стверджувати, що ці проблеми є периферійними для викладачів політології: проводяться конференції, на яких обговорюються задачі підвищення якості освіти (щорічна конференція “Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій” (Київ, 2008 р.) [4]; організуються “круглі столи” на сторінках журналу “Поліс” (Росія), “Політичний менеджмент” (Україна). Такий обмін досвідом – умова необхідна, однак недостатня, щоб забезпечити якість викладання на рівні, обумовленому сучасними вимогами Болонського процесу. Сучасний викладач політології не може обійтися без нових методів навчання, без тренінгових технологій, ділових ігор та аналізу конкретних ситуацій, сценарних методів.

Проблеми удосконалення викладання суспільно-політичних дисциплін у системі професійної підготовки фахівців розглянуті в працях учених з політології, соціології, історії (В.П. Горбатенко, М.М. Михайличенко, Ф.М. Рудич та ін.), які дійшли до висновку, що без суспільно-політичних знань не буде професійної потрібної компетенції фахівця. Дидактичні прийоми із застосування активних методів навчання під час викладання суспільно-політичних дисциплін широко дискутуються в працях Г.І. Крутін [6], В.А. Ребкало, М.М. Логунова, В.А. Шахова [9] та ін. Запропоновані дослідниками ефективні методичні прийоми є помітним вкладом у концепцію активної методики навчання.

Технологічною основою розробки методики викладання політології стало “занурення у предмет” як спосіб навчання; організаційною формою став тренінг. Під “зануренням у предмет” ми розглядаємо сукупність організаційних структур, форм, засобів і методів організації педагогічного процесу, що відбувається у стислий проміжок часу та реалізує наступні основні задачі:

- виявлення кола проблем аудиторії і кожного присутнього для їх поєднання із запропонованою інформацією та поетапного вирішення;
- виклад інформації концептуальних, принципово-значущих положень курсу (аналогія “опорних сигналів” В.Ф. Шаталова);
- негайний переклад отриманої інформації в практичні завдання, що виконуються на цьому ж занятті. Останнє актуалізує як саму інформацію, так і формує нові вміння [2].

Як було зазначено, тренінг виступає організаційною формою, що забезпечує занурення у предмет, що вивчається. Разом з тим, тренінг – це сукупність спеціально організованих форм спілкування і навчання, під час яких формуються комунікативні навички, відпрацьовуються питання безпосередньо професійної діяльності студентів [7]. Важливим є те, що сама процедура організації занять сприяє процесу особистісного зростання кожного студента, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня діяльності та відчуття успіху.

До переваг тренінгу можна віднести наступне:

- цілеспрямовано створюється оточення, що забезпечує глибоке опрацювання проблем, власне професійної діяльності як на рівні особистості, так і на рівні студентської групи;
- розвиваються здібності аналізувати ситуацію та власну поведінку, виникає можливість зміни стереотипів, що існували у студентів та заважали їм гнучко реагувати та швидко приймати рішення в різних умовах;
- формуються навички міжособистісної взаємодії;
- відбувається оволодіння студентами суспільно-політичними знаннями, що є важливим для корекції власної поведінки в інших сферах діяльності.

Тренінг багатofункціональний, оскільки самі технології його проведення зорієнтовані як на особистісний, так і професійний зріст учасників. Крім того, заняття з використанням тренінгу дозволяють визначити особистісні особливості учасників, актуальний рівень їх розвитку, готовність

до навчання, самозмін. У тренінгу проявляються швидше, ніж у звичайних умовах, лідерські якості, організаторські здібності, можливості змін власної, індивідуальної діяльності для оптимальної колективної роботи і формування груп.

Пропонуємо власний досвід практичного використання тренінгу з дисципліни “Політологія” у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана, що випробуваний автором статті на семінарських заняттях під час вивчення тем “Політика як суспільне явище” та “Політична діяльність і влада” (4 год). Умовно впровадження тренінгу можна поділити на дві частини.

Якщо формувати мету першої частини, то паралельно з викладом низки питань з теорії політології відбувався процес виявлення кола проблем конкретної студентської групи. Включене спостереження, анкетування, індивідуальне консультування, “мозковий штурм” дозволяють персоналізувати роботу з кожним студентом.

Тема і зміст занять, форми їх проведення розроблялися за принципом “мета-результат”, що дозволяє мати чіткі орієнтири того, чого слід дійти, виконуючи те чи інше завдання. Наприклад, індивідуально-колективна гра “Обмеження” дозволяє зафіксувати, узагальнити, розставити за пріоритетами причини тих невдалих спроб активної участі у політиці, які на основі власного досвіду описав кожен учасник тренінгу. Експрес-опитування “Наскільки Ви цікавитесь ...” показує самооцінку рівня обізнаності студентів, що стосується сучасних політичних подій. Бліц-гра “На підготовку – 1 хвилина!” розкриває вміння аудиторії імпровізувати та оперативність реакції останньої.

Водночас розпочинається друга частина – активне “занурення” студентів у режим і процедури тренінгу, що є однією з головних умов швидкого входження у процес навчання. Для максимального наближення до реальності ігрових тем і ситуацій кожній групі чисельністю (+/-) 7-9 студентів пропонується після індивідуально-колективної роботи тема зі сфери політичної діяльності. Саме вона надалі виступає темою для дискусії та інших форм публічного виступу. Так, у запропонованому тренінгу цією темою стала роль політики у житті суспільства.

Трьом групам пропонувалося змодельовати в різних аудиторіях виступ, тема якого була сформована словами Монталамбера: “Ви можете не займатися політикою, все одно політика займеться вами”. Перша група готувала виступ перед студентами вищих навчальних закладів; друга група – перед творчою інтелігенцією; третій – необхідно було виступити перед підприємцями. Метою цього завдання був, перш за все, всебічний аналіз аудиторії, на яку розраховувався наступний виступ. І, як показала практика, далеко не завжди бралися до уваги рівень освіти, ступінь зацікавленості, психологічна готовність сприймати інформацію у різних типах аудиторій. У процесі аналізу результатів цих виступів, що проходив у рамках ділової гри, студенти самі називали основні недоліки та позитиви власної діяльності.

Тренінг завершила підсумкова дискусійно-рольова гра “Кому і навіщо потрібна політологія?...”. Під час гри відбулося закріплення та аналіз отриманих студентами знань і вмінь брати участь у дискусіях на політичну тематику.

Аналіз зворотного зв’язку за результатами проведених тренінгів дозволяє зафіксувати високий рівень задоволення студентами такої форми навчання політології. Як позитивні сторони тренінгу студенти називають наступне:

- ◆ “багато нового, теорія і практика поєднані”;
- ◆ “до того ж, що важливо для курсу, практики більше ніж теорія”;
- ◆ “можна робити помилки та відразу їх виправляти”;
- ◆ “ігрова форма подання матеріалу”;
- ◆ “висока активність порівняно з іншими формами занять”;
- ◆ “мобілізація власних можливостей”;
- ◆ “необхідна інформація, яку можна використати наступного дня”.

Як недоліки у більшості відповідей зустрічався малий обсяг годин, що відведений для застосування тренінгу. Опитування студентів також відзначає позитивне ставлення до тренінгу. Зафіксовано, що 90% з них віддають перевагу семінарам з курсу “Політологія” тренінговому режиму його вивчення.

Висновок. Отже, багаточисельні публікації, власний досвід проведення тренінгів дозволяє зробити висновок про безсуперечливі переваги такої форми підготовки. Як вже достатньо апробована форма, тренінг може і повинен забезпечити вирішення питання розвитку акмеологічної складової діяльності викладача із суспільно-політичних дисциплін та сприяти підвищенню пізнавальної активності студентів.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2006. – 708 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 191 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Досвід організації та активізації навчального процесу на основі впровадження інноваційних технологій: Зб. матеріалів наук.-метод. конф. 5–8 лютого 2008р. – Т.1 – К.: КНЕУ, 2008. – 456с.
5. Зязюн І.А. Філософські засади освіти в Україні // Філософія освіти в сучасній Україні. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 64.
6. Крутін Г.І., Чубур Н.В. Соціологія конфлікту: практикум. – К.: Вид-во КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2007. – 171 с.
7. Пехота О.М., Кіктенко А.З., Любарська О.М. та ін. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 255 с.
8. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г.О. Балла. – К.: ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
9. Ребкало В.А., Логунова М.М., Шахов В.А. Програма, практичні завдання та методичні розробки з навчального курсу “Політологія” / Українська академія держ. управління при Президентові України. – К., 1997. – 63с.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособ. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 37.001.891.3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Н.А. Фоменко, канд. пед. наук, проф.
(Київський університет туризму, економіки і права)

Постановка проблеми. Реформування професійної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються в останні десятиліття у європейських країнах та пов’язані з визнанням значущості професіоналізму фахівця як рушійної сили суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються професійної освіти майбутніх фахівців за всіма напрямками підготовки. Цілеспрямований розвиток вітчизняної туристської галузі в напрямі створення конкурентоспроможного туристичного продукту прямо залежить від якісної підготовки фахівців для галузі. Набуття майбутнім фахівцем туристської галузі знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності, сприяє як особистісному культурному розвитку, так і розвитку туристичних технологій, здатних швидко реагувати на запити часу. Європейські країни сьогодні розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як забезпечити майбутнього професіонала туризму необхідними вміннями та знаннями для забезпечення його гармонійної взаємодії з технологічно розвиненим суспільством. Саме тому створюються нові освітні стандарти, оновлюються та переглядаються навчальні програми, зміст навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній та зарубіжній літературі за останні роки освітній стандарт став активно досліджуватися як соціально-педагогічне явище. Освітній стандарт вивчається з точки зору його основних ідей і понять (В.Беспалько, Н.Ничкало), методологічного наукового обґрунтування навчання (В.Бондар, В.Краєвський), аксіології освіти (В.Андрущенко, В.Пазенок, В.Зінченко, М.Нікандров), формування гуманітарної культури спеціаліста (І.Зязюн, В.Сластьонін), теоретичних основ змісту загальної середньої освіти (В.Бондар, В.Ледньов), відтворення цілісного характеру освітнього процесу у єдності виховання і навчання (І.Зімня, Б.Лихачов, В.Мухіна), структурно-змістовних характеристик освіти (Ю.Дик, В.Ледньов, С.Сисоєва), загальнопедагогічних аспектів і теоретичних засад проектування стандартів (В.Соколов), науково-педагогічних засад формування стандартів професійної освіти (Н.Кузьміна, І.Смірнов), філософії освіти і формування освітньої політики (В.Лутай, В.Шадриков), загальнометодологічних підходів до стандартизації в освіті (О.Субетто). Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що у зарубіжній та вітчизняній системі освіти виник новий напрям педагогічної культури – культури освітнього стандарту (В.Байденко).

Питання систематизації підходів до формування освітнього стандарту як соціально-педагогічного явища стало в останні роки предметом активного наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних вчених. Аналіз науково-методичної та спеціальної педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що проблеми туристської освіти й підготовки майбутніх фахівців для туристської галузі обґрунтували в працях учені-педагоги Н.Г.Ничкало, Л.П.Сущенко, В.К.Федорченко та ін. Разом з тим, незважаючи на значні успіхи вчених у цій галузі, питання формування стандартів туристської освіти, теоретико-методичних засад їх формування в умовах розвитку науково-технічного процесу та ринку праці належним чином не розкриті.

Пошук теоретичних засад формування стандартів туристської освіти в умовах ринкової економіки є актуальним і перспективним. Сьогодні стає реальним і необхідним повернення науки до потреб суспільного виробництва, а виробництва – до науки. Із цієї позиції має бути проаналізована й зміцнена освітня ланка, що поєднуються з наукою, технікою і виробництвом. Вирішення цієї проблеми базується на всебічному аналізі вимог туристського ринку до фахівця галузі. Для успішної практичної реалізації професійної функції в умовах ринкової економіки, коли в основу зростання різних форм власності покладено розвиток науково-технічного прогресу і вдосконалення господарського механізму, виникає потреба підготовки спеціаліста до сучасних умов господарювання.

Аналіз широкої джерельної бази про стандартизацію в освіті та численних зразків державних освітніх стандартів виявив, що дотепер залишається недослідженим стандарт галузевої освіти як цілісний соціально-педагогічний феномен у розрізі системної міждисциплінарної методології. Стає очевидним, що існуючі наукові знання про освітній стандарт, різноманітну практику стандартизації дозволяють здійснити синтез концептуальних, теоретичних і системно-методологічних засад освітнього стандарту з окремого напрямку професійної підготовки. Отож, цілком виваженим є те, що, ґрунтуючись на фундаментальних працях і дослідженнях у галузі класичної, нової і новітньої педагогіки, здійснено дослідження з проблеми формування основ теорії стандартів туристської освіти як концентрованої організації наукових знань про стандарт, в межах якої галузевий стандарт отримав би адекватну інтерпретацію як тип освітньої проектно-культури та особливий вид соціально-освітньої технології. Існуючий досвід розробки Галузевого стандарту з напрямку „Туризм”, введення його у практику свідчить про необхідність удосконалення цієї багатопланової діяльності за рахунок системної методології, що включає в себе системний аналіз, системний синтез (проектування) та системне використання.

Незважаючи на продуктивність і значущість проведених досліджень, вони не змогли розв’язати протиріччя між необхідністю модернізації системи туристської освіти в умовах сучасних вимог вітчизняного та світового ринку праці в галузі та відсутністю концептуальних підходів до формування і впровадження стандартів туристської освіти як теоретико-методичної основи процесу модернізації.

Означене загальне протиріччя включає **сукупність часткових протиріч між:**

- динамічно змінюючими вимогами сучасного ринку послуг у туризмі та змістом отриманої у навчальних закладах професійної освіти;

- необхідністю підвищення рівня фундаментальності професійної освіти та недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури підготовки персоналу для туризму;
- сучасними вимогами до підвищення міри технологічності, діагностичності навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців та невідповідності діючої документації цим вимогам;
- потребою в реалізації теоретичного і практичного компонентів підготовки фахівців різного ОКР та можливостями навчально-програмної документації;
- потребою у сучасних формах і методах педагогічної інтерпретації вимог соціального замовлення та використанням недостатньо адаптованих форм і методів до сучасного змісту підготовки фахівців для туризму.

Ці протиріччя визначають проблему дослідження: які теоретичні підходи до формування стандартів туристської освіти як науково-методичної бази розвитку галузевої освіти, що забезпечує можливості якісного професійного становлення і розвитку особистої, гарантує соціальну захищеність, задовольняє потреби суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях для галузі в умовах формування нових вимог ринку туристських послуг в Україні?

Мета статті – науково обґрунтувати та розробити концептуально-теоретичні засади формування та реалізації вітчизняних стандартів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для генерування сутності поняття “стандартизація професійної освіти” необхідно виділити й обґрунтувати онтологічні й гносеологічні предметні сторони об’єкта, що досліджується. Методологічний аналіз концепту “стандартизація професійної освіти” та визначення його генезису надає змогу побудувати ієрархічні моделі формування галузевих стандартів.

Суспільне значення й сучасний стан розвитку професійної освіти дає змогу означити її як складову соціального інституту – неперервної освіти – основна функція якого полягає в культурному відтворенні людини – професіонала з метою відтворення суспільства людиною – професіоналом. Культура розуміється як певна система предметів і явищ життя суспільства, суспільної свідомості, що відтворюється при зміні поколінь освітній процес при цьому виступає, як спрямована соціалізація [4] – виховання й навчання в контексті культури, до яких приєднується самовиховання й самоосвіта. У процесі професійної освіти в майбутнього фахівця формуються компетенції, зорієнтовані на особливості й цінності професійної культури, виникає потреба включатися у відтворення соціальних і професійних норм, з’являється установка самостійно освоювати досягнення культури з метою їх подальшого розвитку.

Із цих засад цілком зрозумілими є освітні реформи останніх двох – трьох десятиліть, що охоплюють багато країн Заходу та Сходу. Численні дискусії щодо освітніх реформ центруються навколо поняття “глобалізація”, що розуміється як інтенсивна інтеграція національних економік, прискорений розвиток інформаційних технологій, розвиток постфордистських форм у сфері трудової діяльності [24]. Ці зміни розглядаються як свідчення виникнення нового типу економіки – „економіки знання”, adeptами якої виступають представники технократичного майбутнього (М.Кастельє [23], Е.Тоффлер [18]). Економіка знання в країнах “центру” – це тенденція відходу від матеріального виробництва і ручної праці. Таким чином, вихідною передмовою освітніх реформ є позиція: здатність успішно конкурувати залежить від виробництва товарів і послуг з високим коефіцієнтом додаткової вартості. Це, в свою чергу, визначається рівнем знань у суспільстві, особливо наукових і технічних. Професійна освіта при цьому розглядається як головна площадка для виробництва, розповсюдження і передачі економічно-продуктивних знань, інновацій, технологій [9; 17].

Професійна освіта, що знаходиться між двома полюсами – вимогами ринку праці в контексті інноваційності та ефективності, з одного боку, та вимогами гнучко реагувати на державне втручання і забезпечувати соціалізацію професіонала, необхідну для підтримки культури, – з іншого, реагує на ці процеси очевидною тенденцією реформування цього інституту – стандартизацією.

Теоретико-методологічний аналіз засвідчує, що стандартизація – “діяльність, спрямована на упорядкування деяких сфер промисловості, послуг, науки тощо за допомогою упорядкування становища для загального та численного використання відносно реально існуючих завдань, а також формування єдиної нормативної оцінки вимірювання, завдяки якій з’являються можливості

співставляти результати” [14, с. 69]. Міжнародна організація із стандартизації ІСО визначає, що стандартизація – це діяльність, спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкованості у певній галузі шляхом встановлення положень для загального та багаторазового використання щодо реально існуючих або потенційних завдань. Будь-який стандарт орієнтує на зіставлення відповідних вимог до змістових параметрів об’єктів стандартизації за певним прийнятим еталоном. У цьому контексті стандарт виступає і як мета, до якої прагнуть, і як реальний результат, що порівнюється з еталоном. Через стандарт освіти здійснюється управління якістю освітньої діяльності [15].

Стандартизація виявляється в процесах розробки, публікації та застосування стандартів у підвищенні міри відповідності продукції, товарів та послуг їхньому функціональному призначенню та якості, відповідно до науково-технічного прогресу за рахунок відбору та утвердження найкращих зразків товарів, науково обґрунтованих норм і правил обслуговування поведінки, методики і технологій” [14, с.69]. Відповідно, стандартизація освіти – “процедура розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу; навчальних закладів; інших юридичних осіб, що надають освітні послуги; органів, які здійснюють управління у галузі освіти, і підвідомчих їх наукових, проектних, виробничих, клінічних медико-профілактичних, культурно-освітніх організацій та установ, які забезпечують функціонування і розвиток системи освіти” [5, с. 871]. Як процедура розроблення та затвердження сукупності норм та положень, стандартизація освіти в Україні, визначає:

- зміст освіти – “обумовлену цілями та потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва” [5, с.871];

- зміст навчання – “структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття освіти і певної кваліфікації” [5, с.871];

- нормативний термін навчання, тобто “термін навчання за визначеною формою навчання, необхідний для засвоєння особою змісту навчання” [5, с.871];

- засоби діагностики якості освіти – “стандартизовані методики, які призначені для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей” [5, с.871].

У визначенні поняття “стандарт освіти” дослідники пропонують різні домінуючі категорії, що описують його сутнісні параметри. Зокрема на думку М.М.Поташкіна [19], О.І.Субетто [16], в освітньому стандарті домінуюча категорія – якість освіти. В.С.Ледньов [12], В.В.Краєвський, А.В.Хуторський [11] переконані, що основою категорією стандарту освіти є його зміст – педагогічно адаптований досвід, людська культура, репрезентована в аспекті соціальності та структурної повноти. В категорії „культура освітнього стандарту” досліджується цей соціальний феномен В.І.Байденком [2]. Як модель складного і різнорівневого об’єкту, що охоплює всю освітню систему з різними формами власності, розвитком ринку праці, неперервністю освіти та кількістю форм професійного навчання визначає стандарт професійної освіти дослідник Д.В. Чернілевський [21, с.17].

Аналіз теоретико-методичних джерел з проблеми стандарту освіти дозволив визначити найзначніші концепти (табл. 1).

Концепти стандарту вищої освіти

<i>Концепт стандарту вищої освіти</i>	<i>Автор</i>
Суть, „образ” освіти, її сутнісних параметрів, що відображає цілі, цінності, зміст, результат, основні характеристики освітніх програм, форми та структуру освітнього процесу, його об’ємну та часову структуру з орієнтацією на проміжне та підсумкове діагностування рівнів досягнення цілей	В.І.Байденко [2]
Спосіб прогностичного проектування національного освітнього продукту, в якому оптимально гармонізують запити особистості, суспільства та держави	В.П.Беспалько [3]
Форма зростаючої відповідальності держави за рівень освіченості нації та досягнення консенсусу щодо значущого загальнонаціонального змісту освіти, що кваліметрично вимірюється	О.І.Субетто [16]
Засіб переосмислення на сучасному етапі цілей, змісту освіти, шляхів їх удосконалення	В.Л.Петренко [13]
Форма упорядкування академічного та професійного визнання документів про освіту	В.А.Качалов [10]
Модель складного багатопрофільного і різнорівневого об’єкта	Д.В.Чернілевський [21]
Регламентация освітнього процесу за змістом програм навчання, навчальним навантаженням, вимогами до рівня підготовки випускників із збереженням автономії вищої школи та академічних свобод	Б.Х.Фіапшев [20]

Наявність цих концептів зумовлена особливостями системного аналізу такої складної соціокультурної системи, до якої належить і стандарт вищої освіти. Системний аналіз полягає у побудові сукупності взаємозалежних моделей – функціональної, структурної, інформаційної та кваліметричної, – за допомогою яких забезпечується якісне управління системою. *Функціональна модель* в стандартах потрібна для того, щоб усвідомити її призначення з погляду можливості досягнення цілей. (Б.П.Беспалько, Б.Х.Фіапшев). *Структурна модель* описує межі системи, її елементний склад, відношення між елементами і зовнішнє середовище, у якому стандарт професій освіти функціонує (В.І.Байденко, Д.В. Чернілевський). *Інформаційна модель* визначає залежність структурних і функціональних властивостей системи від якості та кількості інформації, що циркулює між компонентами системи й системою та зовнішнім середовищем (С.Ф.Артюр, В.Качалов, А.Д.Сімак, Ж.В.Шаламова, Т.І.Чернишенко). *Кваліметрична модель* характеризує властивості якості вищої освіти за допомогою стандартизованих показників, виражених у певних шкалах (О.І.Субетто, В.М.Соколов).

У вищій професійній освіті освітній стандарт введено в 1993–1994 рр. Вища освіта стала сферою випереджаючої стандартизації. Це пояснюється такими причинами: по-перше, загальна освіта консервативна порівняно з професійною освітою, адже остання гнучка, динамічна сфера освіти, бо взаємодіє із соціальними та економічними сферами; по-друге, автономність рівнів вищої освіти призвела до різних темпів у розробці стандартів та в обґрунтуванні різних концептуальних підходів. Вища школа, головною рисою якої є академічна свобода та автономність, потребувала менше часу для освоєння нового типу проектування освіти. Початкова професійна освіта, властивість якої – технологічність, вимагала більшого часу для розробки освітніх стандартів із значними кількісними параметрами. Стандарт вищої освіти відображає суттєві параметри освітніх потреб особистості, суспільства, держави та моделює цілі, цінності, зміст і результати професійної освіти. Відповідно до положень Державної системи стандартизації України (ДСТУ 1.0 – 93) Законом України „Про вищу освіту” [6] встановлено, що систему стандартів вищої освіти складають: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти, стандарти вищої освіти ВНЗ.

Державний стандарт вищої професійної освіти охоплює перелік кваліфікацій за відповідними

освітньо-кваліфікаційними рівнями, перелік напрямів та спеціальностей, з яких здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти; вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти. *Галузеві стандарти* вищої освіти базуються на державному стандарті та представляють систему нормативних (освітньо-кваліфікаційні програми підготовки та засоби діагностики якості вищої освіти) документів за певними напрямами підготовки та спеціальностями фахівців з вищою освітою, стандарти вищої освіти вищого навчального закладу, запроваджені з метою врахування вимог до особливостей підготовки фахівців з конкретних спеціалізацій та мобільності системи підготовки фахівців щодо задоволення вимог конкретного замовника. *Стандарти вищої освіти вищого навчального закладу* включають перелік спеціалізацій за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників вищих навчальних закладів, варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки, варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти, а також навчальні плани та програми навчальних дисциплін.

Система стандартів вищої освіти – це комплекс вимог із боку суб'єктів системи освіти (особистості, суспільства, держави, професійних і академічних структур, товариств тощо) до змісту, обсягу і рівня якості вищої освіти та її складової – професійної підготовки випускників. Освітній стандарт виконує роль нормування змісту освіти, її якості, виступає моделлю, що упорядковує освітній простір. Стійка тенденція інтеграції педагогіки з іншими науковими дисциплінами спонукала до формування міждисциплінарного простору з моделювання освіти, результатом якого стала розробка та реалізація в практичній діяльності освітніх стандартів.

Метод моделювання, обґрунтування якого подано в працях В.Афанасьєва, Б.Глінського, І.Новік, В.Штофф, широко представлений у педагогічних дослідженнях С.Архангельського, Ю.Конаржевського, Н.Кузьміної. Моделювання у педагогіці дозволяє глибше дослідити сутність об'єкта. Основним поняттям методу моделювання є модель, під якою розуміється "... така мислена в уяві чи матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт" [22]. Модель в педагогіці залежить від цілей дослідження і може охоплювати: діяльність суб'єктів учення і викладання; дидактичне конструювання змісту освіти; якість наданих послуг, рівні підготовки.

Модель змісту освіти фіксує сформовані в контексті історичного розвитку знання через опис текстів (схем) як норм, що привласнюються суб'єктом навчання через здібності, способи мислення та діяльності. Моделювання змісту вищої професійної освіти може розглядатися в антропологічній, психологічній, соціологічній, культурологічній, історичній, онтологічній, педагогічній площинах. Антропологічна модель змісту професійної освіти описує здібності та особистісні якості майбутнього професіонала. Онтологічна, епістемологічна, історична модель включає знання, сформовані в процесі історичного розвитку. З позиції психолого-педагогічного моделювання змісту професійної освіти пройшло такі етапи: адаптуючої освіти, властивостями якої є засвоєння сукупного когнітивного потенціалу, що має бути відтворений у майбутній професійній діяльності; інтегрованої освіти, функція якої – інтеграція майбутнього професіонала в життя держави, нації, професійної групи; особистісно зорієнтованої освіти як відносної гармонізації соціального та особистісного напрямів розвитку професійної освіти. Кожен етап формування змісту освіти реалізував певні моделі змісту вищої професійної освіти: когнітивну, творчу, розвиваючу.

Таким чином, метод моделювання дозволяє визначити, що державний стандарт вищої професійної освіти – це модель соціальних вимог до випускника ВНЗ, а галузеві стандарти та стандарти вищої освіти ВНЗ – це моделі дидактичного процесу, тобто еталонне уявлення про навчання, його конструювання в умовах вищої професійної освіти. І.А.Зязюн і Г.М.Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: "вона має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом) адаптивною (приспосовуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім – до різновидів її досвіду); відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта)" [7, с. 67].

Стандарти вищої професійної освіти, як і стандарти у соціальній сфері, на відміну від технологічного контексту поняття "стандарт", що розуміється як одноманітність у серійному

створенні виробів, мають надавати суб'єктам системи вищої освіти широке правове поле для вибору технологій навчання, свободи у викладанні, зорієнтованих на формування індивідуальних особистісно професійних якостей майбутніх фахівців.

Теоретико-методологічний аналіз освітніх стандартів вищої освіти на всіх рівнях засвідчує наявність таких груп суперечностей: відсутність системного підходу на всіх етапах стандартизації; понятійно-термінологічна неузгодженість; відсутність моніторингу у впровадженні освітніх стандартів та функціонування освіти в умовах реалізації стандартів у соціально-освітній практиці.

До *першої групи* належать суперечності між:

- необхідною ефективною державною політикою у професійній освіті та її реальним концептуальним обґрунтуванням;
- вимогами до формування цілей вищої освіти та реальним станом їх усвідомлення на методологічному рівні й сформованістю у професійній освіті;
- потребами держави, національної системи освіти в розвитку фундаментальної, прикладної, галузевої науки та реальним внеском у науку з боку навчальних закладів;
- досягненнями сучасної науки та ступенем урахування їх у діяльності з розробки стандартів вищої освіти.

Другу групу складають суперечності між:

- необхідною законодавчою базою, яка порівнювала б процес і результат стандартизації та реальним станом її розробки і впровадження;
- наявною й потрібною галузевою та міжгалузевою нормативно-правовою базою для стандартизації професійної освіти.

Третю групу складають суперечності між:

- необхідним ресурсним забезпеченням функціонування стандартів вищої освіти та реальним забезпеченням (матеріально-технічним, фінансовим, кадровим);
- потребами в інформаційному, науково-методичному супроводі стандартів та реальним станом забезпечення цих видів.

У проблемі аналізу стандартизації вищої освіти можна відстежити два підходи. Ці підходи відомі в історії природознавства: кількісний і якісний [1, с.160–171]. Особливостями якісного підходу є категоріальний аналіз, який передбачає розкриття семантики понять і з'ясування системних відношень між ними. Класичний якісний підхід представлено в Аристотелевій “Метафізиці”, де визначено майже всі (якщо не всі) види універсальних понять (філософських категорій), створено науку про відношення між поняттями різної міри спільності (формальну логіку). Це заклало початок аналізу якісної сторони дійсності, охоплення її основних природних і соціальних сфер. Специфіка кількісного підходу полягає в тому, що при вивченні будь-якого стану чи явища пізнавальний метод є описовим та пояснювальним, що відноситься безпосередньо до двох різних за змістом якісних параметрів: розмірності та структурності, під якою розуміється відношення чи зв'язок матеріальних точок. Суть пізнання, за якісним підходом, зводиться до визначення розмірності шляхом структурності, або, навпаки, до визначення структурності шляхом розмірності. Якісний аналіз стандартизації вищої освіти потребує набору абстрактних понять. Існує п'ять видів цих понять, пізнавальна функція яких чітко відстежується. По-перше, це такі поняття, які виражають суть явища, слугують емпіричною основою для кількісного аналізу. Щодо стандартизації освіти, то це поняття – “стандарт вищої професійної освіти”. По-друге, це поняття, що визначають соціальну сутність стандарту освіти. Зокрема, цілі – цінності – результат освіти. По-третє, це поняття, що характеризують якісну специфіку освіти. Ці поняття можна класифікувати на дві категорії: соціогуманітарну (незмінну величину) та векторно зорієнтовану – професійну. По-четверте, це поняття, що відносяться до тих явищ, відносно яких здійснюється опис динаміки стандартів: суспільство – особистість – виробництво. По-п'яте, поняття-ідеалізація, необхідні для кількісного виміру, констатації, тобто це професійні поняття, фіксовані в навчальних дисциплінах.

Однобічність кожного із підходів (кількісного та якісного) у стандартизації вищої професійної освіти можна уникнути, якщо їх інтегрувати й, відповідно, феномен стандартизації освіти досліджувати як діалектичну єдність *буттєвої, ціннісної, пізнавальної та практичної* складових.

Буттєва складова спрямовується на відображення аспекта існування вищої освіти в

еволюціонізуючому соціокультурному середовищі. Дослідження цієї складової потребує аналізу таких сутнісних чинників, як культура, наука, технології, ринок праці тощо. Рисами розробки буттєвої складової стандартизації вищої освіти є: осмислення статусу вищої професійної освіти в суспільстві; переосмислення статусу галузевої освіти у межах сучасної культури; взаємодія вищої професійної освіти з іншими системами, зокрема її вплив на розвиток науки, техніки, виробництва, культури; стратегія розвитку вищої освіти в контексті сучасних соціокультурних традицій.

Ціннісна складова теорії стандартів вищої освіти включає дослідження цільових та ціннісних вимірів вищої освіти, пов'язана з обґрунтуванням цілепокладання з професійного формування особистості. Ця підсистема теорії стандартизації може включати: цілі та цінності майбутнього професіонала у педагогічному середовищі; модель майбутнього фахівця; прогнозування напрямів формування стандартів за професійними уподобаннями.

Пізнавальна складова теорії стандартизації вищої освіти гносеологічно, логіко-методологічно обґрунтовує структурно-змістовий апарат стандартів вищої освіти. Пріоритетними в цьому аспекті є: з'ясування того, які науки, дисципліни та інтегративні підходи мають скласти основу для розробки змістових засад стандартів професійної освіти; розробка змісту та структури стандартів освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, розробка принципів та методів формування стандартів.

Практичне проектування та втілення стандартів вищої освіти – *праксеологічна складова* теорії стандарту, що включає: технологізацію впровадження стандартів; органічне поєднання практичної і теоретичної підготовки майбутнього фахівця; запровадження новітніх педагогічних технологій навчання, що зреалізують стандарти; навчально-методичне забезпечення стандартів; діагностика та моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до стандартів.

Таким чином, окреслені вище складові стандартизації вищої професійної освіти не конкурують, а взаємодіють методологічно. Досліджуючи методологію як багаторівневе утворення, на верхніх поверхах якого розміщується філософська методологія, далі – загальнонаукова, а на нижчому рівні – методологія галузевих видів наук, визначаємо, що єдність буттєвої, ціннісної, пізнавальної та практичної складових формує філософську методологію, тобто макро – рівень вивчення та аналізу стандартів вищої освіти. На загальнонауковому (педагогічному) рівні, мезо-рівні, пізнаються стандарти вищої освіти за відповідною професійною сферою. Нижчий рівень (мікро) – спрямовує дослідження стандартів вищої освіти за окремою спеціальністю у межах відповідної професійної сфери.

Стандарти вищої професійної освіти покликані забезпечити збереження єдності освітянського простору держави, гарантувати високу якість вищої освіти, можливості неперервної освіти та академічної мобільності особистостей, раціональну витрату фінансових і матеріально-технічних та людських ресурсів, стабільність системи вищої професійної освіти. Стандарти вищої освіти визначають, з одного боку, обов'язковий мінімум змісту вищої освіти та змісту навчання, тобто формують основу забезпечення якості вищої освіти, а з іншого – рівень професійної підготовленості випускників ВНЗ, а також забезпечують умови для наступності навчання в системі „загальна середня освіта або професійний ліцей – вищий навчальний заклад”. Головний шлях розв'язання цієї проблеми полягає в розробці та реалізації системи стандартів вищої освіти з метою подальшого підвищення якості вищої освіти, забезпечення потреб економіки держави, науки та культури у фахівцях з вищою освітою, формування ефективних засобів управління освітнім процесом на основі розробки, впровадження і вдосконалення нормативної та науково-методичної бази, що регламентує підготовку фахівців із вищою освітою, а також приведення у відповідність вітчизняних освітніх стандартів до міжнародних норм.

Висновки

Дослідження проблеми стандартизації вищої освіти дозволило виявляти що:

- поняття “стандартизація вищої освіти” належить до сфери узагальнених понять, що описується в межах системного аналізу, в контурах історико-еволюційного, культурно-історичного підходу до вищої професійної освіти, факторних детермінацій освіти в рамках соціально-економічної та освітньої політики;

- основними концептами освітнього стандарту є: цілі; цінності; зміст освіти; результати освіти;
- у структурі освітнього стандарту вирізняють державний, галузевий компоненти та компонент

навчального закладу;

- стандартизація вищої освіти описується через кількісний та якісний підхід у діалектиці буттєвої, ціннісної, пізнавальної та практичної складових.

Список використаних джерел

1. Арлычев А.Н. Эволюция Вселенной: формальная и абстрактная модели // Вопросы философии. – 2007. – № 9. – С.160–171.
2. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: анализ современного состояния: Монография. – М.: Исследов. центр проблем качества подготовки специалиста, 1998. – 249 с.
3. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. – 1993. – № 5. – С.16–25.
4. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Про вищу освіту: Закон України від 17 січня 2002 р., № 2984 // Офіційний вісник України. – 2002. – №8. – С.1 – 43.
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997.
8. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. – М., 1984.
9. Карпов А.О. Принципы научного образования // Вопросы философии. – 2004. – №11. – С.89–101.
10. Качалов В.А. Стандартизация новых образовательных технологий // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С.42 -47.
11. Краевский В.С., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – №2. – С.3–10.
12. Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
13. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти // Вища освіта: інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – 82 с.
14. Полонський В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский – М.: Высш.шк., 2004. – 512 с.
15. Смирнов В.П., Смирнов Н.П. Стандарты профессионального образования: типы, структура, оценки качества. Сравнительный анализ зарубежной и российской практики. – М., 2001. – 146 с.
16. Суббето А.И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы // Академия тринитаризма. – М., Эл. № – 77–6567.
17. Телегина Г.В. Реформы образования на Западе: либеральный консерватизм или консервативный либерализм? // Вопросы философии. – 2005. – №8. – С.129–143.
18. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М., 2002.
19. Управление качеством образования: практикофинтированная монография и методическое пособие / Под. ред. М.М.Поташкина. М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.
20. Фиашев Б.Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы: Монография. – М.: Народное образование, 2007. – 214 с.
21. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 380 с.
22. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М., 1986.
23. Castells M. Hu Rise of the Network Society. – Oxford, et.al: Blactuell Publishers ltd., 1997.
Beck U. Risk Society: Tonardsa Nen Modernity. – London, etc.: SACE Publications, 1992.
24. Giddens D. Runaway Word: Hon Globalization is Reshaping Onr Lives. – London: Routledge, 2000. – 140 p.

УДК: 371.315.6+[373.3-051: 378.14]

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Л.Е. Бекірова асп.
(УМО АПН України)

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток технологій висуває перед освітою нові завдання, що потребують перегляду змісту освіти, форм, методів, прийомів навчання. Одними з основних інновацій у галузі освіти є інтерактивні технології навчання. Однак, учителя початкових класів знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання їх у практиці початкової школи носить фрагментарний, епізодичний характер, вчителі не готові до застосування інтерактивних технологій навчання, тому існує величезна проблема в предметно-методичній підготовці вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні технології навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мету, зміст, форми і методи професійної підготовки орієнтувати на використання вчителями початкових класів інтерактивних технологій навчання. Необхідно підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою особистісних, професійних якостей, необхідних знань, умінь і навичок, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання у подальшій професійній діяльності.

Мета статті полягає у визначенні організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Завдання статті: виявити організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Основний матеріал та результати дослідження. Проблеми готовності вчителя до професійної діяльності висвітлені в роботах К.М. Дурай-Новакової, М.І. Д'яченко, Л. Кандибович, Н.В. Кузьміної, В.І. Лугового, В. Моляко, О.М. Пехоти, Л.П. Пуховської, М.С. Савіної, В.А. Семиченко, В. Сластьоніна, Ю.І. Турчанинної, Г.В. Троцько та ін.

Також проблемам теорії розвитку особистості присвячені роботи таких психологів: К. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, О.С. Гребенюка, В.В. Давидова, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе та ін.

Проблеми технологій навчання, їх застосування та ефективності використання у школі, у вищих навчальних закладах представлені в роботах В.П. Беспалько, В.І. Євдокимова, М.В. Кларіна, О.М. Пехоти, Г.К. Селевко, В.В. Серікова, С. Сисоєвої, І.С. Якиманської.

Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені в роботах В.П. Беспалько, Л. Буркової, Г.К. Селевко, О.М. Пехоти, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребної та ін вітчизняних і зарубіжних вчених.

Розглянувши роботи різних авторів з проблеми готовності до професійної діяльності, піддавши аналізу структурні компоненти готовності, виконані різними вченими ми прийшли до висновку, що єдиного підходу з цього питання немає. Вченими виділяється різна кількість структурних компонентів готовності. Проаналізувавши численні підходи до проблеми готовності до педагогічної діяльності, ми виділили 5 структурних компонентів готовності до застосування інтерактивних технологій навчання: ціле-мотиваційний; змістовний; операційний; рефлексивний; інтеграційний.

Ми вважаємо, що формування готовності до застосування інтерактивних технологій навчання є особистісно діяльним, оскільки, по-перше, студенти повинні мати цілісне уявлення про педагогічну діяльність. Опанувати даними технологіями і використовувати їх у подальшій

професійній роботі вчителя початкових класів можуть лише в діяльності, знаючи суть інтерактивних технологій навчання, особливості організації таких уроків, специфіки вибудовування відносин на них між учасниками освітнього процесу та ін. По-друге, студент повинен прагнути пізнати особистість кожної дитини, забезпечити гармонійний і ефективний розвиток всіх дітей у класі в комфортних умовах.

Вважаємо за необхідне, відзначити, що сформувати готовність до педагогічної діяльності можливо тільки в процесі професійної підготовки. Підготовка – це процес, а готовність є з одного боку – мета, з іншого боку – результат цього процесу.

За результатами констатуючого експерименту було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ, з його традиційними, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання. Тому необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, збагатити їх програми включенням тем, що розкривають поняття “інтерактивні технології навчання”, “інтерактивні технології кооперативного навчання”, “інтерактивні технології колективно-групового навчання”, “інтерактивні технології ситуативного моделювання”, “інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань”. Знаннями про їх ознаки, види, особливості організації роботи при їх застосуванні, особливості побудови інтерактивного уроку, специфіки організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб’єкт-суб’єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання.

Таким чином, ми визначаємо поняття “готовність майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання” як один з аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформувати відповідний вид готовності, значить, сформувати цілі, мотиви, потреби в застосуванні інтерактивних технологій навчання майбутніми учителями початкових класів, виробити систему знань, умінь, навичок про інтерактивні технології навчання та форми їх застосування, сформувати і розвинути педагогічні здібності, необхідні для використання інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі початкової школи.

Метою формуючого експерименту нашого дослідження є впровадження методики, яка дозволить сформувати готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

Ми припустили, що майбутній вчитель початкових класів буде готовий до застосування інтерактивних технологій навчання при виконанні таких організаційно-педагогічних умов:

- орієнтація цілей, мотивів майбутньої професійної діяльності, змісту освіти, завдань педагогічної практики на теорію і практику застосування інтерактивних технологій навчання; забезпечення вивчення студентами на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу всього поліваріантного комплексу інтерактивних технологій навчання; засвоєння майбутніми вчителями початкових класів нового теоретичного та практичного досвіду із застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі початкової школи;
- використання інтерактивних технологій навчання в педагогічному університеті при навчанні майбутніх учителів початкових класів на заняттях дисциплін професійно-орієнтованого циклу; методична підготовленість викладачів ВНЗ до управління процесом формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання (володіння викладачами ВНЗ знаннями про сутність, принципи, зміст, організацію роботи із застосуванням інтерактивних технологій навчання, необхідними умінь і навичками, та особливостями формування саме даного виду готовності);
- організація інтерактивного освітнього середовища в педагогічному університеті, із застосуванням інтерактивних технологій навчання, зі створенням суб’єкт-суб’єктних відносин викладачів і студентів, організації навчання з опорою на суб’єктний досвід кожного студента;
- введення спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”;
- спрямованість науково-дослідної роботи студентів, самостійної роботи студентів, роботи дискусійного клубу на формування знань, умінь і навичок студентів із застосування інтерактивних технологій навчання.

Перший етап формуючого експерименту полягає в орієнтації змісту дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки на застосування інтерактивних технологій навчання.

З цією метою зі студентами 1-5 курсів з дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки були проведені лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття на теми, пов'язані із застосуванням інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи, була переглянута програма педагогічної практики студентів. Розроблено та впроваджено на 3, 4, 5 курсах психолого-педагогічного факультету спеціальності “Початкове навчання” спецкурс “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”. До спецкурсу додається навчально-методичний комплекс: програма спецкурсу, зошит для самостійних робіт зі спецкурсу.

Курс “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій” було введено для вивчення студентами спеціальності “Початкове навчання” на 4, 5 курсах у квітні, травні 2008/09 навчального року. Перший варіант спецкурсу містив три модулі, був відсутній модуль, присвячений питанням рефлексії, була відсутня тема “Технічні засоби навчання та їх застосування на інтерактивних уроках у початковій школі”, що відбилося на рівні сформованості відповідного виду готовності студентів. Крім цього, студенти 5 курсу закінчили навчання, а студенти 4 курсу в 2009/10 навчальному році (студенти 5 курсу) педагогічну практику проходять в середній ланці загальноосвітніх шкіл, це ускладнило проведення контрольного етапу дисертаційного дослідження. У зв'язку з цим у першому семестрі 2009/10 навчального року другий доопрацьований варіант спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій” було введено для вивчення студентами 3, 4 курсів (експериментальних груп) спеціальності “Початкове навчання” психолого-педагогічного факультету РВНЗ “КІПУ” з метою формування готовності майбутнього учителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, з метою узагальнення знань студентів, отриманих за роки навчання у ВНЗ під час вивчення дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки (природничо-наукової, професійної та практичної підготовки) з проблеми інтерактивних технологій навчання та їх застосування в освітньому процесі початкової школи.

Основна мета спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”: підвищити компетенції майбутніх учителів початкової школи в області максимально ефективного використання інтерактивних технологій навчання, підвищити теоретичний і практичний рівень психолого-педагогічної, методичної, технологічної підготовки вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, стимулювати становлення нової культури педагогічного мислення.

Для досягнення поставленої мети в курсі вирішуються наступні завдання:

- Формування у студентів уявлень про основні поняття дисципліни, термінах в області інтерактивних технологій навчання.
- Ознайомлення студентів з інтерактивними технологіями навчання, їх ролі у вирішенні завдань організації навчального процесу в початковій школі.
- Ознайомлення з класифікацією інтерактивних технологій навчання, і можливостями їх застосування на уроках в сучасній початковій школі.
- Ознайомлення зі специфікою інтерактивних технологій навчання, їх характеристикою і особливостями їх застосування в сучасній початковій школі.

Нами була складена програма спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”, складена робоча навчальна програма з модульною структурою. Курс складається з чотирьох модулів (табл. 1).

Загальний обсяг спецкурсу (другого варіанта) 46 годин, зокрема: 22 години лекцій, 16 годин практичних занять, 4 години лабораторних занять, 4 години групових та індивідуальних консультацій з виконанням самостійної роботи. Завершується вивчення спецкурсу проведенням навчальної конференції, представленням і захистом робіт з практичної реалізації інтерактивного уроку або його фрагмента.

**Тематичний план спецкурсу
“Підготовка майбутніх учителів початкових класів
до застосування інтерактивних технологій”**

№ з/п	Назва розділів і тем	Л	ПЗ	ЛЗ	СР	Консульт.
1	2	3	4	5	6	7
	МОДУЛЬ I – 10 годин Ціле-мотиваційний Застосування інтерактивних технологій навчання – спосіб підвищення ефективності освітнього процесу в сучасній початковій школі.					
1.	Л-1. Педагогічна технологія. Класифікація педагогічних технологій.	2				
2.	Л-2. Інтерактивні технології навчання, їх ознаки. Класифікація інтерактивних технологій навчання.	2				
3.	Л-3. Роль інтерактивних технологій навчання. Риси освітнього процесу, заснованого на застосуванні інтерактивних технологій навчання.	2				
4.	ПЗ-1. Інтерактивні технології навчання. Проблема інтерактивних технологій навчання та їх застосування вчителями початкових класів у навчальному процесі початкової школи з точки зору “вчителів”, “батьків”, “адміністрації школи”, “учнів”, “психологів”, “науковців”.		2			
5.	ПЗ-2. Тренінг “Професійні якості вчителів початкових класів, що працюють в традиційній системі та в системі із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Порівняння даних систем і атмосфери освітнього процесу в них”.		2			
	Всього	6	4	-	10	-
	МОДУЛЬ II – 14 годин Змістовно-операційний Види інтерактивних технологій навчання, їх ознаки. Застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи та особливості діяльності сучасного вчителя на інтерактивному уроці.					
1.	Л-1.Учбові інтерактивні технології навчання.	2				
2.	Л-2. Дискусійні інтерактивні технології навчання. Дискусія – основа інтерактивного навчання.	2				
3.	Л-3. Ігрові інтерактивні технології навчання.	2				
4.	Л-4. Інтерактивний урок, його особливості.	2				
5.	ПЗ-3. Ефективність взаємодії в спілкуванні на інтерактивному уроці.		2			
6.	Л-5. Контроль та оцінювання на інтерактивному уроці.	2				
7.	ПЗ-4. Особливості організації роботи при застосуванні інтерактивних технологій навчання.		2			
	Всього	10	4	-	14	-

1	2	3	4	5	6	7
	МОДУЛЬ III – 4 години Рефлексивний Рефлексія – важлива складова інтерактивного уроку					
1.	Л1-1. Рефлексія, її функції і види. Методика організації рефлексії на інтерактивному уроці. Прийоми й форми рефлексії в роботі з молодшими школярами на інтерактивному уроці.	2				
2.	ПЗ-5. Рефлексивний тренінг. Рефлексія. Педагогічна рефлексія. Комунікативна, кооперативна рефлексія, рефлексивне слухання.		2			
	Всього	2	2	-	4	-
	МОДУЛЬ IV – 14 годин Інтеграційний Застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи, особливості діяльності сучасного вчителя на інтерактивному уроці в роботі з молодшими школярами. Можливості інтерактивних технологій у роботі з батьками учнів.					
1.	Л1-1. Інтерактивні технології в роботі з батьками учнів.	2				
2.	Л1-2. Технічні засоби навчання та їх застосування на інтерактивних уроках у початковій школі.	2				
3.	ПЗ-6. Аналіз педагогічних ситуацій, пов'язаних із застосуванням у навчальному процесі початкової школи інтерактивних технологій навчання.		2			
4.	ЛЗ-1. Розробка уроків та їх фрагментів із застосуванням інтерактивних технологій навчання.			4		
5.	ПЗ-7, 8. Навчальна конференція. Представлення і захист робіт. Практична реалізація інтерактивного уроку або його фрагмента (Вибір предмета, класу, теми вільний).		4			
	Всього	4	6	4	14	4
	Разом	22	16	4	42	4

Питання, розглянуті в модулях II, III, IV дозволяють відобразити проєктивно-технологічну сторону спецкурсу. Форми організації занять спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій” представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Форми організації занять спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”

Назва розділу і теми спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”	Форми організації занять
1	2
МОДУЛЬ I – 10 годин Ціле-мотиваційний Застосування інтерактивних технологій навчання – спосіб підвищення ефективності освітнього процесу в сучасній початковій школі.	
I-1. Педагогічна технологія. Класифікація педагогічних технологій.	Проблемна лекція
I-2. Інтерактивні технології навчання, їх ознаки. Класифікація інтерактивних технологій навчання.	Проблемно-дослідна лекція
I-3. Роль інтерактивних технологій навчання. Риси освітнього процесу, аснованого на застосуванні інтерактивних технологій навчання.	Проблемно-моделююча лекція

1	2
ПЗ-1. Інтерактивні технології навчання. Проблема інтерактивних технологій навчання та їх застосування вчителями початкових класів у навчальному процесі початкової школи з точки зору “вчителів”, “батьків”, “адміністрації школи”, “учнів”, “психологів”, “науковців”.	Гра-симуляція
ПЗ-2. Тренінг “Професійні якості вчителів початкових класів, що працюють у традиційній системі та в системі із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Порівняння даних систем і атмосфери освітнього процесу в них”.	Тренінг
МОДУЛЬ II – 14 годин Змістовно-операційний Види інтерактивних технологій навчання, їх ознаки. Застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи та особливості діяльності сучасного вчителя на інтерактивному уроці.	
Л-1. Навчальні інтерактивні технології навчання.	Лекція – мозаїка
Л-2. Дискусійні інтерактивні технології навчання. Дискусія – основа інтерактивного навчання.	Лекція з коментуваннями
Л-3. Ігрові інтерактивні технології навчання.	Лекція з коментуваннями
Л-4. Інтерактивний урок, його особливості.	Проективна лекція
ПЗ-3. Ефективність взаємодії в спілкуванні на інтерактивному уроці.	Тренінг із застосуванням інтерактивних технологій навчання “Мозковий штурм”, “Ротаційні трійки”.
Л-5. Контроль та оцінювання на інтерактивному уроці.	Лекція-дискусія
ПЗ-4. Особливості організації роботи при застосуванні інтерактивних технологій навчання.	Інтерактивне практичне заняття із застосуванням інтерактивної технології навчання “Два – чотири – всі разом”.
МОДУЛЬ III – 4 години Рефлексивний Рефлексія – важлива складова інтерактивного уроку	
Л-1. Рефлексія, її функції і види. Методика організації рефлексії на інтерактивному уроці. Прийоми й форми рефлексії в роботі з молодшими школярами на інтерактивному уроці.	Інтеграційна лекція
ПЗ-5. Рефлексивний тренінг. Рефлексія. Педагогічна рефлексія. Комунікативна, кооперативна рефлексія, рефлексивне слухання.	тренінг
МОДУЛЬ IV – 14 годин Інтеграційний Застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи, особливості діяльності сучасного вчителя на інтерактивному уроці в роботі з молодшими школярами. Можливості інтерактивних технологій у роботі з батьками учнів.	
Л-1. Інтерактивні технології в роботі з батьками учнів.	Полемічна лекція
Л-2. Технічні засоби навчання та їх застосування на інтерактивних уроках у початковій школі.	Лекція – дебати
ПЗ-6. Аналіз педагогічних ситуацій, пов’язаних із застосуванням у навчальному процесі початкової школи інтерактивних технологій навчання.	Практичне заняття із застосуванням інтерактивної технології “Акваріум”
ЛЗ-1. Розробка уроків та їх фрагментів із застосуванням інтерактивних технологій навчання.	–
ПЗ-7, 8. Навчальна конференція. Представлення і захист робіт. Практична реалізація інтерактивного уроку або його фрагмента (Вибір предмета, класу, теми вільний).	Мікровикладання. Захист студентських робіт.

З метою формування ціле-мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання кожен модуль спецкурсу має певні навчальні цілі. Модуль I спрямований на систематизацію знань студентів з технологій навчання, їх класифікації, узагальнення знань з інтерактивних технологій навчання, придбаних за перші роки навчання у ВНЗ, визначення кожним студентом власних кордонів “знання” та “незнання”, пов’язаних з інтерактивними технологіями навчання та їх застосуванням в початковій школі, окреслення кола питань, що потребують обговорення, вибудовування власної мети, завдань у вивченні спецкурсу. Проведення діагностичної роботи перед вивченням спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій” дозволило визначити вплив нововведень у процес професійно-орієнтованої підготовки майбутнього учителя початкових класів з формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання і кожному студенту особистісно коректувати власну траєкторію руху з даної проблеми.

Модуль II спрямований на придбання нових знань і систематизацію знань з різних видів інтерактивних технологій навчання, їх ознак, особливостей організації роботи при їх застосуванні в початковій школі. Систематизацію знань і відпрацювання умінь з моделювання, організації та проведення уроку з використанням інтерактивних технологій навчання, відпрацювання всіх етапів інтерактивного уроку, етапи контролю та оцінювання при його проведенні. Студенти знайомляться з прийомами ефективної взаємодії в спілкуванні на інтерактивному уроці, з прийомами ефективного проведення дискусій.

Модуль III спрямований на узагальнення знань з рефлексії, її видів, функцій, методикою організації рефлексії на інтерактивному уроці. Студенти знайомляться з різними прийомами і формами організації рефлексії в роботі з молодшими школярами на уроках, із застосуванням інтерактивних технологій навчання. Крім того, ведення рефлексивного щоденника кожним студентом під час вивчення спецкурсу, дозволило формувати рефлексивний компонент відповідного виду готовності, на практиці ознайомити студентів із значенням, функціями, видами, формами організації рефлексії.

Модуль IV спрямований на узагальнення професійно-технологічної компетенції майбутніх учителів початкової школи в області максимально ефективного застосування інтерактивних технологій навчання. Спецкурс містить перелік опорних знань, необхідних для вивчення кожної теми модуля, містить практичні завдання, питання, для самостійної роботи студентів, проблемні педагогічні ситуації, список літератури до кожної теми, дидактичні матеріали, під час проходження студентами педагогічних практик, ними проводиться збір матеріалу з інтерактивних уроків, оформлення папок “Методична скарбничка інтерактивних уроків”. У ці папки студенти збирають матеріал з перспективного педагогічного досвіду, пов’язаного з інтерактивними технологіями навчання та їх застосування в початковій школі, аналізом інтерактивних уроків, проведених вчителями Криму, зміст інтерактивних уроків, розроблених вчителями Криму, України, студентські розробки інтерактивних уроків, тезаурус педагогічних термінів, понять. Також спецкурс містить тематику питань для обговорення на практичних заняттях, тематику рефератів, завдань для поточного, проміжного та підсумкового контролю.

Для студентів складена програма спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”, в якій матеріал за курсом поданий у вигляді опорних схем, таблиць. Також складен зошит для самостійної роботи слухачів спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”, в якому містяться творчі завдання, завдання дослідницького характеру, завдання моделюючого, проектувального характеру, проблемні завдання, рефлексивні завдання, крім цього міститься тезаурус педагогічних термінів, понять, який вимагає заповнення студентами, дано схематичне зображення інтерактивних технологій навчання. Всі завдання у зошиті для самостійних робіт для студентів з курсу об’єднані в 4 модуля відповідно до програми спецкурсу.

З метою визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання проводилася діагностика знань, умінь і навичок студентів з даної проблеми перед вивченням спецкурсу і по завершенню вивчення спецкурсу. Підсумковий контроль полягав у виконанні студентами творчої роботи, результати якої були продемонстровані на навчальній підсумковій конференції.

Результати аналізу творчих робіт студентів показало, що введення спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій” дозволило:

- зорієнтувати студентів спеціальності “Початкове навчання” на застосування в навчальному процесі початкової школи різних видів інтерактивних технологій навчання з метою розвитку особистості дитини і власної професійно-педагогічної, методичної спрямованості студентів на формування ціле-мотиваційного компонента готовності до застосування інтерактивних технологій навчання;

- сформувати спрямованість студентів на постійний професійний розвиток, збагачення власних знань, умінь і навичок з інтерактивних технологій навчання та їх застосування в початковій школі;

- оволодіти новими знаннями, вміннями та навичками із застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи;

- оволодіти різними видами інтерактивних технологій навчання та вміннями з організації навчального процесу з їх застосуванням в початковій школі;

- створювати атмосферу доброзичливості, співтворчості, співпраці, взаємної підтримки, уміння грамотно організувати взаємодію учнів, вибудувати діалог, полілог, стимулювати пізнавальну активність дітей;

Під освітнім середовищем ми маємо на увазі навчально-виховний процес ВНЗ, навчальну роботу студентів у процесі вивчення дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки, науково-дослідну роботу студентів, роботу студентів під час проходження ними педагогічних практик.

З метою формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання необхідно:

1. Застосування викладачами університету різних видів інтерактивних технологій навчання (інтерактивних технологій кооперативного навчання, інтерактивних технологій колективно-групового навчання, інтерактивних технологій ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань) на лекційних, семінарських, практичних заняттях, де студенти могли б взаємодіяти один з одним, взаємонавчати один одного і продукувати “нові” знання.

2. Орієнтація навчально-виховного процесу в університеті на розвиток особистості студента, з опорою на суб’єктний досвід кожного з них.

3. Формування суб’єкт-суб’єктних стосунків “викладач – студент”, “методист – студент”, “вчитель – студент” у рамках навчально-виховного процесу університета і школи.

4. Формування комфортних умов навчання, де кожен студент відчував би свою інтелектуальну спроможність, успішність;

5. Рішення на заняттях з різних методик викладання педагогічних ситуацій, пов’язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи.

6. Проведення тренінгів з метою формування розвинених комунікативних умінь майбутніх вчителів початкових класів, здатних до ведення діалогу, дебатів, диспутів та ін., здатних до керівництва процесом взаємодії учнів при організації індивідуальної, парної, групової, колективної роботи молодших школярів;

7. Проведення тренінгів з метою формування умінь і навичок студентів з підтримання високої активності учнів на інтерактивних заняттях.

8. Застосування тренінгів з метою формування у студентів усвідомленості в необхідності рефлексії їх власної навчальної діяльності, грамотного проведення рефлексивної діяльності майбутніми вчителями початкових класів на уроках, формування умінь педагогічної рефлексії, рефлексії професійної діяльності під час проходження студентами педагогічних практик.

9. Створення і підтримку науково-дослідних і педагогічних зв’язків у рамках “університет – школа” з досліджуваної проблеми.

10. Залучати студентів до роботи дискусійного клубу.

У ВНЗ традиційними формами роботи є лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття. Ми запропонували в ході нашого формуючого експерименту збагатити ці форми роботи інтерактивними заняттями, тобто заняттями, проведеними із застосуванням інтерактивних технологій навчання.

Лекції: лекція-дискусія, проблемна лекція; проблемно-дослідницька; проблемно-моделююча; лекція-дебати; лекція з коменторями; проективна лекція; інтеграційна лекція; полемічна лекція; лекція-мозаїка.

Практичні заняття: гра-симуляція, вирішення педагогічних ситуацій, створення тимчасових творчих груп, мікрорекламання, навчальна конференція, практичні заняття із застосуванням інтерактивних технологій навчання “Мозкова атака”, “Акваріум”, “Два – чотири – всі разом”, “Ротаційні трійки” тощо, проведення тренінгів.

Семинарські заняття: панорамний, позиційний, технологічний семінари та ін.

Лабораторні заняття, під час яких студенти розробляли докладні конспекти уроків з різних предметів, що вивчаються у початковій школі, побудованих із застосуванням різних видів інтерактивних технологій навчання, з детальним проектуванням власної діяльності на уроці, діяльності учнів, з виділенням основних організаційно-педагогічних умов проведення ефективного інтерактивного уроку по певній темі.

Самостійна робота студентів передбачала написання рефератів, курсових, бакалаврських, магістерських робіт, складання творчих завдань для студентів із застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи, складання комплексних завдань для студентів – з розглядом різних варіантів педагогічних ситуацій, здатних до виникнення на інтерактивних уроках та ін.

Індивідуальні завдання, дозволяли кожному студенту вибудувати свою індивідуальну траєкторію навчання та розвитку з проблеми застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі школи I ступеня, розширити і поглибити набуті знання, уміння і навички з досліджуваної теми.

Знайомство з циклом дисциплін професійно-орієнтованої підготовки на спеціальності “Початкове навчання” РВНЗ “КІПУ” починається на 1 курсі і триває впродовж усіх років навчання студентів у ВНЗ. Ми запропонували зорієнтувати дисципліни професійно-педагогічного циклу на застосування інтерактивних технологій навчання (табл. 3).

Таблиця 3

Орієнтація дисциплін професійно-педагогічного циклу на застосування інтерактивних технологій навчання

№ з/п	Назва дисципліни	Курс	Форма	Назва тем:
1	2	3	4	5
1.	Вступ до спеціальності	1	Лекція-дискусія	Комфортні умови навчання в сучасній початковій школі – це міф чи реальність?
		1	Лабораторне заняття	Професійний портрет вчителя, що створює комфортні умови навчання в початковій школі.
2.	Історія педагогіки	1	Лекція	Історія переходу від пасивної моделі навчання до інтерактивної.
		1	Семинар	Проблеми інтерактивного навчання на сучасному етапі розвитку суспільства.
3.	Дидактика	2	Лекція	Сучасні освітні технології навчання: інтерактивні технології.
		2	Семинар	Гуманістична спрямованість інтерактивного навчання.
4.	Основи педагогічної майстерності	4	Лекційне заняття	Майстерність учителя в активізації учнів за допомогою застосування інтерактивних технологій навчання.
		4	Лабораторне заняття	Техніка педагогічного спілкування на інтерактивному уроці.
5.	Сучасні педагогічні технології	5	Лекційне заняття	Інтерактивні технології навчання, їх функції та види.
		5	Семинар	Інтерактивні технології навчання. Всі “ЗА” і “ПРОТИ”.

1	2	3	4	5
6.	Методика викладання математики	2	Інтерактивна лекція із застосуванням інтерактивної технології колективного (кооперативного) навчання – “Ротаційні трійки”.	Методи навчання МВМ.
7.	Методика викладання російської мови	3	Інтерактивна лекція із застосуванням інтерактивної технології кооперативного навчання – “Ротаційні (змінні) трійки”.	Особливості роботи над творами різних родів і жанрів.
		3	Інтерактивна лекція із застосуванням інтерактивної технології колективно-групового навчання – “Мозковий штурм”.	Методика навчання створення висловлювань.
8.	Методика викладання природознавства	3	Лекція	Інтерактивні технології ситуативного моделювання на уроках природознавства.
		3	Практичне заняття	Інтерактивні технології ситуативного моделювання на уроках природознавства.
9.	Музичне виховання з методикою	4	Лекція	Застосування інтерактивних технологій навчання на уроках музики в початковій школі.
			Практичне заняття	Інтерактивні технології навчання на уроках музики в школі I ступеня.
10.	Технічні засоби навчання	2	Семінарське заняття	Опції технічних засобів навчання на інтерактивному уроці в початкових класах.
11.	Технології вивчення мови та літератури у початковій школі	5	Практичне заняття	Уроки мови і читання в початкових класах без застосування інтерактивних технологій навчання? Причини, наслідок, результат?
12.	Технології вивчення математики у початковій школі	5	Практичне заняття	Застосовні чи інтерактивні технології на уроках математики в початкових класах? Точна наука та інтерактивні технології навчання?
13.	Технології вивчення галузі “Людина і світ”	5	Практичне заняття	Інтерактивні технології навчання та їх можливості при вивченні галузі “Людина і світ”
14.	Галузь “Здоров’я та фізична культура” та технології її вивчення у початковій школі	5	Практичне заняття	Застосування інтерактивних технологій навчання при вивченні теоретичного матеріалу на уроках “Основи здоров’я та фізичної культури” в початковій школі.

1	2	3	4	5
15.	Методика засвоєння змісту галузі “Технології” (трудове навчання, художня праця)	5	Лекція	Колективна творчість молодших школярів на уроках трудового навчання, художньої праці та інтерактивні технології навчання.
			Практичне заняття	Інтерактивні технології кооперативного та колективно-групового навчання при знайомстві молодших школярів з різними технологіями розпису Пасхального яйця.
16.	Інтегральне вивчення навчальних предметів галузі “Мистецтво”	5	Лекція	Інтерактивні технології навчання та їх можливості при вивченні молодшими школярами предметів галузі “Мистецтво”.

Протягом 2008/09 навчального року у РВНЗ “КІПУ” на психолого-педагогічному факультеті діяв Дискусійний клуб, збори якого проходили один раз на два місяці. На заняттях цього дискусійного клубу були присутні студенти з 1 по 5 курси (експериментальних груп), магістри спеціальності “Початкове навчання”. На заняттях інтерактивного клубу піднімалися дискусійні психолого-педагогічні, методичні, теоретичні та практичні проблеми, пов’язані із застосуванням інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи. Робота клубу була продовжена і в 2009/10 навчальному році.

Таблиця 4

Найменування тем, спрямованих на застосування майбутніми вчителями початкових класів інтерактивних технологій навчання, розглянуті на заняттях дискусійного клубу в 2008/09 навчальному році

№ з/п	Назва тем	Форма організації діяльності
1.	Якими додатковими знаннями, вміннями та навичками повинен володіти вчитель початкових класів, що застосовує у своїй діяльності інтерактивні технології навчання?	Практичне заняття. Дискусія.
2.	Інтерактивне спілкування – активне спілкування у взаємодії, взаємонавчанні. Система правил інтерактивного спілкування.	Практичне заняття. Із застосуванням інтерактивної технології навчання “Два – чотири – всі разом”.
3.	“Рефлексивне слухання” – активне, “нерефлексивне слухання” – пасивне. Їх відмітні ознаки.	Практичне заняття. Із застосуванням інтерактивної технології навчання “Ротаційні трійки”.
4.	Рефлексивні техніки активного слухання: дослівне повторення, перефразування, резюмування тощо. Виконання вправи “Секрет Джованні” (К. Фопель)	Міні-лекція. Тренінг.
5.	Позитивне взаємодія в групі. Виконання завдання “Мануальне знайомство” (С. Ю. Степанов). Завдання “Переклад на суахілі” (Ю. М. Кулюткін).	Практичне заняття. Робота в групі.
6.	Значення організації постійного зворотного зв’язку в процесі педагогічної взаємодії. Вправа “Геометрія для німих” (В. А. Ясвін).	Міні-дискусія. Тренінг.

1	2	3
7.	Аналіз та усвідомлення власних професійних проблем, визначення причин їх виникнення, при застосуванні інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи. Вправа “Розмова семи “Я”.	Дискусія. Застосування інтерактивної технології навчання “Гра – симуляція”.
8.	Рішення педагогічних задач, пов'язаних із застосуванням інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи.	Практичне заняття. “Акваріум”
9.	<ul style="list-style-type: none"> • Які проблеми, що стосуються застосування інтерактивних технологій навчання в навчальному процесі початкової школи Ви б хотіли розглянути в майбутньому навчальному році? • Що корисного винесли, і готові використовувати в подальшій професійній діяльності? • Що було марним, не потрібним, що потрібно викинути? • Над чим хочеться ще подумати, про що додатково прочитати, вивчити, переробити? 	Практичне заняття. “Круглий стіл”

Мета експериментальної програми навчально-педагогічної практики на 3, 4 курсах спеціальності “Початкове навчання” психолого-педагогічного факультету РВНЗ “КІПУ” також були розширені з акцентом на формуванні готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання (табл. 5, 6).

Таким чином:

✓вперше в педагогіці визначено поняття: “професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання”, “готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання”;

✓вперше виявлені і експериментально обґрунтовані організаційно-педагогічні умови, які забезпечать формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання;

Практична значимість роботи полягає в тому, що:

✓результати і матеріали дослідження можуть використовуватися в навчальних програмах з педагогічних дисциплін, з різних методик викладання на психолого-педагогічному факультеті зі спеціальності “Початкове навчання”;

✓розроблені та впроваджені два варіанти спецкурсу “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій”;

✓розроблені експериментальні завдання педагогічних практик для студентів 3, 4 курсу спеціальності “Початкове навчання”, які збагачені теорією і практикою застосування інтерактивних технологій навчання.

Таблиця 5

Експериментальні завдання педагогічної практики для студентів 3 курсу з метою формування їх готовності до застосування інтерактивних технологій навчання

Варіанти складності завдань	Завдання, що сприяють формуванню мотиваційного компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню змістовного компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню операційного компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню рефлексивного компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню інтеграційного компонента готовності
1	2	3	4	5	6
I Варіант “Задовільний”	Чи необхідно застосувати інтерактивні технології навчання в сучасній початковій школі? Як Ви думаєте, у чому полягають можливості застосування інтерактивних технологій навчання?	Складіть докладний поетапний опис одного інтерактивного уроку, відданого Вами, використуйте на даному уроці педагогічний аналіз даного уроку.	Проаналізуйте дидактичний роздатковий матеріал, який вчитель використовував на даному уроці.	Проаналізуйте, яким чином вчитель початкових класів проводив рефлексію після виконання інтерактивного завдання на інтерактивному уроці.	Охарактеризуйте, яким чином вчитель на інтерактивному уроці враховував індивідуальні особливості учнів класу (на прикладі 1–2 учнів).
II Варіант “Достатній”	Які цілі й мотиви застосування інтерактивних технологій навчання вчителями початкових класів? У чому, на Вашу думку, полягають навчачі, виховуючі, розвиваючі можливості інтерактивних технологій навчання, їх застосування в сучасній початковій школі?	Складіть докладний поетапний опис трьох–чотирьох інтерактивних уроків, відданих Вами, виконайте психолого-педагогічний аналіз даних уроків. Ознайомтеся з системою роботи вчителів початкових класів, які застосовують інтерактивні технології навчання, узагальніть їх досвід роботи з даної проблеми, відобразіть роботу творчо, зробіть висновки.	Опишіть, яким чином на інтерактивному уроці в 3–4 класах був реалізований етап контролю та оцінювання на інтерактивному уроці. Напишіть письмово, які відмінності даного етапу на інтерактивному уроці від аналогічного етапу на традиційному комбінованому уроці в початковій школі?	Відвідайте три-чотири інтерактивних уроки в початковій школі і проаналізуйте, які види рефлексії застосовуються вчителями, які форми проведення рефлексії ними використовуються в роботі з молодшими школярами?	Охарактеризуйте, яким чином Ви, як вчитель початкових класів, на інтерактивному уроці будете враховувати індивідуальні особливості учнів класу (на прикладі 1–2 учнів) і свої власні індивідуальні особливості при підготовці та проведенні інтерактивного уроку з застосуванням певної інтерактивної технології навчання.

1	2	3	4	5	6
<p>III Варіант “Високий”</p>	<p>Відвідайте в період педагогічної практики декілька інтерактивних уроки (4, 5) у різних вчителів початкової школи та охарактеризуйте цілі, мотиви їхньої педагогічної діяльності з позиції застосування ними інтерактивних технологій навчання.</p>	<p>Напишіть плани-конспекти уроків із застосуванням інтерактивних технологій навчання з предметів математики, мови навчання (мова, читання), природознавства з докладним описом всіх видів діяльності вчителя та молодших школярів на цьому уроці, всіх етапів інтерактивного уроку.</p>	<p>Додайте зразки наочного і роздаткового матеріалів за складеними інтерактивними уроками. Проаналізуйте додані засоби навчання з позиції ефективності їх застосування на запланованому етапі інтерактивного уроку.</p>	<p>Детально опишіть, яким чином була проведена рефлексія на всіх етапах складених інтерактивних уроків, і при проведенні етапу підведення підсумків уроку.</p>	<p>Напишіть есе на тему: “Проблеми підготовки учнів у сучасній початковій школі та застосування інтерактивних технологій навчання. Всі “ЗА” і “ПРОТИ”.</p>

Таблиця 6

Експериментальні завдання педагогічної практики для студентів 4 курсу з метою формування їх готовності до застосування інтерактивних технологій навчання

Варіанти складності завдань	Завдання, що сприяють формуванню цільового компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню змістовного компонента готовності	Завдання, що сприяють формуванню операційного компонента готовності	Завдання, що сприяють рефлексивного компоненту готовності	Завдання, що сприяють формуванню інтеграційного компонента готовності
1	2	3	4	5	6
I Варіант “Задовільний”	Чи слід застосовувати інтерактивні технології навчання в навчально-виховному процесі в початковій школі? З якою метою? Обґрунтуйте свою точку зору.	Відвідати уроки вчителів, проведені з застосуванням інтерактивних технологій навчання, виконати психолого-педагогічний аналіз цих уроків. Написати під керівництвом методиста план-конспекти два інтерактивних уроки (предмет на вибір: “Математика”, “Російська мова”, “Українська мова”, “Я і Україна” (“Навколишній світ”, “Природознавство”), “Образотворче мистецтво”, “Трудове навчання”).	Підготувати та провести за час педагогічної практики два інтерактивних уроки.	Виконайте рефлексію проведених Вами двох інтерактивних уроків. Як Ви розумієте вислів: “Рефлексія – ключ до себе” з особистісної та професійно-педагогічної діяльності? З якої причини? Обґрунтуйте свою точку зору.	З інтерактивних технологій навчання які види Ви б не змогли застосовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності? З якої причини? Обґрунтуйте свою точку зору.
II Варіант “Достатній”	Які мотиви застосування Вами інтерактивних технологій навчання в сучасній початковій школі? Які позитивні і негативні сторони цієї проблеми?	Відвідати уроки вчителів, проведені з застосуванням інтерактивних технологій навчання, виконати психолого-педагогічний аналіз цих уроків; Написати під керівництвом методиста план-конспект трьох інтерактивних уроків	Підготувати та провести за час педагогічної практики три інтерактивних уроки. Провести один виховний захід із застосуванням	Виконайте рефлексію проведених Вами трьох інтерактивних уроків. Отрафлексуйте попередні уроки навчання у вузі з точки зору формування Вашої готовності до застосування інтерактивних	Розробіть фрагмент календарно-тематичного планування (вибір предмета вільний) із зазначенням тем, короткого змісту роботи на цьому уроці, які можна запропонувати до розгляду

1	2	3	4	5	6
<p>ІІІ Варіант “Високій”</p>	<p>Які цілі Ваших власних інтерактивних уроків? Які мотиви застосування Вами інтерактивних технологій навчання в початковій школі? Як Ви думаєте, чому інтерактивні технології навчання називають технологіями майбутнього? Обґрунтуйте свою точку зору.</p>	<p>(предмет на вибір: “Математика”, “Російська мова”, “Українська мова”, “Я і Україна” (“Навколишній світ”, “Природознавство”), “Образотворче мистецтво”, “Трудове навчання”. Розробити один виховний захід із застосуванням інтерактивних технологій навчання.</p>	<p>інтерактивних технологій навчання, виконати аналіз проведеного іншим студентом інтерактивного виховного заходу.</p>	<p>технологій навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності.</p>	<p>із застосуванням інтерактивних технологій навчання (на період педагогічної практики).</p>
	<p>Відвідати уроки вчителів, проведені з застосуванням інтерактивних технологій навчання, виконати психолого-педагогічний аналіз цих уроків; Написати під керівництвом методиста план-конспекти чотири інтерактивних уроки (предмет на вибір: “Математика”, “Російська мова”, “Українська мова”, “Я і Україна” (“Навколишній світ”, “Природознавство”), “Образотворче мистецтво”, “Трудове навчання”. Розробити один виховний захід із застосуванням інтерактивних технологій навчання.</p>	<p>Підготувати та провести за час педагогічної практики чотири інтерактивних уроки, виконати їх психолого-педагогічний самоаналіз. Провести один виховний захід із застосуванням інтерактивних технологій навчання, виконати аналіз проведеного іншим студентом інтерактивного виховного заходу. Провести фрагмент батьківських зборів із застосуванням інтерактивних технологій навчання (допомагає вчитель початкових класів, який працює в даному класі)</p>	<p>Виконайте рефлексію проведених Вами чотирьох інтерактивних уроків. Чому рефлексію називають: “джерелом внутрішнього досвіду”, “способом самопізнання”, “необхідним інструментом мислення”? Відрефлексуйте попередні роки навчання у ВНЗ з точки зору формування Вашої готовності до застосування інтерактивних технологій навчання в подальшій професійно-педагогічній діяльності</p>	<p>Складіть комплексні завдання, педагогічні завдання, пов’язані із ситуаціями застосування у навчально-виховній роботі з молодшими школярами інтерактивних технологій навчання студентів-практикантів. Опишіть завдання або ситуації. У чому на Вашу думку полягає інтрига кожної ситуації? Яке їхнє рішення на вашу думку? У чому полягають Ваші труднощі у застосуванні інтерактивних технологій навчання в роботі з молодшими школярами?</p>	

1. Барбіна Є.С. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя // Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 27. Херсон: Видавництво ХДПУ. – С. 96–99.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М. : Изд-во Института проф. обр. Мин.обр. России, 1995. – 336 с.
3. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и путь исследования: Монография. – К.: Поисково-издательское агенство, 1998. – 252 с.
4. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учебное пособие. – М.: Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1990. – 160 с.
5. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 44 с.
6. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей / Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск: Издательство Днепропетровского ун-та, 1980. – С. 71-75.

УДК 378.14:621

КОНЦЕПЦІЯ ІЄРАРХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ОСВІТИ

*Б.Х. Драганов, докт. техн. наук,
Н.П. Хоменко*

У динаміці складних систем, зокрема в процесі вищої освіти, перехід на вищий рівень знань повинен характеризуватися концепцією послідовного, тобто ієрархічного розвитку. Вищий рівень знань на старших курсах одержує “знизу” селективну інформацію з відповідних попередніх дисциплін. Більш того, при правильній організації процесу освіти вищий рівень знань, що відноситься до спеціальних дисциплін, може певною мірою скоректувати дисципліни перших курсів з тим, щоб вони більшою мірою відповідали специфіці спеціалізації даного профілю освіти.

Інформація, одержана в попередні роки освіти, з часом багато в чому втрачається. При обґрунтованому взаємозв’язку “знизу” і назад “зверху” ці знання зміцнюються. Крім того, з’являється розуміння у студентів значущості тих знань, які були одержані. Такий механізм розвитку, пов’язаний з реалізацією послідовних переходів, називають механізмом зворотного зв’язку [1]. Подібний послідовний розвиток або удосконалення можна спостерігати у всіх областях діяльності людини і в природі: у техніці, соціальній і екосистем, самоорганізації будь-якої мови, в природі [2, 3]. У останньому випадку прийнято говорити про еволюцію.

Життя принципово пов’язане з ієрархічним процесом розвитку, включаючи синтез випадковостей, причому для кожної подальшої ступені ієрархії синтезуються свої умови, відмінні від умов на попередніх ступенях [4]. Характеристикою цього процесу є ентропія. Виникнення життя у всіх областях живого і її еволюція у бік більш високоорганізованих форм є процес ієрархічного збільшення сумарної ентропії. Ієрархія синтезу інформації і є еволюція життя [5, 6].

Вказана вище глобальна концепція розвитку повинна стати характерною і для процесу навчання. Покажемо це на прикладі вивчення теплотехніки, що є однією з провідних загальноінженерних дисциплін.

При викладанні технічної термодинаміки слід нагадати розділи курсу вищої математики: диференціальні рівняння, крайові умови, методи рішення прямих і зворотних задач. Звернути увагу студентів на розділи курсу фізики, які вони вивчали: закони термодинаміки, кругові процеси – прямі і зворотні, ентропію.

Це дозволить тим, хто навчається, більш глибоко розібратися в закономірностях технічної термодинаміки (наприклад, в питаннях: цикли теплових двигунів і холодильних машин; термічний ККД; характеристики вологого повітря, властивості водяної пари та ін.). Не виключено, що необхідно буде погоджувати з кафедрою фізики, які розділи курсу загальної фізики заслуговують на особливу увагу.

Розділ “Технічна термодинаміка” повинен закінчуватися викладом сучасних досягнень положень нерівноважної термодинаміки, що відіграють важливу роль при вирішенні практичних питань, що відносяться, зокрема, до багатокомпонентних систем.

Приступаючи до викладу розділу “Основи тепломасообміну”, слід нагадати ті питання, які вивчалися за курсом вищої математики (рівняння теплопровідності, конвективного теплообміну та ін.), а за курсом фізики – питання: конвекція, теплообмін, фазові перетворення.

Студентам необхідно викласти сучасні методи рішення задач тепло- і масообміну, заснованих на принципах комп’ютерного моделювання (так званих СРВ-технологій).

У розділах, присвячених практичній теплотехніці, основна увага повинна бути приділена проблемі економії паливно-енергетичних ресурсів і енергозбереженню (використання поновлюваних і нетрадиційних джерел енергії; застосування теплових насосів; когенерація; енергоефективні будівлі та ін.). На наш погляд, беручи до уваги актуальність вказаних вище питань, необхідно видати підручник “Оптимізація енергозбережних систем”.

Слід підкреслити, що питання енергозбереження і економії паливних ресурсів і надалі будуть істотними. Відповідно до принципів ієрархічності розвитку нові розробки у області енергетики виявляться ефективнішими в енергетичних і економічних відносинах. Молоді фахівці справляться з рішенням нових в науковому і технічному рівнях задач, якщо у них буде розвинене інженерне мислення, і в цьому – одна з найбільш істотних вимог, що ставляться до вищої школи.

Список використаних джерел

1. Николис Дж., Пригожий Й. Самоорганизация в неравновесных системах. – М.: Мир, 1979. – 512 с.
2. Gribogi C., Ott E., Yorle J I // Phys. Lett. – Vol. 50. – P. 935.
3. Мойсеев Н.Н. Математические задачи системного анализа. – М.: Наука, 1981.–352с.
4. Николис Дж. Динамика иерархических систем: эволюционное представление. – М.: Мир, 1989. – 488 с.
5. Хазен А.М. Происхождение и эволюция жизни и разума с точки зрения синтеза информации // Биофизика. – 1992. – Т. 37. – Вып. 1. – С. 105–121.
6. Драганов Б.Х., Мельничук М.Д. Термодинамика фотосинтеза. – К.: ИНКОС, 2006. – 64с.

АНОТАЦІЇ

1. К.М. Левківський, С.М. Степаненко, Н.І. Тимошенко. Концептуальні підходи до формування освіти в інтересах сталого розвитку в Україні.

Стаття висвітлює концептуальні підходи до формування освіти в інтересах сталого розвитку (далі ОСР) в Україні, відповідні міжнародні угоди, принципи, зміст та методи реалізації ОСР, політичні механізми, роль екологічної освіти як найважливішого складового елемента ОСР.

2. О.М. Рева, О.В. Сіроштан. Модель управління процесами прийняття рішень у вищих навчальних закладах на рівні вертикальної декомпозиції навчально-виховного процесу.

Спираючись на методи системного аналізу, розглянуто та адаптовано для потреб застосування у процесах дослідження та вдосконалення управління навчально-виховним процесом принцип вертикальної декомпозиції.

3. С.В. Бутівченко. Соціально-педагогічні аспекти інноваційного розвитку державного управління вищою освітою України в умовах глобалізаційних викликів.

У статті висвітлено напрями інноваційного розвитку державного управління вищою освітою. Обґрунтовано підходи щодо упровадження в практику державного управління систему критеріїв оцінки ефективності механізмів регулювання інтеграційних процесів в Україні. Висвітлено механізми співпраці України з Європейським Союзом у сфері наукової та освітньої діяльності.

4. Д.Б. Панасевич, В.П. Погребняк. Аналіз нормативно-правового забезпечення практичної підготовки студентів ВНЗ України.

Проаналізовано нормативно-правові документи щодо організації та проведення практики студентів у ВНЗ України. Виявлено, що в нормативно-правових актах України не приділяється достатньої уваги цим питанням. У більшості галузевих стандартів вищої освіти практична підготовка не визначається. Там, де вона має місце, як правило, обсяг практики недостатній. Зроблено відповідні рекомендації.

5. В.В. Бегун, С.І. Осипенко. Про питання розподілу компетенцій з безпеки за освітньо-кваліфікаційним рівнем та напрямом освіти.

Розглянуто питання необхідності принципових змін навчального процесу з безпеки (навчальних дисциплін, навчальних програм, системи підготовки викладачів), приведено його до виду, який відповідає європейській і євроатлантичній інтеграції держави, сучасним методам управління безпекою на основі принципів запобігання ризиків. Запропоновано проект розподілу компетенцій з безпеки за напрямом освіти та освітньо-кваліфікаційним рівнем слухачів.

6. Р.І. Антонюк. До питання виховання моральної відповідальності майбутнього педагога.

Освіта відіграє унікальну роль: відтворює особистість, збагачує її знаннями, формує світогляд і творчі здібності; виховує її як громадянина. Від освіти, залежить майбутнє кожної держави, народу і культури. Головною метою освіти є прагнення особистості, сім'ї, педагога, нації та держави до стабільного відтворення суспільних, економічних, культурно-освітніх процесів та тенденцій розвитку.

7. М.О.Супрун. Організаційно-методичні засади корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина ХІХ–перша половина ХХ ст.).

Дослідження присвячене цілісному історико-педагогічному аналізу процесу розвитку корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина ХХ ст.). Проаналізовано основні особливості цього процесу на різних етапах суспільного розвитку країни.

8. Г.Л. Корчова. Програма реалізації просвітницької роботи з батьками щодо формування сексуальної культури молоді (З досвіду проведення групових занять для батьків неповнолітніх з відхиленнями у статевій поведінці).

Описано метод проведення педагогічного експерименту щодо просвітницької роботи

з батьками з формування сексуальної культури неповнолітніх із використанням таких активних форм навчання, як лекція-бесіда, лекція-діалог з аудиторією, лекція-дискусія, лекція із застосуванням зворотного зв'язку, лекція із застосуванням елементів "мозкового штурму", лекція-консультація, групова консультація (прес-конференція), психолого-педагогічні тренінги тощо.

9. З.Р. Амет-Уста. Державна і освітня політика України у сфері регулювання міжетнічних відносин.

У статті розглянуто законодавчі документи, в яких знайшли відображення засади, принципи та основні напрями багатокультурності як концептуальної основи і політичної практики Української держави.

10. О.С. Казачінер. Підготовка вчителя початкових класів для здійснення корекційної допомоги різним типам невстигаючих молодших школярів.

У статті проаналізовано основні причини неуспішності учнів початкових класів у навчанні та типи невстигаючих школярів, які виділено залежно від них. Обумовлено необхідність знання цієї типології, що виступає однією зі складових допомоги вчителям для роботи з цією категорією учнів.

11. О.В. Максим. Низький рівень розвитку психологічних детермінант саморегуляції поведінки як критерій соціальної дезадаптації молодших школярів.

Стаття розкриває питання про підходи до психологічної корекції детермінант саморегуляції поведінки дезадаптованих молодших школярів. Запропоновано програму корекції психологічних детермінант саморегуляції поведінки засобами ігрової терапії, яка є найефективнішою технікою для цього вікового етапу.

12. А.А. Грищенко, Л.О. Хоменко. До проблеми виявлення закономірностей утворення словотвірних гнізд в іноземних мовах.

У статті простежено розвиток концепції словотвірного аналізу сільськогосподарських термінів та показано загальні й специфічні закономірності творення і функціонування терміносистеми німецької та французької мови. Процес моделювання семантико-словотвірного термінологічного гнізда став заключним етапом дослідження, його логічним завершенням.

13. М.М. Авраменко. Навчання усному мовленню студентів економічних спеціальностей з використанням відеофонограм.

Проаналізовано навчання усного мовлення студентів економічних спеціальностей з використанням відеофонограм. Досліджено специфічні можливості відеофонограми із записом теленовин при вивченні англійської мови студентами економічних спеціальностей.

14. С.В. Кушнар'ов. Діагностика і розвиток базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених.

У статті розкрито сучасні діагностичні підходи і розвиток базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених. Висвітлено особливості мікросередовища неповнолітніх засуджених у виховних колоніях.

15. В.К. Марігодов, Ю.М. Кравченко. Фундаментальні дисципліни як база для вивчення спеціальних дисциплін.

Розглянуті питання оптимізації міждисциплінарних зв'язків у циклах фундаментальних і спеціальних навчальних дисциплін, а також деякі недоліки, що викликані відсутністю цих зв'язків. Наведено шляхи усунення цих недоліків у процесі підготовки бакалаврів і магістрів.

16. В.П. Третяк. Взаємовідносини між викладачем і студентом як фактор підвищення якості освіти.

У статті розглянуто важливу проблему, яка торкається складного процесу реалізації освітньо-професійних програм в живій взаємодії між викладачами і студентами.

Проаналізовано фактори, які гальмують створення найсприятливішої атмосфери навчально-виховного процесу, творчих і партнерських стосунків між викладачами і студентами. Відмічені можливі шляхи втілення в практику виховання і навчання у ВНЗ студентоцентристської парадигми.

17. С.П. Семенець. Розвивальне навчання математики у контексті стильового підходу.

Показано роль і розкрито зміст стильового підходу у формуванні суб'єкта учіння; розроблено теоретичну модель формування персональних пізнавальних стилів у розвивальному навчанні математики; реалізовано створену модель відповідно до етапності розвивально-задачного методу навчання математики.

18. Л.М. Семенець. Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики.

На основі змістового аналізу понять “готовність”, “професійна готовність” теоретично обґрунтовано їх комплексний і системний характер, визначено складові професійної готовності майбутніх учителів математики.

19. С.П. Зіневич. Лінгвонародознавчий аспект викладання української мови як державної у школах з навчанням мовами національних меншин.

У статті наголошено, що на сучасному етапі розвитку лінгводидактики найперспективнішим стає підхід до процесу навчання української мови в школах з національною мовою навчання з позиції діалогу культур. У цьому плані важливе значення має лінгвонародознавчий аспект роботи над вивченням української лексики, який спрямований не тільки на збагачення активного словника учнів – представників національних меншин, а й на формування і розвиток комунікативної компетенції.

20. С.А. Зубков. Шляхи удосконалення управління фізичним вихованням у вищих навчальних закладах.

Проведено комплексний аналіз стану системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах на різних етапах розвитку суспільства, що дозволило вперше, на сучасному рівні, підійти до розробки основних елементів проекту моделі системи фізичного виховання (СФВ) у ВИЗ, серед яких елемент управління діяльністю форм організації СФВ, що здійснюють фізичне виховання і фізкультурну освіту є головним та потребує свого подальшого аналізу.

21. І.О. Хорєв. Про наукові засади професійної мобільності викладача вищої школи.

У статті розкрито наукові підходи до теоретичного обґрунтування та експериментальної апробації системи формування професійної мобільності викладача у післядипломній педагогічній освіті, підвищення його особистої та міжособистісної ефективності.

22. С.М. Дубовик. Діагностика сформованості продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів.

У статті розкрито механізм діагностики продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів. Обґрунтовано критерії та показники вказаного стилю, описано характеристики рівнів його сформованості.

23. І.Л. Гудінова. Психологічні особливості відображення життєвого досвіду в інтернет-щоденника.

Надано теоретичний огляд проблеми створення та ведення інтернет-щоденників (блогів). Подана кваліфікація видів щоденників, що створює повну картину передісторії виникнення даного феномену. Виділені функціональні особливості блогосфери та блогерства як такого.

24. І.М. Терлецька, Н.І. Горобченко, Н.О. Симоненко, С.І. Охтема. Інноваційний підхід до питань здорового способу життя у навчальному процесі.

Розглянуто навчання здоровому способу життя як однієї з найгостріших проблем сучасної школи. На досвіді проведення практичного заняття з англійської мови зі студентами-медиками, на якому обговорюється зв'язок майбутньої професії з незалежним ставленням як до власного здо'роччя пацієнта.

25. Г.П. Лаврентьєва. Психолого-педагогічні параметри оцінювання якості електронних засобів навчального призначення.

Висвітлено проблеми визначення науково-методичних підходів до оцінювання якості електронних засобів навчання у сфері освіти. Розкрито психолого-педагогічні вимоги та виявлено фактори, що лежать в основі формування параметрів оцінювання якості електронних засобів навчання.

26. Г.С. Цехмістрова. Науково-дослідницька діяльність в умовах кредитно-трансферної системи навчання та професійного формування студентів.

Розглянуто питання підвищення ролі науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання та її впливу на якість підготовки креативних фахівців для економіки країни.

27. О.Л. Ануфрієва. Економічна грамотність педагогів як складова їх професійної компетентності.

Розглянуто підходи до оцінки рівня економічної компетенції педагогів як складової професійної компетентності сучасного педагога.

28. Чубур Н.В. використання активних методів навчання в професійній підготовці студентів економічного ВНЗ.

Стаття присвячена актуальному питанню впровадження активних методів навчання під час викладання суспільно-політичних дисциплін в економічному ВНЗ. Запропоновано приклад методики проведення семінарських занять на основі тренінгових технологій.

29. Н.А.Фоменко. Теоретичні основи стандартизації професійної освіти.

Висвітлено теоретичні основи стандартизації професійної освіти. Головний шлях розв'язання цієї проблеми полягає в розробці та реалізації системи стандартів вищої освіти з метою подальшого підвищення якості вищої освіти, забезпечення потреб економіки держави, науки та культури у фахівцях з вищою освітою, формування ефективних засобів управління освітнім процесом на основі розробки, впровадження і вдосконалення нормативної та науково-методичної бази.

30. Л.Е. Бекірова. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.

У статті розглядається проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання, визначені організаційно-педагогічні умови формування даного виду готовності.

31. Б.Х. Драганов. Концепція ієрархічного розвитку в процесі освіти.

Викладені основні положення ієрархічної еволюції в різних галузях людської діяльності і в живій природі. Вказується значущість ієрархічної концепції в процесі освіти в області технічних наук (на прикладі дисципліни "Теплотехніка").

З М І С Т

<i>Левківський К.М., Степаненко С.М., Тимошенко Н.І.</i> Концептуальні підходи до формування освіти в інтересах сталого розвитку в Україні	3
<i>Рева О.М., Сіроштан О.В.</i> Модель управління процесами прийняття рішень у вищих навчальних закладах та рівні вертикальної декомпозиції навчально-виховного процесу.....	8
<i>Бутівцієнко С.В.</i> Соціально-педагогічні аспекти інноваційного розвитку державного управління вищою освітою України в умовах глобалізаційних викликів.....	17
<i>Панасевич Д.Б., Погребняк В.П.</i> Аналіз нормативно-правового забезпечення практичної підготовки студентів ВНЗ України.....	22
<i>Безун В.В., Осипенко С.І.</i> Про питання розподілу компетенцій з безпеки за освітньо-кваліфікаційним рівнем та напрямом освіти.....	27
<i>Антонюк Р.І.</i> До питання виховання моральної відповідальності майбутнього педагога... ..	33
<i>Супрун М.О.</i> Організаційно-методичні засади корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.).....	38
<i>Корчова Г.Л.</i> Програма реалізації просвітницької роботи з батьками щодо формування сексуальної культури молоді (З досвіду проведення групових занять для батьків неповнолітніх з відхиленнями у статевій поведінці).....	43
<i>Амет-Уста З.Р.</i> Державна і освітня політика України у сфері регулювання міжетнічних відносин.....	49
<i>Казачінер О.С.</i> Підготовка вчителя початкових класів для здійснення корекційної допомоги різним типам невстигаючих молодших школярів.....	54
<i>Максим О.В.</i> Низький рівень розвитку психологічних детермінант саморегуляції поведінки як критерій соціальної дезадаптації молодших школярів.....	61
<i>Гриценко А.А., Хоменко Л.О.</i> До проблеми виявлення закономірностей утворення словотвірних гнізд в іноземних мовах.....	66
<i>Авраменко М.М.</i> Навчання усному мовленню студентів економічних спеціальностей з використанням відеофонограм.....	71
<i>Кушнар'єв С.В.</i> Діагностика і розвиток базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених.....	74
<i>Марігодов В.К., Кравченко Ю.М.</i> Фундаментальні дисципліни як база для вивчення спеціальних дисциплін.....	80
<i>Третяк В.П.</i> Взаємовідносини між викладачем і студентом як фактор підвищення якості освіти.....	84
<i>Семенець С.П.</i> Розвивальне навчання математики у контексті стильового підходу.....	90
<i>Семенець Л.М.</i> Змістовий аналіз професійної готовності майбутніх учителів математики... ..	96
<i>Зіневич С.П.</i> Лінгвонародознавчий аспект викладання української мови як державної у школах з навчанням мовами національних машин.....	100
<i>Зубков С.А.</i> Шляхи удосконалення управління фізичним вихованням у вищих навчальних закладах.....	104
<i>Хорєв І.О.</i> Про наукові засади професійної мобільності викладача вищої школи.....	111
<i>Дубовик С.М.</i> Діагностика сформованості продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів.....	116
<i>Гудінова І.Л.</i> Психологічні особливості відображення життєвого досвіду в інтернет-щоденниках.....	123
<i>Терлецька І.М., Горобченко Н.І., Симоненко Н.О., Охтема С.І.</i> Інноваційний підхід до питань здорового способу життя у навчальному процесі.....	129
<i>Лаврент'єва Г.П.</i> Психолого-педагогічні параметри оцінювання якості електронних засобів навчального призначення.....	133
<i>Цехмістрова Г.С.</i> Науково-дослідницька діяльність в умовах кредитно-трансферної системи навчання та професійного формування студентів.....	139
<i>Ануфрієва О.Л.</i> Економічна грамотність педагогів як складова їх професійної компетентності.....	145

<i>Чубур Н.В.</i> Використання активних методів навчання в професійній підготовці студентів економічного ВНЗ.....	152
<i>Фоменко Н.А.</i> Теоретичні основи стандартизації професійної освіти.....	156
<i>Бскірова Л.Е.</i> Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.....	165
<i>Драганов Б.Х.</i> Концепція ієрархічного розвитку в процесі освіти.....	181
Анотації.....	183

Наукове видання

Проблеми освіти

Випуск 61

Редакційна колегія: І.О. Вакарчук (головний редактор) та ін.

Редагування: С.Ф. Світельська, Н.М. Салмай

Комп'ютерна верстка і набір: Т.М. Кудін

Підписано до друку 23.12.09
Умов. друк. арк. 7,8
Наклад 700 прим. Зам. № 366

Редакційно-видавничий відділ
Наукметодцентру
Міністерства аграрної політики України
Технікумівська, 1 смт Немішаєве
Бородянського, Київської
т/ф 8 (04477) 41-2-69

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК № 2435

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України

04070, Київ-70, вул. П. Сагайдачного, 37
