

Ціннісні орієнтири
сучасної освіти

і розвитку
педагогічної думки
в Україні та Росії

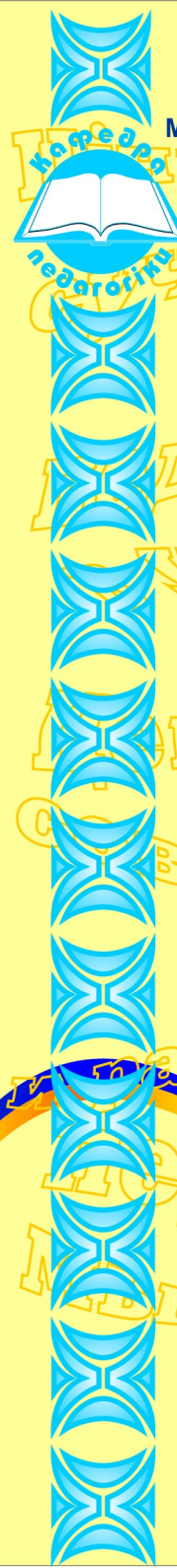
Ценностные

ориентиры
современного
образования
и развития

Педагогической
мысли
в Украине и России

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 10



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

Ціннісні орієнтири
сучасної освіти
і розвитку
педагогічної думки
в Україні та Росії

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 10)

Ценностные
ориентиры
современного
образования
и развития
Педагогической
мысли
в Украине
и России

Слов'янськ – 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 10)

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В. І. Сипченка**]. – Спецвип. 10. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 309 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В. І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В. В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М. Б. – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О. Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В. І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н. В. – доктор педагогічних наук професор
Гриньова В. М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В. Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С. Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О. В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С. О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г. Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е. А. – кандидат педагогічних наук, доцент

У черговому випуску збірника наукових праць представлені результати досліджень учених, які вивчають проблеми ціннісних орієнтирів сучасної освіти та розвитку педагогічної думки в Україні та Росії.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The results of scientific research of scientists dealing with the problems of value orientation in modern education and development of pedagogical thought in Ukraine and Russia are represented in the next issue of scientific works collection.

For scientists, teachers, people working for a doctor's degree, post-graduate students, students of pedagogical institutions and practical workers of the system of education.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(**Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.**).

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 9 від 25.05.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

Шановні читачі!

Матеріали цього випуску присвячено актуальній проблемі – *ціннісним орієнтирам сучасної освіти.*

Приємно зазначити, що до випуску чергової книжки збірки наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» залучилися науковці інших навчальних закладів України та Росії, Болгарії, з якими співпрацює кафедра педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету та Донецький обласний благодійний Фонд сприяння освітнім інтелектуальним інвестиціям:

Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут
Української інженерно-педагогічної академії
(Україна, м. Артемівськ);

Ульяновський інститут підвищення кваліфікації
та перепідготовки працівників освіти
(Росія, м. Ульяновськ);

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
(Україна, м. Черкаси);

Медичний університет
(Болгарія, м. Пловдив).

Процеси, що відбуваються в сучасному світі, призвели до кардинального перегляду й оновлення змісту освіти. Розробки гуманістичних концепцій, що ґрунтуються на синтезі ідей антропології, герменевтики, синергетики, культурології, аксіології, філософії, об'єднуючим початком яких є людина, створюють передумови для появи нових життєвих смислів і ціннісних орієнтирів у педагогічній теорії й практиці, освіті взагалі, створення принципово нових умов для його розвитку.

Формування демократичних інститутів сучасного суспільства, значне зростання рівня його інформаційної відкритості, розширення наукових і культурних зв'язків з європейським співтовариством, орієнтація

на загальнолюдські цінності стає важливим показником відношення індивіда до освіти, до життя в умовах існуючого соціуму.

Вітчизняна історія має досить багатий досвід формування ціннісних орієнтирів в освіті. Такими орієнтирами в різні часи були всілякі концептуальні ідеї (руйнування класно-урочної системи, виховання войовничих атеїстів, упровадження програмованого навчання, розвитку учбово-виробничих комбінатів, випереджуючого навчання, навчання основам економічних знань у школі тощо), які забезпечувалися відповідною ідеологічною, державною й організаційною підтримкою, й істотно впливали на гуманітарний розвиток суспільства.

Так сталося, що ціннісні орієнтири у вітчизняній освіті здебільшого визначалися партійно-державними керівниками, вказівки яких найчастіше мали статус виняткової цінності та вищої керівної мудрості незалежно від можливих соціальних наслідків. Варто зауважити, що серед пропонованих у такий спосіб орієнтирів у край рідко зустрічалися сумісні з гуманістичними уявленнями про особистість, її культурний та інтелектуальний розвиток, оскільки історично ставка робилася на ті, що сприяли вихованню сумлінних виконавців епохальних накреслень, і, нібито, вели до комуністичного благоденства ...

Суспільні економіко-політичні й світоглядні трансформації останнього десятиліття збіглого сторіччя істотно активізували процес демократизації суспільства, насамперед вони торкнулися освітньої сфери, що сприяло створенню нової освітньої парадигми, ґрунтовної на гуманістичних і прагматичних ідеях. У цьому зв'язку виникла тенденція переосмислення цінності освіти як суспільного соціокультурного продукту, збагнення його соціальних функцій і ролі у формуванні особистості фахівця в процесі інформаційного розвитку соціуму, зокрема «корисності освіти як «традиційної» технології передавання знань та інформації від одного покоління до іншого в умовах сучасної культури»¹.

¹ *Астафьева О.* Современная образовательная парадигма в контексте социальных и культурных изменений : [Электронный ресурс] / *О. Астафьева* // Науковий вісник України. – Режим доступу : <http://visnyk.com.ua/stattya/519-sovremennaja-obrazovatelnaia-paradigma-v-kontekste-sotsialnyh-i-kulturn-uh-izmenenij.html>

Практика свідчить, що зі збільшенням обсягу корисної інформації й розвитком інформаційних технологій система підготовки фахівців за допомогою передавання знань втрачає ефективність, оскільки «не змінює кардинально сформовану у вищій школі освітню ситуацію, пов'язану з розвитком у студентів індивідуальних пізнавальних особливостей, творчих здібностей, інтересів і схильностей особистості, адекватних тенденціям суспільного розвитку»².

Нова освітня парадигма, успадковуючи традиційну «науковість, енциклопедичність і фундаментальність освіти», породжує нові ціннісні орієнтири, серед яких ключові позиції зв'язуються з формуванням у майбутніх фахівців компетентностей, в основі яких лежать знання, що сприяють цілісному світосприйманню, інтелектуальному розвитку особистості, вихованню її креативних якостей, здатності до швидкої адаптації в професійному інформаційному середовищі, до засвоєння нових знань і технологічних рішень. З іншого боку, освітні ціннісні орієнтири сприяють формуванню в суспільстві ціннісних орієнтацій як суб'єктивних освітніх потреб у контексті формованих суспільством соціально значимих установок особистості, що займають відповідне положення в ієрархічній структурі регуляції її діяльності.

Виходячи з цих позицій, нами здійснювався відбір статей цього видання, що продовжує серію колективних робіт авторитетних учених України й Росії, які у своїх дослідженнях розглядають проблему ціннісних орієнтирів сучасної освіти.

Перший випуск збірки під назвою «Цінності професійної діяльності сучасного педагога» був виданий в Ульяновську в 2011 р.

Ми вважаємо, що представлені в даному збірнику статті відбивають сучасні уявлення фахівців про сутнісне різноманіття освітніх цінностей, їхніх проявів у суспільстві в умовах його інформаційного розвитку та про їхній вплив на процес соціалізації сучасної молоді.

У підготовці цієї збірки активну участь узяли провідні вчені, які вивчають проблеми ціннісних орієнтирів сучасної освіти в Україні й Росії.

² Тулегенова А. Г. Новая образовательная парадигма как путь гуманизации высшего образования / А. Г. Тулегенова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. I. – С. 144.

Сподіваємося, що матеріали цього випуску будуть корисні не тільки для дослідників, що займаються питаннями аксіології освіти та професійного становлення особистості педагога, але й для майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл і викладачів вищих навчальних закладів.

В. І. Сипченко

завідувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету,

кандидат педагогічних наук, професор

Є. О. Лодатко

доцент кафедри охорони праці та інженерної педагогіки

Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту

Української інженерно-педагогічної академії,

кандидат педагогічних наук, доцент

М. І. Лук'янова

завідувач кафедри педагогіки й психології

ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації

та перепідготовки працівників освіти,

доктор педагогічних наук, професор

Уважаемые читатели!

Материалы этого выпуска посвящены актуальной проблеме – *ценностным ориентирам современного образования.*

Приятно отметить, что в подготовке очередной книжки сборника научных работ «Гуманизация учебно-воспитательного процесса» приняли участие научные работники ряда учебных заведений Украины и России, Болгарии, с которыми сотрудничает кафедра педагогики Славянского государственного педагогического университета и Донецкий областной благотворительный Фонд содействия образовательным интеллектуальным инвестициям:

Учебно-научный профессионально-педагогический институт

Украинской инженерно-педагогической академии

(Украина, г. Артемовск);

Ульяновский институт повышения квалификации

и переподготовки работников образования

(Россия, г. Ульяновск);

Черкасский национальный университет

имени Богдана Хмельницкого

(Украина, г. Черкассы);

Медицинский университет

(Болгария, г. Пловдив).

Процессы, происходящие в современном мире, привели к кардинальному пересмотру и обновлению содержания образования. Разработки гуманистических концепций, основывающихся на синтезе идей антропологии, герменевтики, синергетики, культурологии, аксиологии, философии, объединяющим началом которых является человек, создают предпосылки для появления новых жизненных смыслов и ценностных ориентиров в педагогической теории и практике, образовании вообще, создания принципиально новых условий для его развития.

Формирование демократических институтов современного общества, значительный рост уровня его информационной открытости, расширение научных и культурных связей с европейским сообществом, ориентация на общечеловеческие ценности становится важным показателем отношения индивида к образованию, к жизни в условиях существующего социума.

Отечественная история имеет достаточно богатый опыт формирования ценностных ориентиров в образовании. Такими ориентирами в разное время были всевозможные концептуальные идеи (разрушения классно-урочной системы, воспитания воинствующих атеистов, внедрения программированного обучения, развития учебно-производственных комбинатов, опережающего обучения, обучения основам экономических знаний в школе и проч.), которые обеспечивались соответствующей идеологической, государственной и организационной поддержкой, и существенно влияли на гуманитарное развитие общества.

Так сложилось, что ценностные ориентиры в отечественном образовании большей частью определялись партийно-государственными руководителями, указания которых зачастую имели статус исключительной ценности и высшей руководящей мудрости вне зависимости от возможных социальных последствий. Следует заметить, среди предлагаемых таким образом ориентиров крайне редко встречались совместимые с гуманистическими представлениями о личности, ее культурным и интеллектуальным развитием, поскольку исторически ставка делалась на те, которые способствовали воспитанию добросовестных исполнителей эпохальных начертаний, и, якобы, вели к коммунистическому благоденствию...

Общественные экономико-политические и мировоззренческие трансформации последнего десятилетия ушедшего века существенно активизировали процесс демократизации общества, прежде всего они коснулись образовательной сферы, что способствовало созданию новой образовательной парадигмы, основывающейся на гуманистических и прагматических идеях. В этой связи возникла тенденция переосмысления ценности образования как общественного социокультурного продукта, постижения его социальных функций и роли в формировании личности специалиста в процессе информационного развития социума, в частности

«полезности образования как «традиционной» технологии передачи знаний и информации от одного поколения к другому в условиях современной культуры»³.

Практика показывает, с увеличением объема полезной информации и развитием информационных технологий система подготовки специалистов посредством передачи знаний утрачивает эффективность, поскольку «не меняет кардинально сложившуюся в высшей школе образовательную ситуацию, связанную с развитием у студентов индивидуальных познавательных особенностей, творческих способностей, интересов и склонностей личности, адекватных тенденциям общественного развития»⁴.

Новая образовательная парадигма, наследуя традиционную «научность, энциклопедичность и фундаментальность образования», порождает новые ценностные ориентиры, среди которых ключевые позиции связываются с формированием у будущих специалистов компетентностей, в основе которых лежат знания, способствующие целостному мировосприятию, интеллектуальному развитию личности, воспитанию ее креативных качеств, и способность к быстрой адаптации в профессиональной информационной среде, к усвоению появляющихся новых знаний и технологических решений. С другой стороны, образовательные ценностные ориентиры способствуют формированию в обществе ценностных ориентаций как субъективных образовательных потребностей в контексте формируемых обществом социально значимых установок личности, занимающих соответствующее положение в иерархической структуре регуляции ее деятельности.

Исходя из этих позиций нами осуществлялся отбор статей настоящего издания, продолжающего серию коллективных работ авторитетных ученых Украины и России, которые в своих исследованиях рассматривают проблему ценностных ориентиров современного образования.

³ Астафьева О. Современная образовательная парадигма в контексте социальных и культурных изменений : [Электронный ресурс] / О. Астафьева // Науковий вісник України. – Режим доступу : <http://visnyk.com.ua/stattya/519-sovremennaja-obrazovatelnaia-paradigma-v-kontekste-sotsialnyh-i-kulturnyh-izmenenij.html>

⁴ Тулегенова А. Г. Новая образовательная парадигма как путь гуманизации высшего образования / А. Г. Тулегенова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. I. – С. 144.

Первый выпуск сборника под названием «Ценности профессиональной деятельности современного педагога» был издан в Ульяновске в 2011 г.

Мы полагаем, что представленные в данном сборнике статьи отражают современные представления специалистов о сущностном многообразии образовательных ценностей, их проявлениях в обществе в условиях его информационного развития и об их влиянии на процесс социализации современной молодежи.

В подготовке настоящего сборника активное участие принимали ведущие ученые, которые изучают проблемы ценностных ориентиров современного образования в Украине и России.

Надеемся, что материалы этого выпуска будут полезны не только для исследователей, которые занимаются вопросами аксиологии образования и профессионального становления личности педагога, но и будущим учителям общеобразовательных школ и преподавателям высших учебных заведений.

В. И. Сыпченко

*заведующий кафедрой педагогики
Славянского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук, профессор*

Е. А. Лодатко

*доцент кафедры охраны труда и инженерной педагогики
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии,
кандидат педагогических наук, доцент*

М. И. Лукьянова

*заведующая кафедрой педагогики и психологи
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования,
доктор педагогических наук, профессор*

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В УКРАЇНІ ТА РОСІЇ

Ахметжанова Г. В.

*– заведуюча кафедрою педагогіки и методик преподавания
Тольяттинского государственного университета,
доктор педагогических наук, профессор*

УДК 378

ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ

В статье анализируются особенности развития педагогической функции и обосновывается ее ценность для педагогической деятельности в условиях информационного развития общества.

Ключевые слова: педагогическая функция, развитие педагогической функции, педагогическая деятельность, ценности педагогической деятельности.

Ахметжанова Г. В.

*– завідувач кафедри педагогіки та методик викладання
Тольяттинського державного університету,
доктор педагогічних наук, професор*

ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФУНКЦІЇ

У статті аналізуються особливості розвитку педагогічної функції й обґрунтовується її цінність для педагогічної діяльності в умовах інформаційного розвитку суспільства.

Ключові слова: педагогічна функція, розвиток педагогічної функції, педагогічна діяльність, цінності педагогічної діяльності.

Ahmetzhanova G. V.

*– head of the Department of Pedagogy and teaching methods
Tolyatti State University,
doctor of pedagogical sciences, professor*

VALUE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY ON BASE OF THE PEDAGOGICAL FUNCTION DEVELOPMENT

In the article the author analyzed particularities of the pedagogical function development and substantiated its value for pedagogical activity in conditions of the informational development of the society.

Keywords: pedagogical function, development of pedagogical function, pedagogical activity, value of pedagogical activity.

Не подлежит сомнению значимость педагогической деятельности, которая представляет собой деятельность по воспитанию, обучению и образованию другого человека.

«Педагогическая деятельность обнаруживается среди видов практической деятельности. Определителем, дающим возможность отнести деятельность к практике, служит результат. В конечном счете, педагог производит человека...» [3, с. 18]. Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности: целеположенность, мотивированность, предметность. А самым важным выступает вид деятельности, который направлен на выполнение вечной социальной функции, состоящей в передаче, трансляции накопленного человечеством опыта. Педагогическая деятельность – базовая среди родов деятельности человечества, имеющая смысл «воспроизводства человека-личности» уже в ее социальном измерении, обеспечивающего «ветвь» интеллектуально-социального бессмертия [4], и в этом ее непреходящая ценность.

Педагогическую деятельность можно понимать как всю деятельность общества по целенаправленному воспитанию подрастающих поколений или особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Представим основные виды педагогической деятельности (рис. 1):

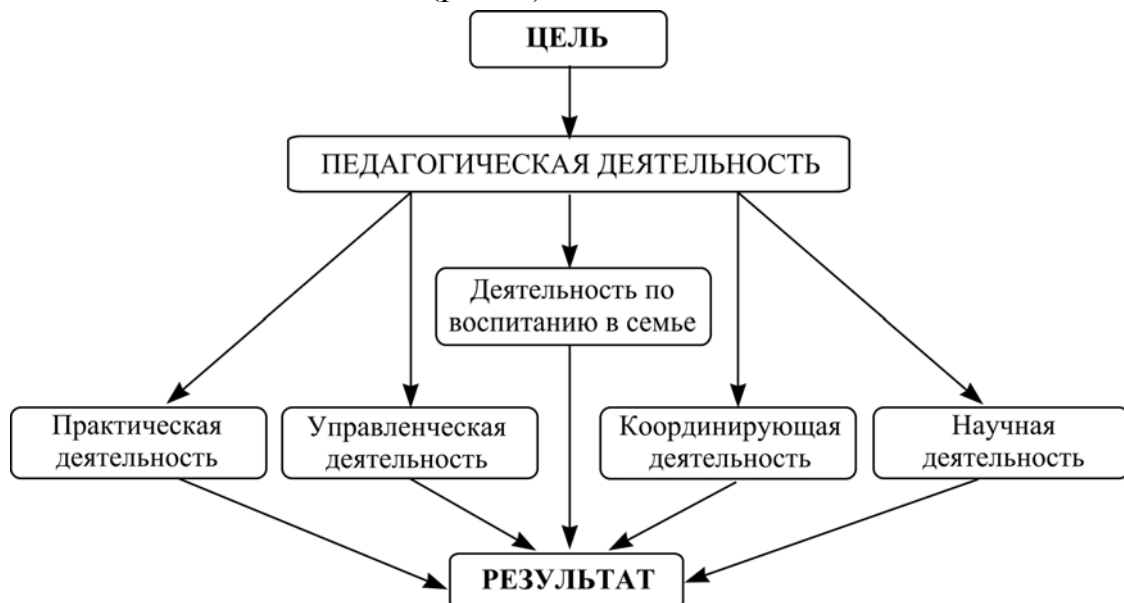


Рис. 1. Основные виды педагогической деятельности

Весьма разнообразны отношения между субъектом и объектом, которые приходится учитывать в сфере педагогической деятельности. Например, для первого вида деятельности (практической), субъектом является учитель, воспитатель, объектом – ученик, воспитанник. Это не значит, что отношение «учитель – ученик» является единственным в данном виде деятельности. Здесь существуют, например, и отношение

ученика к учебному материалу, где учитель выступает как субъект (представитель коллективного субъекта) преподавания, а ученик одновременно – как объект преподавания и как субъект учения. Отношение «преподавание – учение», главное для обучения, порождающее все остальное, реализуется в педагогической практике через отношение субъекта преподавания – учителя к объекту преподавания – ученику. Таким образом, поскольку речь идет о материальных носителях данного вида педагогической деятельности, можно констатировать, что для него характерно отношение индивидов внутри педагогического процесса, где в качестве субъекта выступает представитель практической педагогической деятельности – учитель, воспитатель, а объекта – ученик, воспитанник, личность которого должна быть сформирована путем применения некоторой совокупности педагогических воздействий. В отношении индивидов внутри педагогического процесса можно констатировать реализацию деятельности по передаче общественного опыта, что является ценностью для будущих поколений.

Субъекты и объекты другого вида деятельности – научной в области педагогики – иные. Субъектом здесь выступает ученый-педагог как представитель науки, объектом – вся сфера педагогической деятельности в целом или отдельные виды такой деятельности.

В данном случае в отношениях субъекта к объекту находит отражение отношение двух сфер общественной деятельности – науки и воспитания. Важно отметить различие между объектами двух сопоставляемых видов педагогической деятельности. Объектом практической педагогической деятельности является индивид – ученик, воспитанник, объектом деятельности научной – сама практическая педагогическая деятельность.

Различие в средствах, применяемых, с одной стороны, в научной, с другой – в практической деятельности, очевидно. Эти средства соотносятся как средства научного познания и средства непосредственной материально-предметной деятельности людей.

Таким образом, несмотря на различия в частных целях и задачах каждого из сопоставляемых видов деятельности, их общая цель в составе всей сферы педагогической деятельности – реализация специфическими для каждого из этих видов средствами одной и той же социальной (педагогической) функции – всесторонней подготовки подрастающих поколений к активному участию в жизни общества [1].

Важной объективно-субъективной видовой категорией является педагогическая деятельность по воспитанию. В отличие от родового понятия «воспитание», объективно порождаемого в социуме движением общественных отношений между поколениями, видовое понятие «воспитание как педагогическая деятельность, целенаправленное воздействие и взаимодействие», определяется человеческим сознанием, его субъективностью и произволом. Чем больше воспитательское,

человеческое сознание в процессе взаимодействия с подрастающим поколением учитывает в своем мышлении и деятельности требования объективных процессов воспитания, состояния экономики, политики, культуры, форм сознания, тем больше в нем объективности и надежды на успех в деле воспитания детей. И, наоборот, чем дальше педагогическое сознание и деятельность отходят от объективных, реальных жизненно-воспитательных процессов, не учитывают их требований, тем меньше шансов добиться успеха в становлении детской личности, способной адаптироваться к окружающему миру и интегрироваться в социум.

Цели педагогической деятельности можно подразделить на внутренние, индивидуально-личностные и внешние, обеспечивающие человеку возможность вхождения в общественные отношения. В самой общей абстрактной, идеальной форме внутренняя цель педагогической деятельности, сознательного целенаправленного воздействия на личность состоит в том, чтобы постепенно превратить ее из существа, управляемого извне внешними воздействиями, конформизирующими влияниями, в нравственную, самосостоявшуюся личность, сознающую свои права и обязанности, самоуправляющуюся изнутри. Внутренняя задача педагогической деятельности в том, чтобы развить в человеке духовно-нравственные начала, привести растущую личность в соответствие и гармонию в отношениях с самой собой, а также природой и обществом.

Внешняя же цель педагогической деятельности исходит из научно определенной необходимости развития всех сущностных сил индивида, позволяющих ему достаточно легко интегрироваться в общественную жизнь, на основе общего и специального образования (или жизненного опыта), господствующей морали и права. Речь идет о том, чтобы обеспечить человеку возможность реального включения в трудовую и иную общественно полезную деятельность.

Целенаправленная педагогическая деятельность нередко наполняется особо содержательно-направленными педагогическими представлениями, отражающими интересы общества. Вместе с тем, в содержании педагогической деятельности есть нечто общее и обязательно необходимое, чем должен владеть каждый педагог, независимо от исполняемого им социального заказа. В первую очередь, речь идет об овладении педагогами общей культурой, научными знаниями, практически необходимыми умениями, навыками взаимодействия человека с человеком. Во вторую очередь, по счету, но не по значимости, необходимо сказать об овладении педагогом собственно педагогической культурой и методикой, а самое главное, у него должна быть развита педагогическая функция, так как при отсутствии ее невозможно решить задачу подготовки подрастающего поколения к жизни, а собственное педагогическое действие призвано обеспечить свободное и творческое проживание детства и юности, как самоценных и социально значимых периодов жизненного утверждения человека.

Что касается механизмов осуществления и действенности педагогической деятельности, то они тоже основываются на трех китах: деятельности, отношениях и общении. К методам, как внешним механизмам реализации педагогической цели, педагогом приобщаются внутренние и дополнительные механизмы-стимулы. Речь идет, например, об использовании стремления человека к творческому самопроявлению и самоутверждению, а также самолюбию, честолюбию, желанию добиться успеха и получить удовольствие. К этим внутренним стимулам примыкают, соединяются с ними такие внешние механизмы-стимулы педагогического воздействия, как поощрение, уважение, требование и другие.

Педагогическая деятельность человека исторически не меняет своего общего строения, своей макроструктуры на всех этапах исторического развития, она осуществляется сознательными действиями, в которых совершается переход деятельности в объективные продукты и подчиняется побуждающими ее мотивам. Радикально меняется характер отношений, связывающий между собой цели и мотивы деятельности.

Для самого субъекта осознание и достижение им конкретных целей, овладение средствами и операциями действия есть способ утверждения его жизни, удовлетворения и развития его материальных и духовных потребностей, опредмеченных и трансформированных в мотивах его деятельности.

Педагогическая деятельность – это не «сумма» действий, а сложное динамическое образование. Она связана сложными и многообразными отношениями с индивидуальными свойствами личности и с общественным и индивидуальным сознанием, с опытом человека, с его природной и культурной средой, а значение её определяется тем, что психика не только в ней проявляется, но и формируется в течение жизни в направленности личности, в ее устойчивых отношениях к разным сторонам действительности.

Если же мы намерены формировать личность с высоко развитой педагогической функцией, то следует позаботиться об организации её педагогической деятельности, так как эта деятельность есть функциональное системное образование, включающее совокупности процессов и действий, направленных на трансляцию передачи общественного опыта от поколения к поколению. На данном этапе развития общества на передний план в педагогической деятельности выходит задача воспроизводства «полного» человека, «человека цели» [4].

Мы полагаем, что педагогическая деятельность есть реализация педагогической функции – одной из основных функций человека, которая является родовой функцией любой социальной системы. «Педагогическая функция наряду с «трудом» и продолжением «рода» в семье неотъемлема от сущности человека», а значит надо воспитать таких родителей, воспитателей и учителей, в которых с материнским молоком заложен потенциал для развития, а затем и реализации родовой педагогической функции.

Следует отметить, что уровень развития педагогической функции – это не только условия успешной педагогической деятельности, но и результат этой деятельности и её ценность. Она обнаруживается, развивается и формируется в процессе самого педагогического труда, в общей структуре психологических свойств личности.

На наш взгляд, педагогическая функция представляет собой интеграцию образования личности (обучение, воспитание, развитие) и защиту её на разных возрастных этапах развития [2]. Таким образом, развитие педагогической функции в процессе жизнедеятельности человека обеспечивает ценности педагогической деятельности и служит условием реализации приоритетов образовательной деятельности человека.

Литература

1. Ахметжанова Г. В. Многоуровневая система развития педагогической функции будущего учителя в процессе непрерывного образования : [монография] / Г. В. Ахметжанова. – Тольятти : ТГУ, 2007. – 327 с.
2. Ахметжанова Г. В. Функционально – личностная технология развития педагогической функции в системе непрерывного образования / Г. В. Ахметжанова // Педагогическая деятельность как социокультурный феномен : [коллект. монография]. – Тольятти, 2011. – С. 8–30.
3. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Суд над системой образования: стратегия на будущее / под ред. У. Д. Джонстона. – М. : Педагогика, 1991. – 132 с.

Бакланова Л. В.

*– доцент кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії,
кандидат хімічних наук, доцент*

Бакланов О. М.

*– завідувач кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії,
доктор хімічних наук, професор*

УДК 378:628.54

ЦІНІСНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄУБЕЗПЕЧУЮЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті аналізуються питання, пов'язані з усвідомленням майбутніми фахівцями соціальної цінності знань щодо мінімізації шкоди оточуючому середовищу від діяльності людини, створенням безпечних і комфортних умов для діяльності громадян у виробничих і соціальних структурах, побуті.

Ключові слова: життєдіяльність, охорона праці, цивільна оборона, довкілля, професійна свідомість, суспільна цінність життєубезпечення.

Бакланова Л. В.

– доцент кафедри охорони труда и инженерной педагогіки
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии,
кандидат химических наук, доцент

Бакланов А. Н.

– заведующий кафедрой охорони труда и инженерной педагогіки
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии,
доктор химических наук, профессор

**ЦЕННОСТНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИСЦИПЛИН,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНИ, В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

В статье анализируются вопросы, связанные с осознанием будущими специалистами социальной ценности знаний относительно минимизации вреда окружающей среде от деятельности человека, созданием безопасных и комфортных условий для деятельности граждан в производственных и социальных структурах, быту.

Ключевые слова: жизнедеятельность, охрана труда, гражданская оборона, окружающая среда, профессиональное сознание, общественная ценность безопасности жизни.

Baklanova L. V.

– associate professor of the Department of occupational safety
and engineering pedagogy
Scholastic-scientific professional-pedagogical institute
Ukrainian engineering-pedagogical academy,
candidate of chemical sciences, associate professor

Baklanov A. N.

– head of the Department of occupational safety and engineering pedagogy
Scholastic-scientific professional-pedagogical institute
Ukrainian engineering-pedagogical academy,
doctor of chemical sciences, professor

**AXIOLOGICAL ACTUALIZATION OF DISCIPLINE, PROVIDING
SAFETY OF THE LIFE, IN PROCESS OF SPECIALIST EDUCATION**

In the article the question are analyzed, connected with the understanding by the future specialists of the social value of the knowledge regarding minimization of the environmental impairment caused by human activities, with the creation of the safe and comfortable conditions for citizens activity in production and social structures, at home.

Keywords: vital activity, occupational safety, civil defense, environmente, professional consciousness, social value of the life safety.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань освітньо-професійних програм підготовки фахівців у сучасних умовах є усвідомлення ними соціальної цінності знань щодо мінімізації шкоди оточуючому середовищу від діяльності людини, створення безпечних і комфортних умов для діяльності громадян у виробничих і соціальних структурах, у побуті тощо. В цьому контексті виключного практичного значення набуває комплекс життєзабезпечуючих дисциплін у вищих навчальних закладах, бо від якості знань, що набувають студенти при опрацюванні змісту дисциплін цього комплексу, залежатиме продуктивність їхнього майбутнього професійного життя, стан здоров'я їх та їхніх співробітників.

Система знань, пов'язаних із життєзабезпеченням, є дуже широкою – це і окремі розділи медицини, фізіологія, психологія, біохімія, аналітична, органічна, фізична та неорганічна хімія та деякі інші. Тому до складу комплексу навчальних дисциплін, які надають можливість майбутньому фахівцю набутти знань життєзабезпечувального спрямування, входять наступні дисципліни: «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Валеологія», «Цивільна оборона» та «Основи екології».

Серед комплексу знань, необхідних для опанування дисциплін, пов'язаних з життєзабезпеченням, значну долю посідають хімічні знання, оскільки саме різноманітні хімічні речовини є основою тих сполук, що отрують навколишнє середовище, а знання хімії дозволяють визначати,

– які саме речовини, в якій кількості й у яких сполуках завдали шкоди навколишньому середовищу, а також реалізовувати

– систему заходів, за допомогою яких можливо відновити навколишнє середовище від забруднення певними хімічними речовинами.

Зважаючи на це, комплекс життєзабезпечуючих дисциплін у більшості вищих навчальних закладах викладають саме хіміки [4; 11].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Безпека життєдіяльності (БЖД) – це наука про комфортну і безпечну взаємодію людини із середовищем існування. БЖД вивчає проблеми безпеки перебування людини в навколишньому середовищі під час трудової й іншої його діяльності. У комплексі життєзабезпечуючих дисциплін БЖД вивчають першою і, оскільки вона є інтегруючою, то у процесі навчання їй надається пріоритет [4; 11].

Дисципліна «Основи охорони праці» є соціально-технічною наукою, що виявляє і вивчає виробничі небезпеки і шкідливості, розробляє методи їх усунення або зниження з метою запобігання нещасним випадкам, професійним захворюванням, аваріям, пожежам. Головними об'єктами її вивчення є людина і процес праці, виробниче середовище, взаємозв'язок людини з устаткуванням, організація праці і виробництва, технологічні процеси [6].

Дисципліна «Охорона праці в галузі» має предметом вивчення ті ж об'єкти, що й дисципліна «Основи охорони праці», але вони розглядаються стосовно умов конкретної галузі, наприклад: тютюнове виробництво, лакофарбове виробництво та ін.

«Валеологія» має статус науки про здоров'я, що вивчає закономірності прояву, механізми формування, збереження й зміцнення здоров'я людини на всіх етапах її розвитку, зокрема, індивідуальне здоров'я людини як категорію якості життя [1]. В межах цього наукового напрямку людина досліджується і як сукупність багаторівневих систем людського організму, і як частина системи космічної. Валеологія вважається інтегруючою галуззю знань, оскільки вона охоплює екологічні, біологічні, медичні, психологічні, соціологічні, філософські, педагогічні, антропологічні знання та знання ряду інших наук.

Навчальна дисципліна «Цивільна оборона» має на меті розгляд надзвичайних ситуацій, викликаних радикальними змінами навколишнього середовища, техногенними катастрофами або терористичними актами, і формування знань, достатніх для подолання негативних наслідків.

Зміст дисципліни, що безпосередньо торкається питань захисту від терористичних актів чи наслідків військових дій, як правило, є предметом розгляду у програмах підготовки фахівців спеціфічних категорій.

Науковою основою для побудови системи знань з цивільної оборони, що поєднують проблеми охорони навколишнього середовища, безпечного й раціонального природокористування, охорони праці, а також протидії техногенним катастрофам в єдиний комплекс природоохоронних дисциплін [3; 5; 10; 12], є загальна екологія.

Екологія – це наука про взаємовідносини й взаємозв'язки живих істот між собою та з навколишньою неорганічною природою, про структуру і функціонування систем рівня надорганізмів. Предмет екології, як навчальної дисципліни, спрямовується на вивчення трьох рівнів організації життя:

- 1) окремих організмів;
- 2) популяцій (сукупностей особин одного виду на певній території);
- 3) біоценозів (сукупностей особин різних видів).

Таким чином, об'єктами екології (залежно від рівня досліджень) є екологічні системи або елементи екосистем, а мета полягає у розробці тактики й стратегії збереження і стабільного розвитку життя на Землі. Особливістю сучасного етапу розвитку екологічних знань є те, що екологія зобов'язана вивчати не тільки функціонування різнорівневих систем, а й обґрунтовувати раціональні форми взаємовідносин природи і людського суспільства [7–9].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз стану викладання комплексу життєзабезпечуючих дисциплін у програмах підготовки інженерно-педагогічних фахівців. Фахівці цього профілю після опанування

бакалаврської програми підготовки набувають право вести викладацьку діяльність у професійно-технічних і спеціалізованих закладах освіти, які готують кваліфікованих робітників й молодших спеціалістів технічних, інформаційних та економічних спеціальностей.

На всіх етапах підготовки інженерно-педагогічних кадрів соціально значущою задачею є усвідомлення майбутніми фахівцями концептуальних положень стосовно пріоритетного застосування життєбезпечуючих технологій відповідно до чинних стандартів безпеки в галузях діяльності. Провідними орієнтирами при цьому є формування професійної компетентності, широкого технічного кругозору, опанування навичок індивідуальної й колективної діяльності, високий рівень загальної культури, в тому числі й культури безпечної життєдіяльності.

Важливість вирішення фахових завдань в умовах швидкого інформаційного розвитку суспільства вимагає активного використання в процесі підготовки фахівців інформаційних технологій, спрямованих на продуктивну організацію учбової діяльності студентів, у процесі якої створюються умови для самоосвіти, самовиховання, самовираження, інтелектуального розвитку особистості, формуються навички креативного мислення, вміння ухвалювати рішення й діяти в екстремальних ситуаціях.

Виклад основного матеріалу. Роль інформаційних технологій у навчанні в наш час суттєво зростає у зв'язку із значним збільшенням обсягу корисної інформації, що супроводжує майбутнього фахівця ще зі шкільних років. Характеризуючись низкою безперечних достоїнств, ці технології, – на думку окремих фахівців, – мають і певні недоліки, серед яких: зниження рівня творчого мислення, зменшення необхідності формулювати й оприлюднювати власні думки, збільшення дефіциту спілкування. У зв'язку з цим провідна роль має відводитися методам активного навчання: діловим іграм, імітаційним вправам, аналізу конкретних ситуацій, проектній діяльності із життєзабезпечення, індивідуальним завданням прикладної направленості, інформаційному моделюванню процесів, що впливають на стан оточуючого середовища тощо.

Зокрема, ділові ігри дозволяють спрямовано впливати на інтелектуальний розвиток майбутнього фахівця, формування його професійного мислення, вони краще за інші засоби адаптують студента до прийдешньої практичної діяльності. В процесі гри знання виявляються в динаміці, оскільки від учасника вимагається не просто шукати відповіді на запитання, а й ухвалювати рішення, обирати напрям дії, оскільки інформаційно-комунікативною основою ділової гри є діалог «на мові вчинків і дій», що привносяться з модельованого середовища. Кожен учасник, ухвалюючи конкретні рішення в реальній обстановці, реалізує *принцип особистої участі* у вирішенні проблем, що *вважається найважливішим в екологічній освіті й вихованні*.

Створення в процесі гри атмосфери взаємної довіри, високої вимогливості й критичності, всебічної активності та свободи для прояву індивідуальності дозволяє формувати навички плідної колективної діяльності, конструктивної суспільної поведінки, культури публічних дискусій, що призводить до накопичення знань, розвитку інтуїції, гарантує ухвалення якісних рішень, у яких найповніше відображається колективна думка. Останнє є надзвичайно важливим, оскільки проблеми охорони навколишнього середовища є соціальними, бо в них у всій повноті віддзеркалюються взаємовідносини людей, їхнє ставлення один до одного, їхнє бачення шляхів об'єднання зусиль щодо впровадження у повсякдення технологій, заснованих на принципах життєзабезпечення й збереження довкілля.

Прикладом ділової гри, що може використовуватися при вивченні курсу «Основи екології», є імітаційна гра «Біля озера», розроблена В. Ф. Комаровим [2] і спрямована на виховання ділових якостей у сучасного керівника виробництва, зокрема здатності до ухвалення узгоджених рішень щодо вирішення виробничих завдань за умови мінімізації шкоди оточуючому середовищу.

Дидактичний сюжет гри передбачає акцентування уваги студентів на взаємовпливі й взаємозалежності виробничої діяльності й стану природного навколишнього середовища (на прикладі озера). Моделюючи функціонування системи «озеро – промислове підприємство» протягом 1,5–2 років, гравці можуть імітувати виробничу діяльність, що приводить до забруднення озера, а також провадити певні заходи, які перешкоджають його забрудненню. Перед гравцями стоїть вибір: або одержувати великий прибуток протягом незначного терміну, здійснюючи виробничу діяльність без проведення очисних заходів (що призведе до дефіциту технічної води і, як наслідок, до зниження обсягів виробництва), або одержувати менший прибуток протягом тривалого часу і при цьому піклуватися про завтрашній день. При цьому не виключається відшукання рішення, яке дозволить знизити витрати на природоохоронні заходи за рахунок природних регенеративних можливостей екосистеми (озера).

Участь в такій грі сприяє формуванню у майбутніх фахівців ціннісних установок, що породжують внутрішню потребу в урахуванні й оцінці широкого кола соціально-економічних, політичних, етичних і екологічних наслідків, які виникають внаслідок ухвалення тих чи тих технічних і управлінських рішень. Через усвідомлення власних професійних задач і розуміння наслідків ухвалених рішень майбутній фахівець на власному, в даному випадку імітаційному, досвіді приходиться до необхідності вживання заходів із захисту довкілля.

При вивченні курсу «Безпека життєдіяльності» дидактичний акцент може бути зроблений на залученні студентів до виконання індивідуальних

завдань, спрямованих на набуття ними досвіду оцінної діяльності впливу різнопрофільних промислових підприємств на довкілля.

Типовим різновидом такого завдання може бути комплексне дослідження на тему «Оцінка впливу промислового об'єкту на навколишнє середовище», в межах якого передбачається варіювання профілів і умов функціонування промислових підприємств. При виконанні такої роботи майбутні фахівці опановують методику розрахунку викидів токсичних речовин у довкілля, вчать оцінювати вплив промислового об'єкту на людину і навколишнє природне середовище, визначати ефективні шляхи зниження забруднення біосфери тощо. Це сприяє формуванню природоохоронного мислення, а також прищепленню навичок вирішення завдань зі створення екологічно безпечного устаткування, нешкідливих технологій і виробництв.

При вивченні дисципліни «Основи охорони праці» відчутний дидактичний результат може досягатися при використанні ділової гри «Ефективність», основною метою якої є ознайомлення з процесом пошуку оптимального рішення поліфакторних задач, для яких відсутня розроблена теорія. Для задач цього класу цільовою функцією обирається ефективність діяльності підприємства при створенні безпечних і комфортних умов праці. Відповідна математична модель у вигляді системи рівнянь (нерівностей) готується для комп'ютерного застосування і на її основі, але без уточнення виду самої моделі, майбутнім фахівцям пропонується відшукати оптимальне рішення.

Зазвичай група студентів, що беруть участь у грі, ділиться на 3-4 підгрупи і проголошується мета дій кожної з них: пошук максимального значення критерію оптимізації. Знайдені рішення підгрупи інтерпретують у вигляді комбінацій рівнів чинників, межі можливих змін яких завчасно повідомляються учасникам. Комп'ютер прораховуючи результат, дає «відповідь» у вигляді числового значення критерію оптимізації. Звичайно, використання різних комбінацій рівнів дає можливість отримати різні значення критерію оптимізації, але при цьому використання кожної додаткової комбінації рівнів оцінюється як витрати, а досягнуте підвищення значення параметра оптимізації – як виграш. Переможницею вважається підгрупа, якій вдалося віднайти максимальне значення параметра оптимізації при вжитті мінімальної кількості комбінацій рівнів.

Така ділова гра сприяє розвитку здатності до аналізу значних обсягів інформації, виділяти з неї корисну для проведеного дослідження, виявляти тенденції зміни досліджуваної функції, застосовувати набуті раніше знання при розв'язанні конкретної задачі. Багатофункціональність гри дозволяє використовувати її для вирішення й інших задач, зокрема: оцінка ефективності рішення, пошуку оптимальної конструкції і технологічної схеми, оптимізації режимів роботи устаткування за обраним критерієм тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зміст комплексу життєзабезпечуючих дисциплін («Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Валеологія», «Цивільна оборона» та «Основи екології») в сучасних умовах підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю набуває виняткової суспільної цінності, оскільки дозволяє формувати у майбутніх фахівців знання щодо безпечного й здорового існування людини в інформаційно й технологічно розвиненому суспільстві, мінімізації шкоди, яка завдається підприємствами оточуючому середовищу тощо. Швидка зміна технологій і масштабів впливу людської діяльності на довкілля вимагають не тільки поширення охоронних заходів на всі рівні взаємодії людини з навколишнім середовищем, а й подальших психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на розробку ефективних засобів формування професійної свідомості фахівців у контексті життєзабезпечуючої соціальної парадигми.

Література

1. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. для вузов / Э. Н. Вайнер. – [3-е изд.]. – М. : Флинта; Наука, 2005. – 416 с.
2. Геронімус Ю. В. Гра, модель, економіка / Ю. В. Геронімус. – М. : Знання, 1989. – 208 с.
3. Депутат О. П. Цивільна оборона : навч. посіб. / О. П. Депутат, І. В. Коваленко, І. С. Мужик ; за ред. В. С. Франчука. – [2-ге вид. доп.]. – Львів : Афіша, 2001. – 336 с.
4. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти України I–IV рівнів акредитації / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний ; за ред. : Є. П. Желібо і В. М. Пічі. – Київ : Каравела; Львів : Новий Світ – 2000, 2001. – 320 с.
5. Корсак К. В. Основи сучасної екології : навч. посіб. / К. В. Корсак, О. В. Плахотнік. – [4-те вид., перероб. і доп.]. – Київ : МАУП, 2004. – 340 с.
6. Краткий конспект лекций по курсу «Основы охраны труда» : учеб. пособие. – Ч. 2 / Л. В. Дементий, Г. И. Чижиков, Н. М. Глиняная. – Краматорск : ДГМА, 2000. – 104 с.
7. Кулешов В. П. Охрана природы от загрязнений промышленными выбросами / В. П. Кулешов. – М. : Химия, 1979. – 240 с.
8. Лаптев А. А. Охрана и оптимизация окружающей среды / А. А. Лаптев, С. И. Приемов та ін.; под ред. А. А. Лаптева. – Киев : Лыбидь, 1990. – 256 с.
9. Новиков Ю. В. Охрана окружающей среды : учеб. пособ. для уч-ся техникумов / Ю. В. Новиков. – М. : Высш. школа, 1987. – 287 с.
10. Охрана окружающей среды : учебник для студ. техн. вузов / С. В. Белов, Ф. А. Барбинов, А. Ф. Козьяков, Г. П. Павлихин, В. П. Сивков, А. С. Терехин ; под ред. С. В. Белова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высшая школа, 1991. – 319 с.
11. Пістун І. П. Безпека життєдіяльності : навчальний посібник / І. П. Пістун. – Суми : Університетська книга, 2004. – 301 с.
12. Стадницький Г. В. Экология : учеб. пособ. для химико-технологических вузов / Г. В. Стадницький, А. И. Родионов. – [3-е изд.]. – СПб : Химия, 1997. – 240 с.

Балашова В. Ф.

– директор Института физической культуры и спорта
Тольяттинского государственного университета,
доктор педагогических наук, доцент

Рева В. А.

– аспирант Тольяттинского государственного университета

УДК 378

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

В статье рассмотрена сущность понятий «профессиональные компетенции», «профессиональная компетентность», «профессионализм», изложенных в работах ведущих специалистов, изучающих проблемы компетентностного подхода в образовании.

Ключевые слова: образование, компетенции, профессиональная компетентность, профессионализм.

Балашова В. Ф.

– директор Інституту фізичної культури і спорту
Тольяттинського державного університету,
доктор педагогічних наук, доцент

Рева В. А.

– аспірант Тольяттинського державного університету

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті розглянуто сутність понять «професійні компетенції», «професійна компетентність», «професіоналізм», що викладені в роботах провідних фахівців, які вивчають проблеми компетентнісного підходу в освіті.

Ключові слова: освіта, компетенції, професійна компетентність, професіоналізм.

Balashova V. F.

– director of the Institute of the physical culture and sport
Tolyatti state university,
doctor of the pedagogical sciences, associate professor

Reva V. A.

– aspirant of Tolyatti state university

SCIENTIFICALLY-THEORETICAL BASE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCY BUILDING OF A MODERN SPECIALIST

In the article the author analyzed the essence of the notions «professional competency», «professional competencies», «professionalism», covered in the works

of leading specialists, researching the problems of the competent approach to education.

Keywords: *education, competencies, professional competency, professionalism.*

Глобальные преобразования, происходящие на современном этапе социально-экономического развития России во всех сферах жизнедеятельности общества, обусловили необходимость обновления и всей системы образования. Стало очевидным, что сегодня качество образования не может определяться теми же знаниями, умениями и навыками, что и прежде. Необходимость подготовки выпускников к успешной карьере в условиях динамичного развития общества требует пересмотра отношений между высшей школой и рынком труда.

В этой связи, одной из стратегических задач профессионального образования в условиях современности становится задача формирования личности специалиста с высоким уровнем профессиональной компетентности, способной адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим и социальным условиям.

Термин «профессионализм» в современной психологической литературе используется для обозначения большой совокупности элементов, отражающих высоко продуктивную профессиональную деятельность. Под профессионализмом, как правило, понимается владение специалистом системой специальных знаний, умений и навыков, позволяющих решать стоящие перед ним задачи в соответствии с наиболее распространенными в массовой практике, и, в то же время, обоснованными с точки зрения их эффективности, критериями. Каждая конкретная профессия, специальность предлагает свой набор компетенций, без которых адаптация и успешное выполнение профессиональной деятельности невозможны. Такие компетенции называют собственно-профессиональными, профессионально значимыми компетенциями.

В теории педагогического образования понятие «профессиональная компетентность» обозначает совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту и употребляется с такими терминами, как «квалификационная характеристика», «профессиональная готовность», «профессионализм».

В рамках акмеологического направления идея профессионализма, как особенности специалиста, интенсивно развивалась психологами. Определяя профессионализм как «...качественную характеристику субъекта деятельности – представителя определенной профессии, которая определяется мерой овладения им современным содержанием и средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами осуществления деятельности», Н. В. Кузьмина выделяет три общих признака профессионализма [10]: владение специальными знаниями о целях, содержании, объекте и средствах деятельности; владение специальными умениями на подготовительном, исполнительском и

итоговом етапах діяльності; оволадення спеціальними властивостями особистості та характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності та отримувати шукані результати. Розглядаючи становлення професіонала як процес, А. К. Маркова в своїх дослідженнях виділяє рівні професіоналізму, такі як: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм, непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм) [11].

В умовах сучасності, крім професіоналізму, під яким розуміється володіння певними технологіями, потрібно ще щось таке, що може забезпечити конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. На сьогоднішній день умови життя вимагають від фахівця наявності в його «портфоліо» ще цілого ряду елементів, які мають надпрофесіональний характер. До них належать такі якості особистості, як самостійність, здатність до самозайнятості, творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до кінця; постійне навчання та оновлення своїх знань; гнучкість мислення; наявність абстрактного, системного та економічного мислення; вміння вести діалог, комунікабельність, сформованість моральної позиції.

Цікаві висловлювання В. А. Полякова про такі якості справжнього професіонала, як життєстійкість, швидка адаптація до нової соціальної середовища, високий рівень притязань. Автор вказує в своїх дослідженнях на важливість таких характеристик, як деловитість, ініціативність та підприємливість фахівця; масштабність мислення; готовність до вирішення нестандартних завдань; вміння знаходити загальну мову з людьми. При цьому вчений стверджує, що розвиток поняття «професіоналізм» йде по напрямку нарощування (збільшення) кількості факторів (параметрів, що характеризують властивості, якості, здатності тощо). За думкою В. А. Полякова професіонал повинен: володіти спеціальними знаннями та навичками в своїй предметній області; володіти інформацією; знати своїх колег та організувати інформаційну мережу; володіти основами менеджменту та самоменеджменту; володіти мистецтвом ділового спілкування. В дослідженнях вченого акцент робиться на професійній самодостаточності та мобільності фахівця [14].

Виходячи з цього, що компетентність є набором різних компетенцій, розглянемо сутність понять «професійні компетенції» та «професійна компетентність», наведені в роботах провідних фахівців, які вивчають проблеми компетентного підходу в освіті.

Звернемося до «Енциклопедії професійної освіти» [17], де професійні компетенції структуруються наступним чином: 1) професійні якості працівника (професійні знання, вміння, навички як досвід діяльності); 2) соціально-комунікативні

способности; 3) индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности. При рассмотрении каждого компонента профессиональной компетенции, внимание акцентируется на следующем: профессиональные качества личности, являющиеся основой профессиональной компетенции, представлены следующими элементами деятельности: умение анализировать трудовой и технологический процесс; анализ документации, заданий; безошибочность выполнения работ трудового процесса; создание профессионально значимой информации, касающейся состояния объектов деятельности; прогнозирование появления и развития нештатных ситуаций; обеспечение техники безопасности; освоение дополнительных квалификаций; высокий уровень культуры и организации трудового процесса; выполнение рекомендаций, норм и требований, касающихся физиологических, экономических, экологических факторов и др.; социально-коммуникативные способности, пронизывающие коллективный трудовой процесс, проявляются в определенных способностях каждого участника, таких как: способность к сотрудничеству в коллективной деятельности; умение эффективно работать в составе группы; способность к адаптации к различным темпераментам и характерам (психологическая совместимость); способность установления контактов; искреннее уважение к труду других; толерантность; способность разрешать конфликты, организовывать работу группы и др.; способность к самоуправлению требует таких индивидуальных способностей, как: умение рассуждать и оценивать; способность проявлять инициативу, принимать на себя ответственность, управлять собой и другими; способность выявлять проблему, самостоятельно ставить задачи и решать их; умение самостоятельно учиться и обучать других своей профессии; способность критически анализировать собственную профессиональную деятельность и работу других, принимать рациональные решения в критической ситуации и др.

Обширный анализ исследований зарубежных ученых, раскрывающих многообразие компетенций в профессиональном образовании, осуществлен в трудах В. И. Байденко. Ряд авторов рассматривают любого профессионала как носителя шести типов профессиональных компетенций, в совокупности составляющих ядро (инвариант) профессиональной квалификации. К ним относятся такие компетенции, как: техническая, коммуникативная, контекстуальная (владение социальным контекстом, в котором существует профессия), адаптивная (способность предвидеть и перерабатывать изменения в профессии, приспособляться к изменяющимся профессиональным контекстам), концептуальная, интегративная (умение мыслить в логике профессии, расставлять приоритеты и решать проблемы в соответствующем профессиональном стиле и т.д.).

Перевод и анализ работ Л. Андерсона, Б. Мэнсфилда, Б. Оскарссона нашли следующее отражение в исследованиях ученого [3]:

– в Испании (INEM) профессиональные компетенции трактуются как эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. Выходят за рамки профессиональной триады: «ЗУН». Включают неформальные и информальные знания и ноу-хау (поведение, анализ фактов, принятие решений, работа с информацией и др.).

– в Германии (BIBB) под профессиональными компетенциями подразумевают овладение знаниями, умениями, способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной средой.

– в Швеции (LERNIA) профессиональные компетенции рассматриваются как интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющее человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде. Знания – основа компетенций. Их использование: в различных ситуациях, при решении сложных проблем, в процессе общения, для «наращивания» новых знаний, умений, навыков, установок, ценностей.

– в Великобритании (Национальный совет профессиональных квалификаций) компетенции используют как конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят: критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания. Пять уровней компетенций (NVQ) дифференцируют степени автономности, ресурсоуправления, ответственности и вариативности (по нарастающей) в: использовании базовых знаний, диапазоне и области применения способностей и умений, контроле за деятельностью других, возможности «переноса» из одной профессиональной среды в другую.

Общепризнано, что профессиональные компетенции относятся к профессии и проявляются в профессиональной деятельности. С позиций личностно-деятельностного подхода профессиональная компетенция определяется как комплекс свойств личности, обеспечивающий достаточный для самостоятельного осуществления профессиональной деятельности уровень самоорганизации личности. Своеобразную трактовку профессиональной компетенции дает О. Н. Олейникова. Она пишет: «...то, что по мнению работодателя, должен уметь делать работник на его предприятии, является профессиональной компетенцией, которая, будучи «переведена» на язык образования, приобретает форму стандарта профессионального образования» [13].

Как уже не раз отмечалось, в отличие от термина «квалификация», компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и

умений, характеризуючих кваліфікацію, такі як ініціатива, співпраця, комунікативні здібності, в тому числі і вміння працювати в групі, вміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію. Відповідно, і зміст освітнього процесу, крім факторів, опосередковують засвоєння загальнопрофесійних знань і навичок, повинен відображати умови для особистісного зростання студента, його ідентичності «я – професіонал». В даному аспекті актуальною є точка зору Е. Ф. Зеєра, який зауважує, що метою освіти не повинно бути «формування особистості з певними заданими властивостями, якостями, навченістю, підготовленістю. Воно повинно створювати умови для цінного розвитку потенційної можливості стати особою, реалізації потреби особистості в самозмінненні, самоопределенні, самоосуществленні і самоактуалізації» [6].

З точки зору більшості авторів, професійна компетентність включає в себе сукупність професійних знань і навичок, а також способи виконання професійної діяльності. Професійна компетентність в даному випадку розглядається як одна з складових професіоналізму, в структурі якого виділяються достатньо різноманітні і різнопорядкові показники: професійна востребованість, професійна придатність, професійна задоволеність, професійний успіх. Виходячи з формулювання поняття «професійна компетентність» (від лат. *professio* – офіційне заняття, лат. *competo* – відповідати, підходити), представленого в «Енциклопедії професійного освіти» [17, с. 383], під якою розуміється інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей спеціаліста, що відображає рівень знань і навичок, достатній для виконання цілей даного виду діяльності, ряд авторів Е. Ф. Зеєр, М. В. Рижаків і др. розглядають під професійною компетентністю інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей спеціаліста, що відображає рівень знань, навичок і досвіду, достатніх для виконання певного виду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень. За думкою дослідників, бути компетентним означає здатність (вміння) мобілізувати в даній ситуації отримані знання і досвід, бути здатним «виступити над трясинами», тобто мати здатність вистраювати власну систему уявлень про відбуваються [6; 15].

Обґрунтованими є висновки Т. Г. Браже, Ю. В. Варданян і др., які звертають увагу на те, що професійна компетентність спеціаліста визначається не тільки професійними науковими знаннями, але і ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням ім

себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала. Ученые считают, что профессиональную компетентность можно определить как уровень мастерства, достигаемого человеком на пути профессионального становления [4,5].

Особый интерес для нашего исследования представляет работа О. А. Абдуллиной, в которой автор выделяет в профессиональной компетенции две составляющих: предметно-профессиональную и социально-профессиональную. Подобный подход основывается на том, что любая профессия имеет две стороны – личностную и общественно-производственную [1]: предметно-профессиональная составляющая относится к знаниям, умениям и опыту личности специалиста в области непосредственно предмета профессии. Ее содержание является основой полного и объективного отражения в сознании личности всех элементов профессиональной среды и их взаимосвязей, что позволяет осуществлять успешную профессиональную деятельность, адекватно взаимодействовать с компонентами профессии и, в целом, системно ориентироваться в ней; социально-профессиональная составляющая обеспечивает следующие направления развития личности: развитие мыследеятельностного потенциала, потенции саморегуляции и саморазвития, направленность на «стратегию успеха», гибкость и мобильность в рыночных условиях.

Социально-профессиональная составляющая раскрывается через отражение в интеллектуальной деятельности (логическое мышление, решение профессиональных проблем, творческий потенциал личности). При этом: логическое мышление реализуется при решении любых профессиональных задач. Поэтому владение логическими операциями является необходимой характеристикой личности специалиста и предполагает, во-первых, освоение собственно логических операций, их видов, а также правил и процедур выполнения, во-вторых, осознанное, целенаправленное использование их при решении профессиональных задач и проблем, реализации творческого процесса в профессии. Процесс решения профессиональной проблемы включает в себя акт принятия решения, а также получение результата этого процесса – определенного решения. Творческий потенциал личности специалиста согласуется со следующими представлениями. В широком смысле творческой считается всякая деятельность человека, ведущая к получению нечто нового. В более узком смысле творческой называется деятельность, которая дает новый продукт, имеющий общественную ценность и представляющий собой определенный вклад в материальную или духовную культуру. Получение нового, оригинального ценного результата подразумевает специфический процесс зарождения идей, поиск новых решений, воплощение их в реальные предметы и продукты. Будущие специалисты должны получить определенный уровень подготовки в сфере реализации этого

специфического процесса. Формирование в личности творческого потенциала предполагает, во-первых, овладение будущим специалистом основными технологическими аспектами процесса творчества: освоение этапов, методов и способов «творения», во-вторых, обеспечения готовности и способности творчески решать профессиональные задачи.

Профессиональная компетентность может быть рассмотрена и в контексте определенной профессии. Так, основы современного подхода к рассмотрению профессиональной компетентности педагога были заложены П. Ф. Каптеревым [8]. Исследователем были определены основные свойства педагога, оказывающие влияние на «воспитательное обучение», среди которых выделены две группы – специальные и личностные учительские свойства. К специальным свойствам относятся свойства субъективного и объективного характера. Последние заключаются в научной подготовке учителя по «своей специальности», по «родственным предметам», «в широком образовании», «знакомстве с методологией предмета», «общими дидактическими принципами» и «знанием свойств детской натуры». Специальные свойства педагога субъективного плана заключаются в учительском таланте, а именно – в педагогическом такте, педагогической самостоятельности, педагогическом искусстве. К личностным свойствам педагога были отнесены «нравственно-волевые свойства учителя», такие как объективность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. Особо П. Ф. Каптеревым подчеркивается важность для учителя желания саморазвиваться и самосовершенствоваться. Таким образом, профессиональная компетентность, по мнению П. Ф. Каптерева, определяется научной подготовкой, профессиональными способностями (талантом) и нравственными личностными качествами.

Начавшийся в 90-е годы прошлого века третий этап исследования компетентности, как научной категории применительно к образованию, И. А. Зимняя связывает с появлением работ А. К. Марковой, в которых в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения. Понимая под профессиональной компетентностью индивидуальную характеристику степени соответствия человека требованиям профессии; как сочетание его психических качеств; как психическое состояние специалиста, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, А. К. Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет четыре блока: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные

особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [7].

В более поздних работах А. К. Маркова обращает внимание на то, что в содержание компетентности педагога включается процесс (составляющие его – педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. Кроме того, автор выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетенции.

В дальнейших психолого-педагогических исследованиях Н. В. Кузьминой и А. К. Марковой развивается ракурс анализа компетентности педагога в схеме «деятельность – обучение – личность». В качестве отдельных видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина рассматривает: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность. При этом, в содержании каждого из видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям .

В этот же период Л. М. Митина акцентирует внимание на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л. М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». Автором особо подчеркивается сложность интегративной природы компетентности и выделяется в структуре педагогической компетентности две подсистемы: деятельностьная и коммуникативная [12].

Исследуя профессиональную компетентность педагога, некоторые ученые выделяют следующие её виды. Коммуникативную компетентность в своих работах рассматривают В. А. Адольф, Л. А. Петровская и различают предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентность учителя, которые в совокупности образуют так называемую функциональную компетентность [2].

Результат профессиональной подготовки, осуществляемой в логике модели профессионального развития, с достаточной полнотой описан в исследованиях А. П. Тряпицыной также с помощью понятия «профессиональная компетентность». Под профессиональной компетентностью учителя автор понимает интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической

деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность», в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», то есть «умеет делать». По убеждению А. П. Тряпицыной, профессиональная компетентность педагога проявляется преимущественно при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения

Анализируя стратегические задачи обновления школы, А. П. Тряпицына выделяет пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного педагога [9]: видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Опыт решения перечисленных групп профессиональных педагогических задач позволит учителю, как считает автор, обеспечить реализацию стратегических задач обновления школы.

В ходе решения обозначенных групп задач развиваются такие профессионально важные для педагога умения, как информационные, ориентировочные, технологические, умения принимать решения в разных ситуациях при различных социально-ролевых позициях, умение действовать рационально и бесконфликтно с собой, обществом и другими людьми. Выделенные умения составляют три основных компонента профессиональной деятельности педагога: информационно-когнитивный, поведенческо-коммуникативный и социально-ролевой.

В качестве сопоставления суждений специалистов в области педагогического образования с мнением ученых из других областей, нами проанализированы требования к выпускнику вуза, рассмотренные на Всемирном конгрессе по инженерному образованию (г. Портсмут). В составе требований представлены следующие: *профессиональная компетентность* (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности, способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые образовательным стандартом по направлению (специальности) или специализации; *коммуникативная готовность* (владение литературной, деловой, письменной и устной речью на родном языке, владение одним из европейских языков, умение разрабатывать

технічну документацію і користуватися нею, вміння користуватися комп'ютерною технікою і іншими засобами зв'язу і інформації, знань психології і етики спілкування, володіння навичками управління професійною групою або колективом); розвита *спроможність до творчих підходів* у вирішенні професійних завдань, вміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях і умовах, аналізувати проблеми, ситуації, умови, завдання, а також розробляти план дій; готовність до реалізації плану і до відповідальності за його виконання; стійке, усвідомлене, *позитивне ставлення* до своєї професії, прагнення до постійного особистого і професійного вдосконалення; *володіння методами* техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації і реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва і інженерної захисту навколишнього середовища; *розуміння* тенденцій і основних напрямків розвитку науки і техніки. З представленої документації чітко видно, що всі вимоги, пред'явлювані до випускників інженерних спеціальностей, можна спроектувати на спеціальності гуманітарного напрямку, зокрема, і на спеціальності в області фізичної культури. Цей факт ще раз підтверджує висновок про те, що з усієї сукупності компетенцій більшість дослідників компетентного підходу в освіті виділяють ключові компетенції, які мають загальнофункціональний характер. Це те знання, вміння і спроможності, які необхідні для адаптації і продуктивної діяльності у різних професійних спільнотах.

Актуальні в досліджуваному нами аспекті висловлювання Е. Ф. Зеєра, включивши до складу професійної компетентності педагога професійної школи наступні компоненти [6]: *соціально-правова компетентність* – знання і вміння в області взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки; *спеціальна компетентність* – готовність до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, спроможність самостійно набувати нові знання і вміння за спеціальністю; *особиста компетентність* – спроможність до постійного професійного зростання і підвищенню кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці; *аутокомпетентність* – адекватне представлення про своїх соціально-професійних характеристиках і володіння технологіями подолання професійних труднощів. Візьмавши разом з іншими підструктурами особистості педагога професійної спрямованості, професійно-важливими якостями і професійно-значимими біопсихічними властивостями,

професійна компетентність характеризує ступінь підготовленості педагога до професійної діяльності.

Схожі до попередніх висновки А. Шелтон, згідно яких професійна компетентність представлена в сукупності соціальної, спеціальної та методичної компетентності. Автор пропонує розглядати професійну компетентність педагога через призму особистісної структури, виділяючи в її складі такі компоненти, як [16]: *соціальна компетентність* – сукупна характеристика громадянської зрілості професіонала, що одночасно виступає як соціальна дееспособність, його вміння передбачити наслідки своїх дій, робити правильний вибір при їх виконанні, зберігати баланс загальних і особистих інтересів; *нравственно-етическа компетентність*, що виражає спрямованість професіонала на чесне та якісне виконання своїх обов'язків, виходячи з внутрішньої потреби «робити на совість»; *психологічна компетентність*, що дозволяє професіоналу адекватно реагувати на різні, зокрема неординарні ситуації, що виникають в процесі виконання професійної діяльності; *індивідуальна компетентність* – сукупність якостей, властивих тільки даному професіоналу, що становлять об'єктивну основу змісту його особистісного стилю діяльності; *спеціальна компетентність* – сукупність знань і умінь, діяльність яких обмежується межами функціонування якогось конкретного виду професійної діяльності (спеціальності). Тобто, складові компетентності можуть бути представлені у вигляді знань, умінь, навичок або у вигляді навчально-пізнавальних мотивів і ціннісних орієнтацій.

Таким чином, аналіз літератури по цікавій нам темі, дозволяє зробити висновок про те, що професійна компетентність спеціаліста є інтегрованим системним якістю, що характеризує потенціальні можливості особистості (знання, вміння, досвід), рівень і динаміку їх розкриття в актуальній області, готовність розробляти професійні дії та реалізовувати їх на практиці. Професійна компетентність тісно пов'язана з змістом підготовки спеціаліста, являючись його складовою частиною.

За думкою більшості спеціалістів, під професійною компетентністю розуміється сукупність ключової, базової та спеціальної компетентностей.

Ключова компетентність необхідна для будь-якої професійної діяльності та пов'язана з успіхом особистості в швидкозмінюючому світі. Актуальність ключових компетенцій зумовлена і тими функціями, які виконують ключові професійні компетенції в життєдіяльності кожного людини. Це: формування у людини здатності навчатися і самонавчатися; забезпечення випускникам,

будущим работникам большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями; становление репрезентативности, а следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в конкурентной среде обитания.

Базовая компетентность отражает специфику определённой профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). В профессиональной педагогической деятельности базовой считается компетентность, которая помогает выстраивать профессиональную деятельность в контексте требований к системе образования на определённом этапе развития общества.

Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальную компетентность можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетентностей в определенной сфере профессиональной деятельности.

Общепризнано, что все три вида компетентностей взаимосвязаны, развиваются одновременно и в целом формируют профессиональную компетентность специалиста.

Литература

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: учеб. пособие / О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Адольф; Моск. гос. ун-т. – М., 1998. – 49 с.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
4. Браже Т. Г. Профессиональная компетентность как многофакторное явление (функциональная неграмотность и непрофессиональная компетентность как фактор риска современной цивилизации и непрерывного образования взрослых в их преодолении) / Т. Г. Браже // Тезисы к семинару. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1990. – С. 59–62.
5. Варданын Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Варданын; Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1999. – 38 с.
6. Зеер Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. – 2007. – № 4. – С. 9–10.
7. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя; Исслед. центр. проблем качества подгот. специалистов. – М.; Уфа, 2005. – 19 с.
8. Каптерев П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 331 с.

9. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллектив. моногр. / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. М. Тряпицына; под ред. А. В. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2004. – 391 с.
10. Кузьмина Н. В. Согласование требований ГОС к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей : метод. рекомендации / Н. В. Кузьмина ; МО РФ. – М., 1998. – 19 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
12. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 1998. – 137 с.
13. Олейникова О. Н. Принципы разработки стандартов профессионального образования и обучения в странах западной Европы / О. Н. Олейникова // Среднее профессиональное образование. – 2002. – № 1. – С. 15–17.
14. Поляков В. А. Научно-методическое обеспечение развития российского образования / В. А. Поляков, А. А. Кузнецов // Педагогика. – 2004. – № 5– С. 3.
15. Рыжаков М. В. Ключевые компетенции: возможности применения / М. В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 4. – С. 20–23.
16. Шелтон А. Введение в профессиональную педагогику : учеб. пособие / А. Шелтон. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.
17. Энциклопедия профессионального образования. – В 3 т. – Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Изд-во Акад. проф. образования, 1999. – 483 с.

Біда О. А.

– завідувач кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор

Буринський В. М.

– докторант

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлюється підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій.

Ключові слова: *підготовка вчителя, освіта, викладач.*

Біда Е. А.

– заведуюча кафедрою соціальної педагогіки, дошкільного і начального образования

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор

Буринский В. М.

– докторант

*Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого,
кандидат педагогических наук, доцент*

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВНЕДРЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье освещается подготовка будущего учителя к внедрению педагогических технологий.

Ключевые слова: подготовка учителя, образование, преподаватель.

Bida E. A.

*– head of the Department of social pedagogy, preschool and primary education
Boghdan Khmelnsky Cherkassy National University,
doctor of pedagogical sciences, professor*

Burinsky V. M.

*– competitor to Doctorate
Boghdan Khmelnsky Cherkassy National University,
candidate of pedagogical sciences, associate professor*

PREPARING OF A FUTURE TEACHER FOR IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

The article lights up the training of a future teacher, helping to implement the pedagogical technologies.

Keywords: teacher training, education, teacher.

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію подальшої модернізації освіти, що вимагає від випускників вищих навчальних закладів оволодіння продуктивними технологіями пізнання, вдосконалення творчого потенціалу особистості. Відповідно до цього перед сучасною вищою педагогічною школою стоять завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, сформувати педагогічні вміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість. Це зумовило необхідність розробляти стратегічні підходи до підготовки педагогічних кадрів: «Традиційні форми та методи підготовки фахівців не завжди дають можливість забезпечити вимоги, що ставить сьогодні ринок праці, забезпечити випереджувальний характер професійної підготовки» [8, с. 173].

Метою статті є впровадження в навчально-виховний процес нетрадиційних технологій навчання, оновлення форм та методів навчально-виховної діяльності, розробка та випробування нового дидактичного забезпечення, що потребує відповідного науково-методичного забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Вимоги ринку праці щодо конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу, його здатності адаптуватися до змін, вдосконалювати професійні вміння

спонукають до розробки нових підходів у підготовці педагогічних кадрів нової формації [8, с. 173].

Щоб готувати нову генерацію викладачів, здатних творчо мислити, розробляти і впроваджувати в навчальний процес нові технології навчання, опановувати нові методики активізації самостійної роботи студентів, створюються нові книги, посібники, збірники тощо. У книзі «Освіта і наука України: шляхи модернізації» наголошено: «Освіта має набути інноваційного характеру, а її вихованці – здатності до інноваційного типу життя і життєдіяльності» [2, с. 13].

У навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій» розглянуто проблему підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій під час педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності [6].

Навчально-методичний посібник «Освітні технології» знайомить із сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі та вищих навчальних закладах, акцентує увагу на їхньому особистісно орієнтованому характері [5].

Зміст методичного посібника «Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід» [7] передбачає розгляд питань педагогічної основи навчання у вищій і середній школі, організацію навчального процесу, врахування інтересів та здібностей студентів. Як стверджують автори посібника, пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти лише за допомогою активного (інтерактивного) навчання.

Як відмічає А. А. Мазаракі, для викладача, який орієнтується на педагогіку співтворчості, такі знання мають дуже важливе значення при виборі форм і методів навчання з тієї чи іншої дисципліни, при створенні відповідного мікроклімату в студентській аудиторії [3, с. 23].

Значне місце проблеми модернізації освіти в Україні посідають у збірнику наукових праць до 10-річчя АПН України запровадження освітніх інновацій, що належать до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти. Перед вищими навчальними закладами поставлено завдання забезпечити підготовку кадрів, здатних до освоєння і впровадження нових технологій [8, с. 171].

Новостворена література забезпечує набуття навичок підготовки і проведення різних форм аудиторних занять, створення науково-методичного забезпечення навчального процесу, організації практичної підготовки студентів. У зв'язку з потребами в інноваціях у освіті виняткова роль належить педагогу. Необхідно знайти нові методи підготовки майбутніх учителів.

Важливою передумовою формування творчих умінь М. Б. Євтух вважає організацію викладачем творчого процесу на заняттях та залучення студентів до активної участі в ньому. Цьому сприяють рольові дидактичні

ігри, які дають студентам можливість максимально розкрити свої творчі здібності, своє бачення проблеми, випробувати себе на професійну компетентність, посилити мотивацію тощо [1, с. 69].

Останнім часом провідні науковці країни відводять значну роль інтерактивним технологіям у підвищенні рівня активності учнів і студентів. Серед них важливе місце в психолого-педагогічній літературі посідає питання про групові форми навчальної діяльності, тому що вони відкривають для дітей можливості співпраці, стосунків, пізнання довкілля [5, с. 70-71].

Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В. К. Дяченко, В. В. Котова, Г. О. Цукерман, О. Г. Ярошенко та ін.

Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. О. Вихрущ, Є. С. Задої, І. М. Вітківської, К. Ф. Нор, О. Я. Савченко та ін.

Як свідчать результати аналізу літературних джерел, над розв'язанням даної проблеми працює значна кількість науковців. Однак ще не вирішено багато питань, особливо в плані підготовки майбутніх учителів до застосування інноваційних технологій у своїй майбутній діяльності.

Зважаючи на сказане, до основних напрямків дослідження нами віднесено удосконалення практичної підготовки фахівців, розвиток творчих здібностей студентів шляхом застосування оптимальних науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів, зокрема, інтенсифікації навчального процесу на основі активних методів навчання.

Ми вважаємо, що основна тенденція, яка має проявлятися при викладанні дисциплін у вищому навчальному закладі, – це створення відповідних педагогічних умов підвищення якості підготовки класоводів для викладання дисциплін у школі.

Сьогодні, коли на перший план висунуто питання активізації мислительної діяльності учнів, важливо до такої діяльності підготувати майбутніх фахівців, щоб вони могли по-новому організувати весь навчальний процес. Тому ми вважаємо, що необхідно застосувати комплекс умов, які сприятимуть підвищенню рівня підготовки фахівців. Ми визначаємо такі умови: створення комплексу посібників нового покоління на допомогу студентам і вчителям; застосування в навчальному процесі нових технологій; створення відеотеки із записами різних типів уроків кращих класоводів регіону, країни.

Нові вимоги, що ставляться до підготовки вчителів, визначають новий зміст навчання, який може бути реалізований завдяки використанню відповідних методів, засобів і організаційних форм навчання.

При проведенні занять використовуються засоби і методи, які викликають найбільший інтерес у студентів та сприяють розвитку

творчого мислення: групова робота, використання відеотеки із записами уроків кращих учителів регіону, вправління в проведенні на заняттях різних типів уроків та їх фрагментів. На лабораторних заняттях студенти вчаться орієнтуватися в нових педагогічних технологіях, здійснювати пошук нових методичних ідей. При цьому вони оволодівають знаннями і вміннями вчити дітей виступати, розмірковувати, доводити, вчаться формувати в дітей вміння вчитися, що в подальшому дозволить школярам самостійно набувати знання.

Крім того, кожний студент має оволодіти методикою вивчення перспективного досвіду роботи вчителів.

Однією з форм вивчення передового досвіду вчителів є ознайомлення з ним безпосередньо на робочому місці вчителя. Проте, при аналізі відвіданого уроку повторити окремі фрагменти неможливо. Ці питання можна вирішити, якщо урок записано на диск і демонструється в аудиторії. Широкому застосуванню відеоматеріалів у навчальному процесі сприяє створена нами спеціальна відеотека. Розроблена методика застосування відеофільмів включає: підготовку викладача до демонстрування відеофільму, підготовку студентів до сприйняття його змісту, роботу з матеріалом відеофільму під час та після його демонстрування. Перегляд відеофільму дає можливість виявити раціональні прийоми роботи, проаналізувати продуктивність використання робочого часу на уроці, визначити позитивні й негативні моменти, виявити резерви підвищення якості проведення уроку.

Відеозапис використовується як складова частина заняття при комплексному використанні різних методів навчання. Використання відеотеки дало змогу виявити місце застосування інтерактивних технологій на лабораторних заняттях.

Ми поділяємо думку К. Ф. Нор про те, що групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів (студентів), об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [4, с. 8].

З метою застосування інтерактивних методів навчання вносимо корективи в тематичне планування, в зміст і структуру лабораторних занять, складаємо варіанти завдань для роботи студентів у процесі групової навчальної діяльності. Майбутні вчителі в умовах групової роботи оперативно опановують ефективні способи розв'язання навчальних завдань.

Вивчення теми завершується дискусією в групах за змістом вивченого матеріалу за допомогою завдань, запитань тощо. Групова форма використовується на лабораторних заняттях з метою створення такої

атмосфери в аудиторії, яка сприяє співпраці, доброзичливості, дає змогу по-справжньому реалізувати особистісно орієнтоване навчання.

В організації групової форми роботи у навчально-виховному процесі з методики викладання природознавства ми базуємось на дослідженні вчених країни А. З. Кіктенко, О. М. Любарської, О. М. Пехоти, Л. В. Пироженко, О. І. Пометун та ін.

Організуючи групову навчальну діяльність, викладач має забезпечити активність кожного студента. З цією метою обговорення доцільно проводити у вигляді дискусії. В групі кожний висловлює свою думку і доводить її доцільність. У результаті дискусії приходять до спільної думки.

Дискусія, як відмічає Г. О. Цукерман, найбільш оптимально має забезпечити рішення висунутих на даному етапі навчальних завдань. Вона відрізняється від звичайної бесіди тим, що студенти вступають в опосередковане спілкування один з одним. Якщо в бесіді викладач оцінює, а часто й пояснює висловлене студентом положення, то в дискусії майбутньому вчителю доводиться самостійно обґрунтовувати свою точку зору [5, с. 82].

Керівництво в групах здійснюється через пам'ятки, завдання, інструкції. Напередодні занять консультанти отримують інструктаж щодо організації роботи в групі. Для розв'язання завдань студентам пропонується пам'ятка роботи в групі:

1. Не сперечайтесь даремно.
2. Вислуховуйте одне одного.
3. Оцініть оригінальність рішень, запропонованих іншими студентами.
4. Перегляньте свою інформацію. Чи підтримуєте інформацію інших? Чому?
5. Дайте оцінку роботи кожного.
6. Проаналізуйте шляхи розв'язання проблеми.
7. Визначте спільний результат і хто буде повідомляти академічній групі про результати роботи.

Неабияка увага приділяється підготовці завдань для групової роботи, які спонукають студентів до активності, до творчого мислення. Завдання підбираються такі, що потребують умінь порівнювати й аналізувати, узагальнювати й систематизувати вже набуті знання. Цим створюються умови для розвитку інтересу при залученні майбутніх учителів до розв'язання поставлених завдань. Наводимо приклади таких завдань.

– Базуючись на матеріалі переглянутих відеофільмів, визначте найбільш доцільні прийоми використання наочності. Доведіть свою думку.

– Визначте прийоми, які використовують учителі на уроках для особистісно орієнтованого навчання і виховання школярів.

– Враховуючи досвід роботи вчителів, на основі переглянутих відеофільмів, розробіть свій варіант особистісно орієнтованого навчання школярів для конкретно обраної теми.

– Проаналізуйте уроки, які ви проглянули, використовуючи відеотеку. Що було цікаво, що пізнали незвичайне, що винайшли для своєї професійної діяльності?

– Складіть план фрагменту нестандартного уроку (тема за вибором). Наведіть приклади організації особистісно орієнтованого навчання дітей, враховуючи досвід роботи вчителів на основі переглянутих відеофільмів.

Викладач спрямовує роботу груп: з'ясовує, як консультант керує процесом виконання завдання, слухає, як проходить дискусія, чи всі студенти беруть у ній участь, проводить необхідну консультацію, організовує співпрацю студентів. Більше уваги при цьому приділяє тій групі, в якій більше відчуваються труднощі в організації полеміки при виконанні спільного завдання.

Аналізуючи проведену роботу, викладач разом із студентами доходять висновку, що узгоджена групова навчальна діяльність дозволяє знайти найбільш доцільне рішення, виявити творчість, підтримати один одного. У груповій навчальній діяльності студенти показують високі результати засвоєння знань та формування вмінь.

Ми запропонували майбутнім учителям відповісти на питання: “Які на вашу думку переваги групової форми навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами?”

Відповіді були такі:

1. За однаковий проміжок часу обсяг виконаної роботи значно більший (10%).
2. Висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь (7%).
3. Набуваються навички відстоювати свою думку (12%).
4. У розв'язанні проблеми беруть участь усі студенти (15%).
5. Підвищується інтерес до навчання, бо при такій організації роботи швидко відбувається занурення в розв'язання поставленого питання (20%).
6. Розвивається логічне мислення (26%).
7. Формуються вміння навчати школярів прийомів ділової співпраці (10%).

Аналіз відповідей студентів свідчить про те, що при такій організації роботи на занятті в студентів формується вміння аналізувати, інтегрувати

та синтезувати інформацію, вони відчують себе співучасниками навчального процесу.

При груповій формі роботи студенти розглядають завдання з різних позицій і доводять спільну роботу до логічного завершення. І коли до підсумкової інформації входить крупиця пропозиції окремого студента, в нього з'являється впевненість у своїх силах і здібностях як майбутнього фахівця.

Лише при такій організації роботи в групі, коли в дискусію вступають усі студенти і підвищується рівень активного мислення кожного учасника навчального процесу, на лабораторних заняттях майбутній учитель відкине звичайне, шаблонне і прийме своє самостійне рішення в процесі обговорення даної проблеми в групі, бо в студента з'являється захопленість, він прагне проникнути в сутність того, що пізнається, що обговорюється, дискутується.

Після з'ясування особливостей проведення даного типу уроку та перегляду й обговорення фрагментів відповідного типу уроку на відеокasetі, студенти в другій частині заняття проводять фрагмент уроку або урок у вигляді ділової гри, який розробили вдома (тема за вибором). Аналізують його за виданою схемою, висловлюють свої думки та побажання щодо змісту та методики проведення даного уроку.

Правильне використання на заняттях ділових ігор розвиває не тільки знання у майбутніх фахівців, активізує і загострює сприймання матеріалу, дає можливість програвати конкретні педагогічні ситуації, формує вміння встановлювати контакти, проявляти ставлення до вихованців, але й дозволяє вивчати і узагальнювати досягнення педагогічної науки і шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст та технології професійного навчання студентів. Рольові ігри сприяють розвитку творчого аналітичного мислення студентів, вмінню переконливо викладати свою думку, дискутувати, відстоювати свою точку зору [1, с. 69].

Висновки. Отже, ступінь підготовки майбутніх учителів до роботи в школі залежить від оволодіння студентами різних параметрів методики викладання дисциплін, вміння застосування комплексу посібників, використання новітніх технологій у навчальному процесі, вивчення перспективного педагогічного досвіду вчителів щодо вдосконалення процесу викладання дисциплін у своїй майбутній діяльності на робочому місці вчителя. Пропоновані умови засвідчують удосконалення форм і методів підготовки студентів.

Застосування технічних засобів навчання, особливо таких, як відеокамера, відеомагнітофон, телевізор, за допомогою яких маємо можливість робити записи та демонструвати уроки кращих класоводів під час навчального процесу у вищому навчальному закладі, створює

можливості для внесення змін у моделювання навчального процесу – лекційних, лабораторних та практичних занять, обумовлює підвищення ефективності педагогічного процесу: підвищується рівень пізнавальної діяльності студентів, посилюється професійний інтерес.

Використання інтерактивних технологій сприяє підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців: студенти краще готуються до занять, беруть активну участь у засвоєнні програмового матеріалу на лабораторних заняттях. Відмічаємо, що при цьому створюються суб'єкт-суб'єктні відносини між студентом і викладачем, змінюється ставлення студентів до занять. У процесі такої організації навчальної діяльності студенти переконуються в необхідності знань та їх дієвості, навчаються порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, висловлювати думки, відстоювати свою точку зору, в них забезпечується успіх у навчанні.

Щоб застосовувати новітні технології, викладач сам має добре їх знати, тобто постійно самоудосконалюватися, оволодівати новими методами, прийомами, ідеями, що допоможе йому створювати нові педагогічні технології і впроваджувати їх у навчальний процес.

Література

1. Євтух М. Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М. Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 66–76.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 21 с.
3. Мазаракі А. А. Модернізація вищої освіти на основі інноваційних технологій / А. А. Мазаракі // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 17-28.
4. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев, 1998. – 75 с.
5. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] // за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
7. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
8. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / О. І. Щербак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 171-182.

Богущ А. М.

– заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования
ГУ «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»,
доктор педагогических наук, профессор,
действительный член НАПН Украины

УДК 373:37.034:17.002.1

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

Статья посвящена проблеме ценности детства в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. Раскрыто понимание ученым детства, его ценности, бережливого отношения к детям педагогов; создание комфортных условий для детей, воспитание у них духовности и гражданственности.

Ключевые слова: *детство, В. А. Сухомлинский, развивающаяся среда, природа, комфортность, духовность, азбука гражданственности.*

Богущ А. М.

– завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Стаття присвячена проблемі цінності «дитинства» в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Розкрито розуміння вченим дитинства, його цінності і обережного ставлення до дітей педагогів, створення комфортних умов для дітей, виховання в них духовності і громадянськості.

Ключові слова: *дитинство, В. О. Сухомлинський, розвивальне середовище, природа, комфортність, духовність, азбука громадянськості.*

Bogush A. M.

– head of the Department of theories and methods of the preschool education
State institute «K. D. Ushinsky Yuzhnoukrainkiy National
Pedagogical University»,
doctor of the pedagogical sciences, professor,
active member of NAPS, Ukraine

VALUES ATTITUDE TO CHILDHOOD IN PEDAGOGICAL INHERITANCE OF V. A. SUKHOMLINSKY

The article is dedicated to the value of childhood problem in V. Sukhomlinsky's educational heritage. Scientist's understanding of childhood, its values, careful

teachers' attitude to children, creation of comfort conditions for children, development of children's spirituality and public spirit have been revealed.

Keywords: *childhood, V. Sukhomlinsky, developing environment, nature, comfort, spirituality, alphabet of public spirit.*

Задумывались мы, взрослые, научные работники над таким близким и до боли родным каждому из нас понятием «Детство»? Его научным смыслом? Его ценностями? Да, конечно, мы можем сказать, что все мы родом из Страны Детства, и задуматься: «Что мы взяли из своего Детства, что мы принесли из детства во взрослую жизнь, и что мы сегодня можем сделать для наших детей, как уберечь их от всяких жизненных коллизий и неприятностей»?

Действительно, Детство это целая страна, империя, это особенный детский мир, который образно назвал В. А. Сухомлинский «Сказочным дворцом», где дети живут своей детской жизнью, своими представлениями о Добре и Зле, о Чести и Бесчестии, о человеческом Достоинстве. У них свои критерии красоты, у них даже свое измерение времени: в годы детства день кажется годом, а год – вечностью [8, с. 8]. Обратимся к этимологии дефиниции «Детство». Попытки найти толкование этого слова в словарях оказались безуспешными. В одном из толковых словарей «детство» рассматривается как «детский возраст, детские годы». Именно этот «детский возраст» мы взрослые должны сделать ценностью нашей жизни, стать на какое-то время ребенком, перевоплотиться в его образ жизни, чтобы в дальнейшем воспитывать и обучать детей с мудростью взрослой жизни, оберегать этот легкоранимый возраст от различных жизненных коллизий.

Мудрость власти педагога над ребенком, по словам А. В. Сухомлинского, это его неизмеренная власть понять детскую жизнь, его мироощущение, его мировосприятие. «Имея доступ к сказочному дворцу, имя которому Детство, – пишет ученый в предисловии к книге «Сердце отдаю детям», – я всегда считал крайне необходимым стать в какой-то мере ребенком. Только при таком условии дети не будут смотреть на нас как на человека, который случайно проник в ворота их сказочного мира, как на сторожа, охраняющего этот мир, сторожа, которому абсолютно безразлично, что же делается в середине этого мира» [8, с. 8].

Каким же образом понимают этот ответственный период в жизни человека ученые? Так, А. В. Петровский с психологической позиции определяет детство как «период адаптации индивида к жизни, овладение нормами социальной жизни» [3, с. 41]. Другие ученые (И. В. Котова, Е. М. Шиянов) выделяют особенную детскую субкультуру, носителем которой выступает детское общество. Ученые понимают ее как «культурное пространство и круг общения детей, помогающему им адаптироваться в социуме и создавать свои автономные нормы и формы поведения» [3, с. 62].

Р. В. Овчарова рассматривает детство как период жизни человека, в котором закладываются основы личностной «активности, ценностей, определяющих личностные качества» будущей жизни. В это же время это такой жизненный опыт, когда человек и как человек, и как личность менее всего защищен от социального, психологического и физиологического насилия [2, с. 295].

Нам импонирует характеристика детства Р. М. Чумичевой. По ее мнению, детство, как период жизни человека, характеризуется детскостью – как состояние Детства – полнокровного бытия, как определенной ментальности и свойства интеллекта, как тип отношения к миру и самому себе, как тип Сознания, желаемое и культивируемое, позволяющее преодолеть ограниченную узость интеллектуальности [4, с. 8–9].

Мы рассматриваем Детство как период жизни и становления личности, формирования у детей системы ценностных ориентаций, период познания социума и его Величества Человека; открытие ребенком царства Жизни на планете Земля во всем ее разнообразии, со всеми его положительными и негативными проявлениями; это первые шаги обучения, это жажда знаний, это первые радости и огорчения, первые разочарования и слезы.

Психологи делят детство на два периода: первое детство – дошкольные годы; второе – годы обучения в начальной школе. Очевидно, это не случайно, так как бытовое мышление большинства населения первое детство так же отождествляет с дошкольным периодом, их радостной, веселой, беззаботной жизнью до школы, а второе детство – с пасмурным дождливым днем, переходом ребенка в новый социальный статус «позицию школьника». Поэтому сложилось так в бытовом сознании родителей, что переход к обучению детей с 6 лет сопровождается преимущественно негативными сентенциями: «не забирайте такое быстротечное детство, не сокращаете его; оставьте еще хотя бы на год ребенку детство».

Именно по этому поводу 50 лет назад педагог-новатор, учитель сельской школы В. А. Сухомлинский задумывался, каким же образом сохранить и продлить второе Детство в первые школьные годы обучения. Как построить обучение, чтобы не избавить детей от радости детских лет, общения со сверстниками, а осторожно и вдумчиво вести их дальше по этой сказочной стране, охраняя их здоровье, самую большую ценность в дальнейшей его жизни. И он нашел такой путь – путь обучения шестилеток в «Школе радости», в «Школе под голубым небом».

В ночных раздумьях сельский Учитель выстроил программную перспективу воспитания и обучения 6-летних детей, а утром выступил перед обеспокоенными родителями с такими словами: «Сегодня дети пришли в школу 6-летними мальцами, через 12 лет они станут зрелыми людьми. Школьный коллектив будет делать все возможное, чтобы дети стали патриотами своей Родины, горячо любили родную землю, были

честными, правдивыми, трудолюбивыми, добрыми и сердечными, внимательными, непримиримыми к злу, неправде, мужественными и настойчивыми в преодолении трудностей, здоровыми и физически закаленными...» [8, с. 29].

Но больше всего волновало и тревожило Василия Александровича, чтобы школа не забрала у малышей их «детских радостей», Детства, чтобы школа не стала для детей «бесконечной, внешне увлекательной, но пустой игрой», чтобы не превратилась в «нудное обучение» [8, с. 30].

Актуальными и созвучными сегодняшнему дню взгляды В. А. Сухомлинского на экологию Детства, охрану школьников второго периода детства от умственной перегрузки. По этому поводу он писал: «Мы не допускаем увлечения такими приемами «эффективного», «ускоренного обучения», в основе которых лежит взгляд на ребенка как на электронный механизм, способный бесконечно усваивать и усваивать. Ребенок – живое существо, его мозг – самый тонкий, самый нежный орган, требующий внимательного и осторожного отношения. Дать начальное обучение за три года можно, но только при условии постоянной заботы о здоровье детей и нормального развития детского организма» [8, с. 127].

В. А. Сухомлинский высказал свое отношение к организации обучения детей с 6 лет в начальной школе. Ученый считал, что детство – это ежедневное открытие мира и нужно сделать так, чтобы это открытие стало прежде всего познанием человека и Отечества, чтобы в детский ум и сердце входила красота Родины.

Вдумчивый педагог советовал учителям: в окружающем мире необходимо знакомить детей с каждым предметом в его связи другими, давать знания в игровой форме, так как игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается «живительный поток представлений, понятий об окружающем мире» [8].

Природа, окружающая среда – это незримые, по мнению В. А. Сухомлинского, помощники педагога, способствующие решению множества сложных проблем в воспитании и обучении детей. Он был глубоко убежденным, что чем раньше ребенок прикоснется к Красоте и Величию природы, тем более глубокими будут природные корни взаимосвязи внутреннего мира ребенка с окружающей его средой.

Именно поэтому такой нетрадиционной, оригинальной, уникальной, говоря современным языком, инновационной и неповторимой для XX ст. стала авторская Павлышская школа сельского учителя-педагога В. А. Сухомлинского – «Школа на лоне природы», «Школа охраны детства», «Школа воспитания ценностного отношения к социуму». Девизом первой встречи Учителя с шестилетками было приглашение их к *сотворчеству* в природе: «Наша школа будет под голубым небом, на зеленой травке, под ветвистой грушей, на винограднике, на зеленом лугу» [8, с. 30].

Лейтмотивом педагогической деятельности Василия Сухомлинского с учащимися начальных классов были такие слова ученого: «Я буду вводить малышей в окружающий мир, чтобы они ежедневно открывали в нем что-то новое, чтобы каждый наш шаг был путешествием к источнику мысли и языка – к чудесной красоте природы» [8, с. 32].

Приятно отметить, что это не только слова, не только лозунги, это реальная действительность, в которой соединились и девиз, и лейтмотив использования могущественных источников Природы в учебно-воспитательной работе с учащимися от первого до выпускного класса.

В. А. Сухомлинскому было присуще особенное психологическое понимание детской души как частицы природы. Он писал, что, тут среди природы, особенно отчетливо, яркой была мысль: «мы педагоги, имеем дело с самым ранимым в природе – мозгом ребенка. Когда думаешь о детском мозге, представляешь нежный цветок розы, на котором дрожат капли росы» [8, с. 33]. Ученый проводил параллель осторожности, необходимой и сорванному нежному цветку, чтоб не «уронить каплю росы», и растущему детскому мозгу, чтобы не повредить его. По его словам, природа мозга требует, чтобы каждая мысль воплощалась в слове.

В работах В. А. Сухомлинского описаны пути развития детского мышления среди природы. Это наблюдения и экскурсии в природу, которые дают возможность детям послушать, посмотреть, понюхать, потрогать на ощупь окружающий ребенка мир. Это встречи восхода и захода Солнца, «путешествие облаков», слушание хора птиц, цикад, шелеста листьев, наблюдения ночного неба, стада животных, «путешествие в мир труда взрослых», во время которых дети переживали чувство гордости за человека, своих родителей. Такое познание мира не только влияет на разум, но и на чувства, вызывает глубокие эмоциональные переживания, способствует детскому фантазированию и воспитывает ценностное отношение к красотам родной природы.

Альфой и омегой педагогической деятельности В. А. Сухомлинского был Ребенок, именно для него он создал сказочную страну «Детство», оберегая его как нежный цветок в прохладный день от всяких неприятностей школьной жизни. Как уместны здесь его образные слова: «Ребенок нежный отросток, слабая веточка, которая станет могучим деревом, поэтому детство, как особая ценность страны, требует и особенного внимания, заботы, нежности и осторожности» [8, с. 21].

Как видим, ученый призывал педагогов создавать для детей комфортные условия, хотя и не употреблял этого термина. Ведь сама детская природа требует комфортности. Заметим, что комфортность в словарях рассматривается как «удобство, уют, совокупность социально-бытовых условий, удобств». Но это лишь одна сторона комфортности, я бы сказала, бытовая. Если же говорить о детской комфортности, то, на наш взгляд, содержание этого феномена, следовало бы определить таким образом: это

совокупность естественных (природных) и социально-психологических факторов, определяющих жизнедеятельность ребенка на положительно-эмоциональном фоне от рождения до периода взрослости, от полноценного физического развития, посредством усвоения интеллектуальных, общечеловеческих и нравственно-этических ценностей к высокой духовности, которая дает право называться Человеком с заглавной буквы.

Ребенку хочется, писал В. А. Сухомлинский, чтоб кто-то старший, мудрый, имеющий богатый жизненный опыт, взял на себя не только заботу о его благе, но и о его радостях и волнениях. Отсюда и педагогическая сентенция ученого-педагога: «Таинство воспитания в этом, если хотите, и состоит: охранять ребенка, беречь его стремление к тому, чтобы вы стали его другом, мудрым, интеллектуально и эмоционально щедрым, нравственно красивым, эстетически и духовно богатым» [8, с. 618].

Изучение наследия В. А. Сухомлинского дает возможность определить те ступени, которые обеспечили комфортность детей на всех степенях Детства от младенчества до выпускника школы. А именно:

- материнская школа – семья, или школа родителей, семейная школа жизни;
- школа радости – дошкольное учреждение;
- школа мышления – начальная школа;
- школа человечности и доверия – средняя школа;
- школа духовности – старшая школа.

Таким образом, создать для Ребенка комфортную жизнь означает обеспечить для него содержательную во всем ее разнообразии, эмоционально насыщенную, положительно окрашенную жизнь на всех ступенях социальной среды: в семье, в дошкольных учреждениях, в школе, в социуме.

Заметим, что, говоря об охране детства, о воспитании у детей ценностных ориентаций В. А. Сухомлинский особое внимание уделял духовному развитию детей. По его мнению, именно духовность оградит ребенка от всякого негативного и пагубного воздействия окружающего его социума. Идея духовности красной нитью прошла через все педагогические работы ученого. Напомним, что это были 50–60-е годы XX столетия, когда понятие «духовный» отождествлялось преимущественно с понятием «религиозный».

Какую нужно было иметь гражданскую смелость, чтобы в таких условиях написать книгу «Духовный мир школьника» и целый ряд статей: «Духовная жизнь школьного коллектива», «Духовный мир человека нашего времени», «Духовная культура», «Обмен духовными ценностями», «Творчество – могущественный стимул духовной жизни» и др..

Что же понимал В. А. Сухомлинский под духовностью? Позволим себе сделать экскурс по содержанию трудов ученого и сфокусировать зерна, составляющие авторское понятие «духовного развития и воспитания детей». Цитирую: «сфера духовной жизни личности – это потребность в

другом человеке» [8, с. 307–308]; «это нравственные ценности и богатство человека» [10, с. 587]; «радость творения добра для других людей; гуманное, человеческое отношение к другим» [10, с. 589]; «это симпатии к своим близким, товарищество, дружба, ненависть к врагам Отчизны, сочувствие тем, кого постигло горе», «это любовь к родителям, уважение людей старшего возраста» [7, с. 244]; «это осознанный труд на пользу людей и прежде всего ради будущего» [7, с. 219]; «духовная жизнь озаряется светом, благородной мечтой о подвиге» [7, с. 244]. Эти определения можно было бы продолжить.

Таким образом, под духовно воспитанным человеком В.А. Сухомлинский понимал высоконравственную, гуманистически направленную, эстетически развитую личность, преданную своему народу, своей родине, небезразличную к горю других людей, сочувствующую другим и в случае необходимости подающую ощутимую помощь, которая может в любых условиях быть полезной для других, сможет создать благоприятные и комфортные условия как для своих детей, так и для других.

Считаем, что указателем к восхождению Ребенка ступенями комфортности от Младенца в царстве семьи к высоко духовному Человеку с большой буквы в социуме могут служить слова В. А. Сухомлинского: «Моя власть над ребенком – это его способность реагировать на мое слово, которое может быть теплым и нежным, ласковым, строгим и требовательным..., но всегда должно быть правдивым и доброжелательным. Я твердо верю, что воспитать ребенка можно прежде всего лаской, добром, доверием, любовью» [10, с. 356].

В. А. Сухомлинский считал, что успех учебно-воспитательной работы, воспитания у детей ценностного отношения к миру, во многом зависит от социально-культурной пространственно-предметной развивающей среды. На основе анализа педагогического наследия Василия Александровича мы выделили виды социальной среды, в которой воспитывались учащиеся Павлышской школы. Среди них: культурно-познавательная, художественно-эстетическая, культурно-коммуникативная, культурно-ценностная, культурно-трудовая, культурно-рефлексивная. Как видим, уже в те годы четко прослеживается культурологический подход ученого к организации учебно-воспитательной работы с учащимися в общеобразовательной школе.

Культурно-познавательная среда была организована ученым с целью интеллектуально-творческого и физического развития учащихся, усвоения культурно-сенсорных эталонов: культуры чувств, восприятий, мышления, воли, т.е. психологической и педагогической культуры. Ученый возмущался, почему школа не дает никаких знаний о человеке, о том специфическом, что возносит его над миром всего живого: о человеческой психике, мышлении, сознании, эмоциональной, эстетической, волевой и творческой духовной жизни, т.е. о том, что составляет «азбуку самосознания и самоутверждения», культуру духовного мира личности.

Іменно поєтому були створені для учасихся комнати «Істочник знаній», «Комната мысли», «Золотая библиотека отрочества». Через эти комнати прошли все подростки Павлышской школы и с особой благодарностью вспоминают выпускники свои годы учения в такой школе.

Культурно-ценностная среда – это созданный В. Сухомлинским стиль школы, педагогический стиль учительского и ученического коллективов, это педагогическая культура школы, содержательный аспект художественно-эстетического, ценностно-ориентированного и нравственно-духовного воспитания детей. Ученый считал, что эмоциональные отношения невозможны, если учитель встречается с учащимися только на уроке. Поэтому в Павлыше были созданы «Школа радости под голубым небом», «Сад здоровья», уголки здоровья, т.е. все, что составляло развивающую и здоровьесберегающую художественно-эстетическую и культурно-ценностную среду.

Культурно-рефлексивная среда была направлена на сохранение здоровья детей, охрану нервной системы от чрезмерных перегрузок, представляющую возможность эмоциональной разгрузки и отдыха; создавалась возможность свободного общения детей по интересам, обмена «духовными ценностями», приобретенными учащимися в процессе самообразования.

Культурно-коммуникативная среда предполагала воспитание у детей, по словам педагога, «речевой культуры», особого чувства родного языка, любви к Слову. В Павлышской школе все учащиеся вели постоянно «Словесную шкатулку», своеобразный словарик, обогащающий лексический запас учащихся образными выражениями, пословицами, поговорками.

Культурно-коммуникативная и трудовая среда создавались В. Сухомлинским ежедневно, он учил детей любить, беречь и охранять родную природу; организовывал труд детей в природе, ручной труд, учил ценить результаты труда других людей.

Таким образом, предметно развивающая школьная среда и специально направленный школьный социум в Павлышской школе были направлены на охрану Детства в широком понимании этого слова.

В. А Сухомлинский был глубоко убежден, что истоки воспитания ребенка, его отношение к ценностям жизни заложены в семье: «родители – главные естественные воспитатели, а родительская педагогика – это сердцевина народной воспитательной практики» [6, с. 302]; «без родительской мудрости нет воспитательной силы в семье... эта сила идет от родителей, в них – ее корни и источник» [7, с. 302]. И он создает свою авторскую «родительскую педагогику», создает в Павлыше «Школу для родителей», целью которой была совместная творческая работа семьи и школы по охране Детства и «творении» Человека с большой буквы.

В. А. Сухомлинский разработал принципы родительской педагогики. Среди них мы бы выделили: принцип гуманизации, единство требовательности и уважения к личности ребенка, взаимосвязь воспитания с трудом, опора на положительные взаимоотношения в семье, ответственность родителей за воспитание детей, принцип общественного воспитания. Педагог, учитель, ученый писал, что именно в семье «пишется» самая мудрая, самая сложная и одновременно самая простая страница книги, которую мы называем общественным воспитанием. «Если у вас нет детей, – обращается он к родителям, – вы просто человек. А если у вас есть ребенок – вы три, четыре, тысячу раз человек. Вы даете жизнь ребенку и как бы вписываете свое имя в летопись своего народа» [10, с. 532].

Заметим, что выделенные нами принципы родительской педагогики нашли свое воплощение в лозунгах-обращениях педагога к родителям, которые, на наш взгляд, можно классифицировать в своеобразный катехизис «Памятка для родителей», объединяющий более 50-ти обращений, начинающихся словом «Помните...».

Итак, родительская педагогика, по В. А. Сухомлинскому, это поликомпонентное образование, основанное на традициях, привычках, обрядах народной семейной педагогики, которой придерживаются родители; включающей принципы, нормы, правила, методы и приемы, а также проверенный веками опыт национального воспитания детей в условиях семьи, рода.

Квинтэссенцией педагогической деятельности В. А. Сухомлинского считаем создание им «Азбуки гражданского воспитания для детей 6–10 лет» и «Гражданского кодекса выпускника школы».

Отметим, что Василий Александрович один из первых в советской педагогике провозгласил задачу воспитания гражданина и патриота своей страны в книге «Рождение гражданина» [8]. Под гражданственностью он понимал прежде всего «ответственность, обязанность как высшую ступень в духовной жизни человека, отдающего себя служению идеалу» [8, с. 423]; «воспитанник становится гражданином только тогда, когда он живет судьбой Отчества» [8, с. 147].

Гражданское воспитание, по В. А. Сухомлинскому, «явление интегрированное, объединяющее в единый процесс его составляющие: систему ценностей, национальное, патриотическое, нравственное, этическое, эстетическое, экономическое, экологическое, трудовое, художественное и другие виды воспитания» [8, с. 368].

Заканчивая изложение основных педагогических сентенций В. А. Сухомлинского относительно ценности детства, отметим, что и сегодня в XXI столетии наследие выдающегося педагога во многих его аспектах служит миллионам воспитателей юного поколения. Но в тоже время, считаем, что и сегодня, и в будущем недопустимым было бы догматическое бездумное использование его опыта и рекомендаций.

Главное, как писал еще К. Д. Ушинский, не сам по себе практический опыт, а идеи, вытекающие с опыта, с педагогических фактов. Книги В. А. Сухомлинского не могут быть сборниками универсальных педагогических рецептов на все случаи жизни. Труды выдающихся педагогов, прежде всего, учат мыслить, вдумчиво подходить к планированию учебно-воспитательных задач, учитывать своеобразное и неповторимость конкретных педагогических явлений, положительные традиции каждого учебного заведения.

Сам В. А. Сухомлинский категорически осуждал механический перенос опыта других педагогов и школ. Он считал, что с самого начала нужно осознать суть нового, передового, взаимосвязь практики с тем, что заслуживает на заимствование и внедрение; нужно, в начале, создать реальные условия для использования опыта других учителей и школ. В этой связи уместно будет закончить изложение материала яркой цитатой из произведений В. А. Сухомлинского: «опыт представляется мне садом цветущих роз. Нам нужно перенести этот цветущий куст на свое поле, что для этого нужно сделать? Прежде всего, изучить почву своего поля, добавить то, чего в нем не хватает. Подготовить эту почву, потом уже пересаживать. Но каким образом? Вместе с почвой, не оголяя корневища. А что, к сожалению, иногда бывает? Услышал директор школы: в таком-то саду растут чудесные розы. Посылает учителей, привезите розу, посадим на нашем поле. Едут учителя, любуются чудесными цветами, кое-как выкапывают куст, обрывают живые корни, а иногда и ветви с пахнущими цветами, привозят домой, сажают саженцы или ветви без корней на своем поле. Сохнут цветы и листья. Удивляется директор: что ж это такое? Все как будто мы делаем так же, как и создатели передового опыта, а опыт не приживается... Значит нет ничего ценного в этом опыте, даром его расхваливают, будем делать все по старому [6, с. 3]».

Таким образом, нужно не формальное, а творческое, разумное понимание и использование ценнейшего опыта по охране, экологии детства в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского.

Литература

1. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія / А. М. Богуш. – К. : Слово, 2008. – 272 с.
2. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Тривола, 1995. – 168 с.
3. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 544 с.
4. Ребенок в мире культуры / под ред. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.
5. Сухомлинская О. В. Сухомлинский В. А. : проблемы детства / О. В. Сухомлинская // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 6–9.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – 670 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1978. – 638 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Радянська школа, 1978. – 639 с.

Галацкова І. А.

– доцент кафедри педагогіки та психології

ОГБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації та
перепідготовки працівників освіти,
кандидат педагогічних наук

УДК 378

ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматривается необходимость и возможность реализации вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе как интегрированная модель образовательного пространства. Доказывается результативность психолого-педагогического сопровождения четырёх вариативных образовательных маршрутов – для учащихся с опережающими темпами развития, с ослабленным здоровьем, с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении, для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

Ключевые слова: индивидуализация и дифференциация обучения, вариативный образовательный маршрут, психолого-педагогическое обеспечение.

Галацкова І. О.

– доцент кафедри педагогіки та психології

ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації та
перепідготовки працівників освіти,
кандидат педагогічних наук

ВАРИАТИВНІ ОСВІТНІ МАРШРУТИ УЧНІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФДОС ДРУГОГО ПОКОЛІННЯ

У статті розглядається необхідність і можливість реалізації варіативних освітніх маршрутів учнів у масовій школі як інтегрована модель освітнього простору. Доводиться результативність психолого-педагогічного супроводу чотирьох варіативних освітніх маршрутів – для учнів з випереджальними темпами розвитку, з ослабленим здоров'ям, з низьким рівнем

навчальної мотивації й труднощами в навчанні, для обдарованих учнів з різними спеціальними здатностями.

Ключові слова: індивідуалізація й диференціація навчання, варіативний освітній маршрут, психолого-педагогічне забезпечення.

Galatskova I. A.

– associate professor of the Department of pedagogy and psychology
RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing and refresher
courses for educators,
candidate of the pedagogical sciences

VARIANT EDUCATIONAL ROUTES OF STUDENTS AS A TOOL FOR THE PERSONALITY DEVELOPMENT AT REALIZATION OF FSES SECOND GENERATION

This article considers the necessity and possibilities of the realization of variant educational routes of pupils from a regular school as an integrate model of educational space. The effectiveness of psychological and pedagogical accompanying of four variant educational routes is proved for advanced students, students with health problems, students with low motivation and students with school problems, talented students with various specific abilities.

Keywords: individualization and differentiation of teaching, variant educational routes, psychological and pedagogical assistance.

Современное российское образование переживает сложный период, характеризующийся резким ростом темпов сменяемости и обновления знаний, изменениями основополагающих подходов и принципов, проявлением у учащихся отрицательной мотивации к обучению, поиском нового содержания и инновационных технологий, соответствующих уровню развития науки.

Сегодня много говорится о формировании инновационного обучения, без которого невозможно качественное образование. Важность и актуальность проблемы повышения качества образования провозглашены на уровне государственной образовательной политики, когда осуществляется переход от единообразной системы образования к разнообразной, обеспечивающей выбор и доступность. Перспективы развития системы образования все чаще усматриваются в большей альтернативности и индивидуальности обучения, в расширении спектра используемых форм образовательной деятельности на основе учета способностей и возможностей учащихся. В этих условиях становится актуальной задача индивидуального подхода к обучению как способу освоения личностью произвольных высших форм индивидуального обучения, при которых человек является активным субъектом социального выбора. основополагающим принципом построения образовательного процесса в школе является ориентация на развитие личности учащегося, вооружение его способами действий, позволяющих продуктивно учиться,

реализовывать свои образовательные потребности, познавательные интересы и будущие профессиональные запросы. Поэтому, в качестве основной задачи школы выдвигается задача организации образовательной среды, способствующей развитию личности каждого учащегося, что и прописано в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения.

В этом процессе важным является обеспечение реальных возможностей для предоставления образовательным учреждениям выбора содержательных и процессуальных аспектов образования и приближение этого выбора к реальным интересам и возможностям учеников с помощью расширения «поля выбора» как содержания обучения, так и его форм и методов, видов учебной деятельности.

Известный и приветствуемый сегодня принцип вариативности, может рассматриваться как фундамент, дающий педагогическим коллективам учебных заведений возможность выбирать и конструировать педагогический процесс в соответствии с внедренными в практику образовательными технологиями, призванными сделать обучение гибким, адаптивным, стимулирующим интересы и возможности учащихся.

В этой связи актуальность обретает проблема моделирования вариативных образовательных маршрутов учащихся как средство определения альтернативных путей и способов повышения качества образования, развития творческой активности учащихся, стимулирования их познавательной и социальной активности, совершенствования форм и способов воспитательной деятельности в условиях образовательных учреждений.

Вариативные образовательные маршруты, как способ реализации личностно ориентированного подхода, в массовой общеобразовательной школе позволяют обеспечить право ученика на собственный образовательный путь, на индивидуальную образовательную траекторию.

В рамках вариативного образовательного маршрута определяются основные элементы индивидуальной образовательной деятельности определенной группы учащихся: смысл образовательной деятельности (зачем я это делаю); постановка личной цели образования (предвосхищающий результат); план деятельности и его реализация; рефлексия (осознание собственной деятельности); оценка собственной образовательной деятельности и ее результатов; корректировка или переопределение образовательных целей.

В рамках вариативного образовательного маршрута учащийся имеет многие возможности: определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин; ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела; выбирать оптимальные формы и темпы обучения; применять те способы учения, которые наиболее соответствуют индивидуальным особенностям; осуществлять оценку и корректировку

своей образовательной деятельности на основе осознанного отношения к своей позиции в учении.

Технология индивидуализированного обучения в условиях реализации вариативных образовательных маршрутов предполагает последовательное прохождение основных этапов учебной деятельности: диагностика особенностей учащихся, фиксирование фундаментальных образовательных объектов, одновременная реализация индивидуальных образовательных программ, демонстрация их образовательных продуктов, оценка деятельности.

Следовательно, в более широком понимании *вариативный образовательный маршрут* – это интегрированная модель образовательного пространства, создаваемого школьными специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития и обучения ребенка на протяжении определенного времени.

Реализация вариативных образовательных маршрутов учащихся в условиях массовой общеобразовательной школы рассматривается в комплексе как способ реализации личностно ориентированного подхода, как способ повышения качества образования и формирования ключевых компетентностей у учащихся, как средство индивидуализации и дифференциации обучения и воспитания, как форма конструктивного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью их личностного развития и стимулирования творческой инициативы.

В социально-педагогическом плане в школе при реализации вариативных образовательных маршрутов создается такая образовательная система, которая адекватно соответствует условиям быстро меняющейся жизни, позволяет ученикам адаптироваться к этим запросам, создает условия для расширения и постоянного обогащения спектра образовательных потребностей личности обучаемых. В организационно-педагогическом плане изменяется само качество образовательной системы школы, дополняясь такими новыми характеристиками, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменению и саморазвитию, к созданию богатого выбора образовательных услуг. В личностно-педагогическом плане учителя школы создают условия для реализации личностного выбора – и для ученика, и для самого педагога. Многообразие обеспечивает реализацию права ребенка на выбор собственной траектории образования и развития, открывает возможности для саморазвития и ученика, и учителя.

Статистический анализ эмпирических данных внутри каждой возрастной группы школьников показал, что имеет смысл выделить 4 вариативных образовательных маршрута: для учащихся с опережающими темпами развития; для учащихся с ослабленным здоровьем; для учащихся

с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении; для одарённых учащихся с различными специальными способностями.

Если у ребенка по результатам диагностики выявляется повышенный или высокий уровень интеллектуального развития, высокий уровень учебной мотивации, стойкие интересы к учебным предметам, среднее или хорошее физическое здоровье, высокий уровень умственной работоспособности, то условно можно отнести данного ребенка к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с опережающими темпами развития.*

Если у ребенка средний или низкий уровень интеллектуального развития, высокий уровень тревожности, низкий уровень адаптации и мотивации, нестойкие интересы, то этого ребенка можно условно отнести к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении.*

Если у ребенка низкий уровень физического здоровья, высокая тревожность, низкий уровень адаптации, высокая утомляемость, низкая умственная работоспособность, то такого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту *для учащихся с ослабленным здоровьем.*

Если у ребенка выявлен стойкий интерес к определенной деятельности или области знаний, наличие способностей к данной деятельности, высокая мотивация к данной деятельности, то этого ребенка условно относим к вариативному образовательному маршруту *для учащихся со специальными способностями.*

Изучая особенности личностного развития детей различных вариативных образовательных маршрутов замечено, что у детей одного и того же маршрута обнаруживаются сходные проблемы и трудности в личностном развитии.

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены психолого-педагогические проблемы, требующие разрешения в рамках конкретного образовательного маршрута.

Для учащихся с опережающими темпами развития свойственны: возможная мотивационная незрелость; неумение выбрать адекватные способы творческой самореализации; несформированность коммуникативных умений, недостаточный уровень саморефлексии.

Для учащихся с ослабленным здоровьем являются характерными: соматическая ослабленность, повышенная утомляемость, сниженная работоспособность; неумение преодолевать трудности, подчинять своё поведение определенным задачам; неорганизованность деятельности; несформированность коммуникативных умений.

У учащихся с низким уровнем учебной мотивации и трудностями в обучении проявляются: снижение интереса к учению, низкая учебная

мотивація; несформованність учебної діяльності; педагогічна запущеність; низький рівень умовного розвитку.

Для учасників со спеціальними здібностями характерні: підвищена емоційність і недостатній рівень саморегуляції; труднощі в сфері спілкування, висока конфліктність; зниження інтересу до навчання, низька навчальна мотивація; зменшений інтерес до інших видів діяльності, крім пов'язаної со спеціальними здібностями.

Виявлені проблеми і труднощі учасників кожного варіативного маршруту дозволяють сформулювати завдання психолого-педагогічного забезпечення: запобігання виникненню проблем розвитку дитини; допомога (сприяння) дитині в розв'язанні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації (преодолення навчальних труднощів, проблем з вибором освітнього маршруту, порушень емоційно-вольової сфери, труднощів во взаємодіях со ровісниками, вчителями, батьками); психологічне супроводження варіативних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності учасників, батьків, педагогів.

Модель педагогічного процесу на основі варіативних освітніх маршрутів учасників характеризується цілісністю і тісною взаємозв'язаністю основних блоків:

– *орієнтаційного*, визначаючого цілі і завдання адаптивного педагогічного процесу;

– *процесуального*, визначаючого зміст варіативних освітніх маршрутів на кожній ступені шкільного навчання і розкриваючого базові принципи і підходи до організації і забезпечення взаємодії суб'єктів освітньої діяльності;

– *критеріально-результативного*, розкриваючого основні критерії і показники ефективності моделювання варіативних освітніх маршрутів учасників і дозволяючого оцінити результати впровадження даної моделі в педагогічну практику школи.

Критеріальна характеристика ефективності моделювання варіативних освітніх маршрутів представлена значимими інтегративними показниками: позитивна динаміка в особистісному розвитку учасників (інтелектуальне розвиток, покращення стану фізичного здоров'я, сформованність навчальної мотивації, актуалізація творчого потенціалу), покращення соціально-психологічної компетентності учасників (адекватність самооцінки, висока умовна робітоспроможність, сформованність мотивації досягнення успіху, суб'єктної позиції, інтернального локусу контролю); покращення психолого-педагогічної компетентності педагогів (гуманістична особистісно орієнтована спрямованість в педагогічній діяльності, компетентність в питаннях реалізації варіативних освітніх маршрутів учасників).

Основными и приоритетными условиями эффективности моделирования вариативных образовательных маршрутов учащихся являются:

- системная деятельность педагогического коллектива школы по эффективной реализации вариативных образовательных маршрутов;
- психолого-педагогическое сопровождение развития учащихся каждого вариативного образовательного маршрута;
- субъектная позиция учащихся в процессе моделирования и реализации вариативных образовательных маршрутов;
- повышение психолого-педагогической компетентности педагогов в контексте исследуемой проблемы.

Эффективность внедрения вариативных образовательных маршрутов учащихся, отличительными особенностями которых являются: системность и целостность преобразований на уровне организации образовательной среды; мониторинг основных показателей личностного развития учащихся на основе разработанной системно-комплексной диагностики; сочетание разнообразных форм дифференциации и индивидуализации обучения в организации образовательного процесса на основе реализации личностно ориентированного подхода; системная научно-методическая и учебно-методическая деятельность учителей в названном направлении; моделирование вариативных образовательных маршрутов на основе целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, анализа культурно-образовательных запросов учащихся и их родителей, обоснована и экспериментально подтверждена.

Литература

1. Галацкова И. А. Вариативные образовательные маршруты учащихся в массовой школе и их психолого-педагогическое обеспечение / И. А. Галацкова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 164–173.
2. Галацкова И. А. Психолого-педагогическое обеспечение вариативных образовательных маршрутов учащихся в массовой школе / И. А. Галацкова // Вестник РГУ им. И. Канта. – 2009. – № 11. – С. 113–120.
3. Лукьянова М. И. Вариативные образовательные маршруты учащихся: организация и психолого-педагогическое сопровождение: учебное пособие / М. И. Лукьянова, Л. Г. Васцына, И. А. Галацкова, И. В. Перкокуева. – Ульяновск: УИПКПРО, ЗАО МДЦ, 2009. – 168 с.
4. Организация образовательного процесса в условиях реализации стандартов второго поколения // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 7. – С. 6–13.
5. Шмелькова Л. В. О готовности образовательных учреждений к введению ФГОС / Л. В. Шмелькова, Е. Б. Спасская // Управление начальной школой. – 2011. – № 8. – С. 6–18.

Глузман Н. А.

– директор Євпаторійського інституту соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»,
доктор педагогічних наук, доцент

УДК 371.13:008

БІНАРНИЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті обґрунтовується авторський бінарний підхід до процесу формування в майбутніх учителів професійної компетентності. Розкрито зміст цього поняття на основі культурологічного підходу, що дозволило виділити структурні компетенції новоутворення, що вивчається.

Ключові слова: компетентнісний підхід, культурологічний підхід, бінарний підхід, професійна компетентність.

Глузман Н. А.

– директор Евпаторийского института социальных наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»,
доктор педагогических наук, доцент

БІНАРНИЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧЕСЬКИЙ І КОМПЕТЕНТНОСТНИЙ ПОДХІД К ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛІВ

В статье обосновывается авторский бинарный подход к процессу формирования у будущих учителей профессиональной компетентности. Раскрыто содержание этого понятия на основе культурологического подхода, что позволило выделить структурные компетенции изучаемого новообразования.

Ключевые слова: компетентностный подход, культурологический подход, бинарный подход, профессиональная компетентность.

Gluzman N. A.

– director of Evpatory institute of the social sciences
RHEI «Crimean Humanitarian University»,
doctor of the pedagogical sciences, associate professor

BINARY CULTUROLOGICAL AND COMPETENCE BASED APPROACH TO TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS

The author describes the binary approach to the formation of the future teachers' professional competence. Disclosure of the contents of the concept is based on the cultural approach which allows to mark out the structural competence of the new studied material.

Keywords: the competence approach, the cultural approach, the binary approach, the professional competence.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах гуманізації освіти, переходу від технократичної до культурної концепції освіти особливо очевидна *суперечність* між прагненням, бажанням і старанням викладача «дати», пред'явити, піднести якомога більше *інформації* студентам і їх небажанням, невмінням, незацікавленістю «взяти», сприйняти, з'ясувати, «пропустити» цю інформацію через своє мислення, тобто трансформувати її в *знання й уміння*. Найголовніше – відсутність у такому разі здатності *застосувати* це на практиці в майбутній професійній діяльності. Ці упущені можливості студента, поза сумнівом, позначаться на його подальшому житті. Тому проблема активізації пізнавальної діяльності в освітньому процесі, мотивації та стимулювання вельми актуальна.

Одним з напрямів роботи викладача в цьому відношенні є формування *професійної компетентності* при підготовці будь-якого фахівця. Зокрема, в підготовці майбутнього вчителя це буде формування загальної професійної компетентності, її структурних складових: *системно-проектувальної, предметно-змістової, організаційно-управлінської, особистісно-професійної компетенцій*.

В основу такого підходу покладено концепцію системного педагогічного проектування з прийняттям як системоутворювального чинника – формування професійної компетентності майбутнього вчителя під час навчання у ВНЗ.

Проте, не слід забувати й про традиційний перелік навчальних предметів загальноосвітнього та загальнонаукового характеру в підготовці вчителя, тому до відбору змісту професійної компетентності педагогів необхідний і культурологічний підхід. Тільки поєднання культурологічного (науково-предметного) та компетентнісного (професійно-функціонального) підходів дасть ефект як у самому навчальному процесі, так і в підготовці компетентнісного випускника-педагога.

Цю проблему частково вирішує викладання у ВНЗ естетики, етики, культурології, мистецтвознавства й інших предметів, оскільки всі явища суспільного життя можуть бути представлені з погляду культури. Культура забезпечує суспільство всім необхідним для його розвитку. У зв'язку з цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти при підготовці фахівців різних напрямів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження в педагогіці та філософії освіти розробляють культурологічні концепції особистісно орієнтованої освіти (В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, В. Й. Гриньов, В. М. Гриньова, Ю. А. Гапон, Н. Ф. Голованова, О. В. Глузман, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. С. Кон, А. Й. Капська, Н. М. Лавріченко, Л. І. Міщик, А. В. Мудрік, Р. В. Овчарова, Ю. В. Пелех, В. М. Поліщук, О. М. Пехота, В. В. Сагарда, О. В. Сухомлинська,

Т. І. Сущенко, Л. А. Штефан та ін.), що розглядають освіту як самовизначення особистості в культурі, становлення індивіда як людини культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «культура» (від лат. *cultura* – обробка) завжди застосовується для позначення того, що зроблено людиною. У такому широкому сенсі даний термін уживається як синонім суспільний. Це дозволяє розглядати культуру як сукупність усіх видів перетворюючої діяльності людини та суспільства, а також результатів цієї діяльності, що втілилися в матеріальних і духовних цінностях. Під матеріальною культурою розуміється сукупність матеріальних благ, засобів і форм їх виробництва, способів оволодіння ними, а духовну культуру визначають як сукупність усіх знань, форм мислення, сфер ідеології (філософія, етика, право, політика та ін.) і способів діяльності зі створення духовних цінностей.

Аналіз навчальної діяльності в системі професійної освіти дозволяє повідомити, що фактично культура охоплює всі сфери педагогіки. Тому багато педагогічних категорій безпосередньо пов'язано із загальнолюдською культурою, що є сукупністю різних компонентів, які характеризують особистість з різних точок зору, зокрема у взаємозв'язку з її видами діяльності. Розглядаючи навчальний процес як взаємодію педагога й тих, хто навчається, необхідно зіставити діяльність цих двох суб'єктів з їхньою культурою, оскільки «освіта виступає засобом трансляції культури, оволодіваючи якою людина не тільки адаптується до умов соціуму, що постійно змінюється, але й стає здатною до неадаптивної активності». Важливо відзначити, що загальнопедагогічна культура має відношення не тільки до педагога, але й до людини, що навчається. Це пов'язано з тим, що кожен з учасників навчального процесу є суб'єктом цієї діяльності, в якій відбувається не тільки обмін інформацією, але й взаємодія суб'єктів на основі культурологічного аспекту.

Діяльність людини, здійснювана нею як культуротворчий процес, завжди має два вектори спрямованості: на вдосконалення навколишнього світу й на вдосконалення себе, свого внутрішнього духовного світу. Тому становлення людини як суб'єкта культури в професійній підготовці припускає особистісне зростання, саморозвиток у просторі культури. Культура – «це зовнішнє джерело, виклик, рушійна сила, але людина безсила, коли вичерпуються внутрішні, краще сказати, власні джерела і сили розвитку та саморозвитку» [1]. Формування культури саморозвитку особистості пов'язане з її здатністю співвідносити свої потреби й інтереси з цінностями та нормами культури. У зв'язку з цим можна сказати, що культура – історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях. Культура кожного є результатом або підсумком досягнень людства. А педагогічну культуру можна розглядати як бачення вчителем

перспективи розвитку людства, дієве сприяння його еволюційним процесам за допомогою кращих педагогічних і творчих досягнень у підготовці молодого покоління до життя, розширення функцій – від виконавських до управлінських, які ведуть молоде покоління в майбутнє.

Іншими словами, не економіка, не політика та, навіть, не наука, а духовні, культурні й етичні цінності є такими, що ведуть до розвитку людства. Провідником по цьому шляху є вчитель, оскільки без учителя, в найширшому значенні цього слова, не здатні розвиватися ні людина, ні народ, ні людство в цілому. Культура педагогіки, звичайно, виявляється через культуру вчителя. Тому культуру педагога можна розглядати як здатність знати, враховувати минуле, розуміти сьогодення та бачити майбутнє конкретного учня. Мова йде про цілісне бачення студента, про одночасне уявлення всіх (або основних) причинно-наслідкових зв'язків, які формують його особистість.

У зв'язку з цим можна припустити, що професійна компетентність вчителя повинна включити філософські, біологічні, фізіологічні, психологічні, соціальні, духовні аспекти роботи з тими, хто навчається, що сьогодні поступово відбувається у педагогіці вищої школи. Вирішити цю задачу дозволяє культурологічний підхід.

Культура вчителя вимагає стану безперервної творчої реалізації. Компетентні педагоги знають, що один і той же навчальний матеріал різними аудиторіями буде сприйнятий по-різному. Різні ситуації можуть іноді привести до непередбачуваних результатів. Тільки професіонал може адекватно оцінити тимчасову подію, враховуючи індивідуальні особливості учасників навчальної діяльності, всі існуючі обставини, і, що найбільш важливо, прогнозувати можливий результат. Тільки професіонал розуміє, що досягнення педагогічної мети залежить від того, як він розкриє матеріал різним аудиторіям, застосовуючи різні підходи. У цьому виявляються творчість, висока культура вчителя, його професійна компетентність.

Необхідно відзначити, що поєднання інтелектуальної та духовної складових дозволяє виділити загальнопедагогічну культуру. Саме завдяки їй відбувається трансляція від покоління до покоління «глобальної» культури, яка включає засвоєння накопиченого людством соціального досвіду. Характеристика змісту загальнопедагогічної культури пов'язана з процесами осмислення, переживання конкретної реальності в навчальному процесі. Творчість обумовлює становлення цілісної особистості як нового носія оригінальної, народженої ним культури. Уявимо собі людину, що повністю оволоділа всією сукупністю результатів людського пізнання та діяльності. Але це – екстенсивний варіант, який не наближає нашого гіпотетичного індивіда до культури, оскільки він при цьому поки не суб'єкт культури, незважаючи на присутність багатьох ознак освіченості. Для передачі культури, якщо про це коректно говорити в контексті вищезазначеного,

необхідне особистісне спілкування з носієм культури, співтворчість з ним, яка сприяє формуванню унікальної особистості студента (учня).

Охарактеризуємо зміст професійної компетентності майбутнього вчителя з позицій бінарного культурологічного та компетентнісного підходу (див. табл.)

Таблиця

Зміст професійної компетентності майбутнього вчителя

<p>Культурологічний підхід: вивчення всесвіту і засвоєння досвіду попередніх поколінь зі створення матеріальних, інтелектуальних і духовних цінностей цивілізації</p>	<p>Компетентнісний підхід: формування якостей, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності в професійному, кваліфікаційному й особистісному аспектах</p>
<p>Знання про природу (в широкому значенні)</p>	<p>Системно-проектувальна компетенція</p> <ul style="list-style-type: none"> – уміння спроектувати мету; – уміння реалізувати принципи дидактики; – уміння провести науковий відбір змісту; – уміння вибрати форми навчання; – уміння обґрунтувати методи навчання; – уміння підібрати засоби навчання; – уміння сформулювати системно утворюючий чинник і реалізувати його принципи; – уміння спроектувати внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок і проаналізувати результативність навчального процесу.
<p>Знання про суспільство, філософію, державу, право</p>	<p>Предметно-змістова компетенція</p> <ul style="list-style-type: none"> – основні дефініції предмета і його значення в професійній діяльності; – об'єкт, предмет, мета і завдання вивчення предмета; – професійна спрямованість предмета, виховні та розвивальні можливості; – структура об'єкта майбутньої професійної діяльності вчителя; – педагогічні технології предмета.

<p>Знання про людину, мислення, інтелект, здібності й можливості</p>	<p>Організаторсько-управлінська компетенція</p> <ul style="list-style-type: none"> – основоположні принципи освіти (за ЮНЕСКО); – структура організації та управління в системі освіти України; – система наук, формула прогресу (освіта, наука, виробництво, інновації); – принципові сучасні підходи до змісту освіти (з урахуванням законодавчо-нормативних документів України і рекомендацій Європейського Союзу); – ступені та рівні національної освіти; – знання суті Болонського процесу; – терміни і визначення (за державними стандартами освіти); – структура організації та управління в загальноосвітній школі.
<p>Знання про творчість, творчу діяльність людей на благо людства</p>	<p>Особистісно-професійна компетенція</p> <ul style="list-style-type: none"> – мотивація (мотивоване бажання працювати педагогом); – стимулювання (моральне задоволення і матеріальна забезпеченість у професії); – можливість реалізації своїх здібностей; – відчуття комфортності в професії; – креативність та інтелект, комунікабельність і толерантність; – висока педагогічна культура; – доброзичливість і вимогливість.

З таблиці видно, що професійна компетентність інтегрує в собі чотири компетенції: системно-проектувальну, предметно-змістову, організаційно-управлінську, особистісно-професійну, які взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну.

Це обґрунтовує припущення, що обидва підходи не виключають, а інтегрують один одного. Культурологічна основа є базою для становлення всебічно розвиненого, творчо мислячого фахівця з відповідною компетентністю в обраній сфері педагогічної діяльності. Суттю обох підходів до змісту підготовки майбутнього вчителя є такі:

культурологічний підхід – це засвоєння досвіду попередніх поколінь у філософських, матеріальних, духовних та інтелектуальних стосунках з метою подальшого розвитку людини як істоти розумної. Цей підхід можна назвати науково-предметним, оскільки відбір змісту професійної компетентності проводиться, виходячи з класифікації наук і перетворення наукових знань у навчальні предмети, в навчальний матеріал; формування системного професійного творчого мислення. *Компетентнісний підхід*, заснований на відборі змісту підготовки, виходячи з майбутньої конкретної професійної діяльності вчителя, це надбання в процесі освіти знань, умінь і навичок, націлених на педагогічну культуру. Вона має особистісну, індивідуальну основу й може належати конкретному педагогу. Це його індивідуальна педагогічна культура.

Такий двосторонній підхід до професійної підготовки вчителя названий *бінарним* і представлений на рисунку.



Рис. Схема бінарного культурологічного і компетентнісного підходу до формування професійної компетентності вчителя

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, якщо підсумувати викладене вище, то слід відмітити, що компетентнісний підхід не що інше, як традиційна концепція, що базується на засвоєних знаннях, уміннях, навичках з професійно зорієнтованим їхнім застосуванням у дії, тобто з доповненням засвоєними компетенціями. Інтегральний означатиме професійну компетентність, причому з урахуванням особистісних якостей, потрібних в обраній людиною професії.

Взаємодія названих компетенцій професійної компетентності майбутнього вчителя пов'язана з реалізацією низки тенденцій її формування: тенденція залежності формування культури від ступеня розвитку професійної свободи особистості та її творчої самореалізації; тенденція апропріації – активним зверненням до педагогічного досвіду; тенденція гуманістичної спрямованості формування педагогічної культури.

Все це пов'язано з реалізацією в навчальному процесі бінарного культурологічного та компетентнісного підходу на різних рівнях.

Література

1. Брушлинский А. В. Избранные психологические труды / А. В. Брушлинский. – [Раздел 4 : «Нравственность, духовность, гуманизм»]. – М. : Ин-т психологии РАН, 2006. – С. 557–608.
2. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70–75.
3. Шевченко Г. П. Духовні витоки навчально-виховного процесу у вищій школі / Г. П. Шевченко // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі. – Словянськ, 1999. – С. 23–24.
4. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкової школи : теоретико-методологічний підхід : [монографія] / І. О. Пальшкова. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2008. – 339 с.

Гнезділова К. М.

– доцент кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378.14

ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається проблема формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки. Автором акцентується увага на ціннісному компоненті корпоративної культури викладача вищої школи.

Ключові слова: корпоративна культура вищого навчального закладу, корпоративна культура викладача вищої школи, цінності, ціннісні орієнтації, ціннісний компонент корпоративної культури.

Гнездилова К. Н.

– доцент кафедри педагогіки вищої школи і образовательного менеджмента Черкаского национального университета имени Богдана Хмельницкого, кандидат педагогических наук, доцент

ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается проблема формирования корпоративной культуры будущего преподавателя высшей школы в процессе магистерской подготовки. Автором акцентируется внимание на ценностном компоненте корпоративной культуры преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: корпоративная культура высшего учебного заведения, корпоративная культура преподавателя высшей школы, ценности, ценностные ориентации, ценностный компонент корпоративной культуры.

Gnyezdilova K. M.

– associate professor of the Department of high school pedagogy and educational management of Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

THE VALUE OF UNIVERSITY INSTRUCTORS' CORPORATE CULTURE

The problem of the forming perspective of a future university instructors' corporate culture at the master's program has been revealed in the article. The author focuses her attention on the values that underlie university instructors' corporate culture.

Keywords: *corporate culture of higher educational institution, university instructors' corporate culture, values, value orientated, values of corporate culture.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальним на сьогодні постає проблема функціонування і розвитку вітчизняних закладів вищої освіти. Обговоренню підлягають наступні питання: якість підготовки фахівців, ефективність і результативність діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) у ринкових умовах, підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів на ринку освітніх послуг та ін. Серед окреслених проблем, пов'язаних з розвитком вищої освіти в Україні, окреме місце посідає питання формування і розвитку корпоративної культури ВНЗ. Хоча варто зауважити на тому, що останнім часом у наукових публікаціях погляди дослідників зосереджуються на різних аспектах культури ВНЗ, і це, насамперед, пояснює існування іноді діаметрально протилежних думок стосовно сутності поняття «корпоративна культура закладу вищої освіти». Поряд із зазначеним вище поняттям використовуються дефініції «академічна культура» й «організаційна культура» вищого навчального закладу, зокрема університету. При цьому слід звернути увагу на те, що складність вивчення цього феномену пов'язана з підвищеною зацікавленістю до нього науковців різних галузей знань, зокрема, педагогіки, психології, філософії, соціології, економіки.

Беззаперечним є те, що носіями корпоративної культури ВНЗ є викладачі, рівень сформованості корпоративної культури яких впливає на результативність діяльності навчального закладу. Зазначимо, що частина випускників магістратури в подальшому продовжують своє перебування у вищих навчальних закладах у ролі викладачів. Тому важливим є питання їхньої готовності прийняти цінності, традиції, норми і правила того закладу вищої освіти, з яким вони пов'язують свою професійну діяльність і з яким надалі будуть себе ідентифікувати. Ознайомлення майбутніх викладачів із філософією ВНЗ, поняттями «місія», «імідж», засобами корпоративної комунікації, психолого-педагогічним кліматом та ін., набуття необхідних компетенцій для ефективної взаємодії і спілкування в

педагогічному колективі, для взаємодії з різними соціальними групами можливе в процесі магістерської підготовки.

Підсумовуючи все зазначене вище, вважаємо, що актуальним є питання формування і розвитку корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі їхньої магістерської підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зауважити, що окремі аспекти питання корпоративної культури вищого навчального закладу знайшли своє висвітлення у працях М. А. Ахмедової, Л. І. Белової, Н. М. Богдан, О. О. Глущенко, О. І. Горбатько, М. В. Іонцевої, М. Ю. Козлова, С. Д. Крилової, І. Ю. Парфьонової, А. Р. Петросян, А. В. Погодиної, А. В. П'ятицької, О. О. Романовського, Т. Б. Сергеевої, О. В. Тишиної, А. С. Франц, А. П. Ханевич, Г. Ф. Хоружого, О. В. Шефер та інших. Проблема корпоративної культури і дослідження психолого-педагогічних умов її формування в студентства в цілому та окремо в майбутніх фахівців різних сфер діяльності в процесі професійної підготовки презентовані О. І. Габдулхаковою, Г. Б. Літовченко, А. О. Ногінською, О. Д. Разумовою, І. С. Халітовою, О. С. Чижиковою, Н. С. Швайкіною та ін.

Дослідженню формування корпоративної культури викладачів вищої школи на теперішній час приділено недостатньо уваги; зокрема деякі питання висвітлено в науковому доробку О. В. Андоміна (щодо формування корпоративної культури викладачів вищої школи у вузівській системі підвищення кваліфікації), а також у поодиноких публікаціях як вітчизняних, так і закордонних авторів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед окреслених проблем, пов'язаних з формуванням корпоративної культури викладача вищої школи, окреме місце посідає питання дослідження її структурних компонентів. Зокрема викликають науковий інтерес питання: прийняття викладачами цінностей університету, механізм засвоєння цих цінностей, а також необхідно визначитися з системою цінностей магістрантів з метою побудови системи формування корпоративної культури майбутнього викладача.

Формулювання цілей статті. З огляду на зазначене вище, мета статті полягає в дослідженні структури корпоративної культури викладача вищої школи, значення її ціннісної складової, а також в узагальненні результатів проведеної експериментально-дослідної роботи з магістрантами – майбутніми викладачами стосовно визначення ступеня сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами проведеного теоретичного аналізу наукових джерел інформації, в яких досліджується формування і розвиток культури освітнього закладу, зокрема університету, можна стверджувати, що єдина думка стосовно правильності використання поняття «корпоративна культура» відсутня. У

більшості публікацій все ж таки, характеризуючи різноманітні аспекти культури університету, дослідники застосовують такі терміни як «організаційна культура» (Н. М. Богдан, І. Ю. Парфьонова С. Д. Резник та ін.), «корпоративна культура» (О. І. Горбатько, В. С. Ефімов, С. Д. Крилова, А. В. П'ятицька, Т. Б. Сергєєва, А. С. Франц), «корпоративна (академічна) культура» (О. О. Романовський).

Однак, всі науковці сходяться на тому, що корпоративну (організаційну) культуру закладу вищої освіти варто тлумачити як сукупність цінностей, норм, традицій, які поділяються всіма людьми, що причетні до діяльності закладу вищої освіти, на основі яких регулюються їхні взаємовідносини.

Аналіз наукових джерел виявив, що істотно різняться й погляди науковців стосовно структури корпоративної культури ВНЗ. Корпоративна культура організації має багаторівневу структуру, одним із важливих рівнів якої є цінності. На найвищому (першому) рівні структури знаходиться мораль, потім сенс життя і діяльності, далі – цінності організації, переконання, вірування, уявлення й установки. На другому рівні – задекларована місія організації, на третьому – зовнішні прояви корпоративної культури у формах стилю поведінки, історій та міфів, мови спілкування та ін. [5].

Отже, структуру корпоративної культури можна порівняти з айсбергом: на поверхні – те, що можна спостерігати, це артефакти (мова, комунікації, манера поведінки, символи та ін.), у глибині – цінності, які приймаються і поділяються членами організації. Зокрема, цінності відіграють важливе значення в регулюванні організаційної поведінки співробітників будь-якого закладу, а щодо вищого навчального закладу – в регулюванні організаційної поведінки викладачів.

Кожна організація пропагує свої власні цінності. Так, М. В. Сухорукова наводить приблизний перелік корпоративних цінностей і норм організації: призначення організації та її «обличчя»; старшинство і влада; значення різних керівних посад і функцій; поводження з людьми; критерії вибору на керівні і контролюючі посади; організація роботи і дисципліна; стиль керівництва й управління; процеси ухвалення рішень; поширення й обмін інформацією; характер контактів; характер соціалізації; шляхи вирішення конфліктів; оцінка ефективності роботи [8].

Освітній заклад, і університет зокрема, створює власну систему цінностей, які покладені в основу його діяльності в реальному соціумі. Як стверджує О. І. Горбатько, вищі навчальні заклади приділяють велике значення взаємодії з навколишнім соціальним простором, проектуючи стратегії університетської корпорації, продукуючи концептуальні основи своєї діяльності, створюють власну систему цінностей, що орієнтується, з одного боку, на особистість, з іншого – на цінності суспільства. При цьому

ВНЗ орієнтується на ціннісне ядро, що визначає його корпоративну культуру [2, с. 123].

Включення нового співробітника в організацію (І. К. Макарова) може відбуватися по-різному (рис. 1) [6, с. 69].

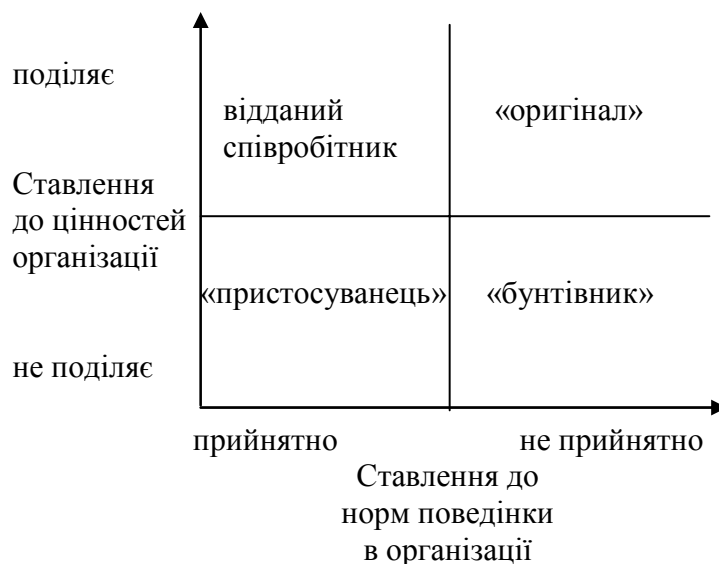


Рис. 1. Матриця включення працівника в організацію

Це пояснюється тим, що не всі корпоративні цінності, що усвідомлюються і, навіть, приймаються співробітником (викладачем), стають його особистими цінностями. Ціннісні стосунки не виникають доти, доки суб'єкт не з'ясував для себе необхідності задоволення актуальної потреби.

З огляду на цілі окресленої проблематики дослідження виникає питання стосовно структурних компонентів корпоративної культури викладача вищої школи. На сучасному етапі розвитку науки визначилися основні підходи до вивчення феномена «культура»: аксіологічний (сукупність матеріальних і духовних цінностей), діяльнісний (специфічний спосіб людської діяльності) і особистісний або особистісно-творчий (процес творчої самореалізації суттєвих сил особистості). Зважаючи на це, корпоративну культуру викладача ВНЗ можна розглядати з точки зору сукупності матеріальних і духовних цінностей, способу діяльності людини і творчої самореалізації особистості. Аксіологічний аспект вивчення культури полягає у виділенні системи цінностей, які регулюють професійно-педагогічну діяльність викладача вищої школи.

Аналіз тенденцій у змінах підходів науковців до трактування корпоративної культури виявив, що акцент у наукових пошуках переміщується на розкриття взаємозв'язку «педагогічної», «професійної» і «корпоративної» культури викладача вищої школи. Так, у своєму дослідженні О. В. Андомін розглядає корпоративну культуру викладача як складову частину його професійної культури, а в її структурі виокремлює

наступні складові, адекватні елементам педагогічної культури: моральний, етичний і комунікативний. Вказані компоненти відображають культуру знань про норми і правила поведінки відносин, які прийняті в навчальному закладі у відповідності з його цінностями, традиціями, місією і культурою поведінки [1, с. 173].

Безсумнівно, корпоративну культуру викладача вищої школи варто розглядати як складову його професійної культури. Зауважимо, що зміст дефініцій «професійно-педагогічна» і «педагогічна» культура викладача (педагога) розкривається дослідниками через систему цінностей.

Так, система педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури викладача в дослідженнях І. Ф. Ісаєва представлена в двох площинах їхнього існування: горизонтальній (цінністі-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини і цінності-якості) та вертикальній (суспільно-педагогічні, професійно-групові й індивідуально-особистісні) [4].

У праці В. М. Гриньової систему педагогічних цінностей, яка є змістовою основою педагогічної культури учителя, складають: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відносини. Між вказаними групами цінностей існує тісний зв'язок. Так, цінності-цілі і цінності-мотиви обумовлюють характер цінностей-знань і технологічних цінностей, цінності-відносини визначаються характером цінностей-цілей і цінностей-властивостей [3].

Вартим уваги є дослідження О. В. Андоміна, в якому він проводить паралель між корпоративною культурою організації, зокрема ВНЗ і корпоративною культурою викладача, застосовуючи при цьому функціональний підхід. На основі проведеного аналізу наукових джерел інформації і результатів опитування викладачів дослідник уточнює елементи корпоративної культури викладача відповідно елементам корпоративної культури ВНЗ. Так, структурними елементами корпоративної культури ВНЗ є: філософія ВНЗ; організаційні цінності; норми і правила поведінки; історія, традиції; психологічний клімат; корпоративні комунікації; стиль управління; імідж ВНЗ. Відповідно корпоративна культура викладача, на думку О. В. Андоміна, має наступні елементи: світогляд; відданість організаційним цінностям; дотримання норм і правил поведінки; дотримання традицій; відчуття психологічного комфорту; володіння способами комунікації, мова спілкування; стиль взаємодії; імідж викладача [1, с. 74].

Розкриття змісту кожного із згаданих вище елементів корпоративної культури викладача дозволило авторів виділити її основні компоненти. Це слугувало підґрунтям для формулювання визначення, згідно якого «корпоративна культура викладача вищої школи – це інтегративна особистісна властивість, що систематизує когнітивний, чуттєво-емоційний, діяльнісний компоненти, показники яких свідчать про готовність підтримувати і розвивати корпоративну культуру ВНЗ [1, с. 84].

Вважаємо, що сутність корпоративної культури викладача вищої школи має більш глибинний характер. Уточнення її складових проводилось за допомогою письмового опитування (у вигляді есе) магістрантів, які мають певний досвід роботи в закладах освіти (загальноосвітні середні заклади, вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації, інші установи і заклади). Дослідження виявило, що респонденти розкривали зміст корпоративної культури викладача за наступними твердженнями:

- взаємоповага і взаємодопомога у вирішенні спільних проблем і питань;
- ідентифікація себе (викладача) як одного з членів команди, що мають спільну мету;
- корпоративна культура виявляється в поведінці, манері спілкування та ін.;
- це основні правила поведінки, які у своїй більшості визначаються керівником, зокрема стосовно залагоджування конфліктних ситуацій;
- це сукупність морально-етичних норм, правил, традицій, які склалися протягом певного часу;
- це особливий вид внутрішньо-організаційних зв'язків, що склалися в колективі та мають певні зовнішні прояви, які, на жаль, в окремих випадках не мають внутрішнього підґрунтя;
- це сукупність цінностей, на основі яких викладачі можуть працювати в колективі, працювати в команді, підтримуючи доброзичливі стосунки між собою;
- це культурні традиції, які існують тривалий період у закладі;
- відносини між викладачами й адміністрацією, між викладачами;
- проявом корпоративної культури є імідж викладача.

З огляду на зазначене вище, можна припустити, що в структурі корпоративної культури викладача ВНЗ система цінностей повинна бути представлена такими групами:

- цінності, що розділяються і декларовані адміністрацією, засновниками (в разі приватного ВНЗ), авторитетними викладачами вищого навчального закладу, від яких залежить формування згуртованості, єдності поглядів, переконань, дій усіх співробітників, зокрема викладачів;
- цінності, прийняття і підтримка яких забезпечує приналежність і причетність до професійної групи, зокрема викладачів;
- цінності, на основі яких регулюється взаємодія між представниками різних соціальних груп вищого навчального закладу;
- цінності, прийняття, розділення і трансляція яких дозволяє формувати «корпоративну особистість» майбутнього фахівця, зокрема майбутнього викладача ВНЗ.

Серед цінностей, які регулюють взаємини з колегами, представниками інших соціальних груп ВНЗ, слід назвати такі: повага, толерантність, співпраця, партнерство, взаємовиручка, уважність у стосунках.

Зрозуміло, що зазначений перелік цінностей, що увійшли до структури корпоративної культури викладача вищої школи, потребує доопрацювання й подальшої експериментальної перевірки.

Узагальнюючи все сказане вище й орієнтуючись на результати здійсненого теоретичного налізу наукових джерел, зазначимо, що в структурі корпоративної культури викладача важливим компонентом є ціннісний компонент, що відображає систему ціннісних орієнтацій викладача, яка в сукупності з емоційно-вольовим компонентом визначає спрямованість особистості (сукупність стійких мотивів).

Для побудови системи формування корпоративної культури майбутніх викладачів важливим етапом є визначення ієрархії їхніх ціннісних орієнтацій.

Однак зазначимо, що в наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації» мають різне змістове наповнення. У психолого-педагогічних джерелах можна простежити різні підходи дослідників до трактування категорії «ціннісні орієнтації». Так, аналізуючи погляди вітчизняних і закордонних дослідників до зазначеної проблематики, М. С. Яницький підкреслює, що поняття «ціннісні орієнтації» за своїм змістом співпадає з такими термінами як «цінності», «мотив», «потреби», «установка», «аттїтюд», «диспозиція», «особистісний сенс», «переконання» [9, с. 11].

З огляду на різноманїття трактувань поняття «ціннісні орієнтації», за словами М. С. Раїтіної, всі дослідники сходяться на думці, що, по-перше, особливості побудови і змістове наповнення ціннісних орієнтацій особистості зумовлюють її спрямованість і визначають позицію людини стосовно тих чи тих явищ дійсності; по-друге, ціннісні орієнтації відіграють головну роль у регуляції соціальної поведінки людини, включаючи диспозицію особистості, її установки, мотиви, інтереси й навіть «сенс життя» [7].

Послугуючись результатами теоретичного аналізу різних підходів до визначення цінностей і ціннісних орієнтацій, М. С. Яницький стверджує, що психологічна природа цінностей розкривається через введення практично тотожних понять «ціннісні орієнтації особистості» й «особистісні цінності», які розрізняються лише віднесенням цінностей швидше до мотиваційної або смислової сфер. Автор вказує на те, що ціннісні орієнтації розглядаються в контексті інших, більш сталих психологічних понять, які є основним об'єктом дослідження того або іншого автора [9, с. 11].

Особистісні цінності відображаються у формі ціннісних орієнтацій і характеризуються ієрархічністю. Ціннісні орієнтації, як і установки, і

аттїтуди, виступають як механїзм соціальної регуляції діяльності, зокрема професійної, і формуються в процесі набуття соціального досвіду.

Зазначимо, що структурними елементами (компонентами) ціннісних орієнтацій є пізнавальний (когнітивний), емоційний і поведінковий. Система ціннісних орієнтацій особистості характеризується багаторівневістю і багатомірністю. За висновками М. С. Яницького, ціннісні орієнтації є особливими психологічними утвореннями, які складають ієрархічну систему та існують у структурі особистості тільки як її елементи [9, с. 13].

У структурній ієрархії диспозиційних утворень (за диспозиційною концепцією регуляції соціальної поведінки особистості В. Я. Ядова) ціннісні орієнтації займають найвищий рівень і повністю залежать від цінностей соціальної спільноти, з якою себе ідентифікує особистість. Відповідно до зазначеного вище, припускаємо, що викладач вищої школи може ідентифікувати себе як представника певної професійної громади – корпорації викладачів (тобто належність до професійної групи), а також як співробітника, члена освітнього закладу.

На найнижчому рівні структурної ієрархії диспозиційних утворень знаходяться елементарні фіксовані установки, які мають неусвідомлений характер і пов'язані із задоволенням вітальних потреб, на наступному рівні – соціально фіксовані установки (аттїтуди), потім – базові соціальні установки (направленість інтересів особистості) і вищий рівень – ціннісні орієнтації.

З метою визначення ступеню сформованості ціннісного компоненту корпоративної культури в майбутніх викладачів вищої школи проведено анкетування магістрантів різних груп чотирьох університетів різних регіонів України. В експериментально-дослідній роботі брали участь магістранти різних напрямів підготовки. Термін навчання магістрантів складав один-півтора роки (на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «спеціаліст»). Анкетуванням були охоплені магістранти, які не мали досвіду роботи в організаціях, зокрема ВНЗ або інших освітніх закладах, а також магістранти спеціальності «Педагогіка вищої школи» та «Управління навчальним закладом», які мали досвід роботи за своїм фахом. Закономірно виникає питання: чи існує різниця в ієрархії ціннісних орієнтацій, притаманних цим групам магістрантів?

Для визначення ступеню сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій і їхнього змісту, що характеризується конкретними цінностями, для магістрантів було розроблено методикку «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості». Респондентам пропонувалось оцінити за 100-бальною шкалою (10 – неважливо, 20, 30, 40 ... 100 – дуже важливо) низку тверджень, які надали змогу: по-перше, визначити ієрархію ціннісних орієнтацій магістрантів, по-друге, з'ясувати ступінь її сформованості, що створює можливість для визначення рівня

спрямованості ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів. Середній бал обраховувався за формулою:

$$S = \frac{\sum_{i=1}^{10} S_i n_i}{N},$$

де S – середній бал для кожного твердження,

S_i – кількість балів, за якими оцінюється твердження за 100-бальною шкалою (10, 20, ... 100 балів),

n_i – кількість респондентів, які оцінили твердження однаковою кількістю балів,

N – загальна кількість респондентів, які брали участь в опитуванні,

i – кількість кроків за 100-бальною шкалою.

Результати проведеного опитування магістрантів, які брали участь у дослідженні, презентовані в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати відповідей магістрантів за методикою
«Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості»**

Твердження	Результати (середній бал)	Ранг
Захоплююча робота, яка приносить вам задоволення.	90,0	1
Проведення часу в колі сім'ї.	87,5	2
Високооплачувана робота.	87,2	3
Інтелектуальний розвиток	86,7	4
Вдале одруження або заміжжя.	86,5	5
Кар'єра.	82,2	6
Декілька близьких друзів.	81,2	7
Спілкування зі студентами та колегами.	75,1	8
Знайомство з новими людьми, соціальні заходи.	73,3	9
Читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самовдосконалення та ін.	71,4	10
Можливість створювати і впроваджувати нове.	69,8	11
Красиві машини, одяг, будинок та ін.	69,3	12
Спортивні вправи.	65,2	13
Залучення до суспільної діяльності.	59,9	14
Здорова збалансована дієта.	57,7	15
Ваша релігія.	57,0	16
Робота на добровільній основі в некомерційних організаціях.	54,7	17
Медитація, роздуми, молитви та ін.	51,8	18

Ґрунтуючись на отриманих даних, можна стверджувати, що перші десять позицій займають наступні цінності: захоплююча робота, яка приносить вам задоволення; проведення часу в колі сім'ї; високооплачувана робота; інтелектуальний розвиток; вдале одруження або заміжжя; кар'єра; декілька близьких друзів; спілкування зі студентами та колегами; знайомство з новими людьми, соціальні заходи; читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самовдосконалення та ін.

Для визначення зв'язку між ступенем сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій і досвідом роботи в освітніх закладах здійснено порівняння результатів опитування різних груп магістратів (табл. 2).

Таблиця 2

**Порівняльна таблиця
результатів опитування магістратів двох груп**

Твердження	Результати (середній бал)		Ранг	
	ПВШ, УНЗ	загальна магістратура		
Захоплююча робота, яка приносить вам задоволення.	94,3	89,4	1	1
Проведення часу в колі сім'ї.	87,1	87,6	4	2
Високооплачувана робота.	86,4	87,3	5	3
Інтелектуальний розвиток	87,9	86,6	3	4
Вдале одруження або заміжжя.	92,9	85,7	2	5
Кар'єра.	77,1	82,9	9	6
Декілька близьких друзів.	79,3	81,4	7	7
Спілкування зі студентами та колегами.	81,4	74,2	6	8
Знайомство з новими людьми, соціальні заходи.	75,0	73,0	11	9
Читання освітньої літератури, перегляд освітніх передач, самовдосконалення та ін.	75,7	70,8	10	10
Красиві машини, одяг, будинок та ін.	60,7	70,5	14	11
Можливість створювати і впроваджувати нове.	77,9	68,7	8	12
Спортивні справи.	62,9	65,6	13	13
Ваша релігія.	41,4	59,2	18	14
Залучення до суспільної діяльності.	66,4	59,0	12	15
Здорова збалансована дієта.	55,7	58,0	15	16
Робота на добровільній основі в некомерційних організаціях.	52,1	55,1	16	17
Медитація, роздуми, молитви та ін.	52,1	51,7	17	18

Результати порівняння свідчать про певні розбіжності в пріоритетності тих чи тих цінностей магістрантів, які мають досвід роботи в освітніх закладах, і магістрантів, які не мають його.

Отримані результати вказують на те, що досвід роботи в закладах освіти є важливим чинником формування ціннісного компоненту корпоративної культури викладача вищої школи. Вважаємо, що його врахування в процесі формування корпоративної культури майбутнього викладача вищої школи в магістратурі дозволить досягти більш високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій магістрантів. Зокрема, цей процес можна зробити більш результативним завдяки посиленню професійних аспектів навчального процесу, дослідженню магістрантами позитивних та негативних проявів корпоративної культури викладачів. Оскільки, в процесі виконання спільної діяльності формуються певні групові цінності, при цьому особистісні цінності можуть одночасно відображувати цінності групи і впливати на групові цінності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, одним із складових структури корпоративної культури викладача вищої школи є ціннісний компонент, що представлений системою ціннісних орієнтацій. Результати проведеної експериментально-дослідної роботи свідчать, що ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів вищої школи та їхній зміст, що характеризується конкретними цінностями, залежить від різних чинників і, зокрема, від наявності досвіду роботи в освітніх установах. Перспективою подальших розвідок визначено дослідження інших компонентів корпоративної культури викладача вищої школи.

Література

1. Андомин О. В. Формирование корпоративной культуры преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. В. Андомин ; Самарский гос. ун-т. – Самара, 2010. – 170 с.
2. Горбатько О. И. Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. И. Горбатько. – Ставрополь, 2006. – 200 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2001. – 29 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пос. / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
5. Корпоративна культура : навч. посіб. / [під заг. ред. Г. Л. Хаєта]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 403 с.
6. Макарова И. К. Управление человеческими ресурсами: пять уроков эффективного HR-менеджмента / И. К. Макарова. – М. : Дело, 2007. – 232 с.
7. Раитина М. С. Ценности и ценностные ориентации, их формирование и роль в развитии личности : [Электронный ресурс] / М. С. Раитина // Научный электронный архив. – Режим доступа : <http://econf.rae.ru/article/5159>.

8. Сухорукова М. В. Ценности как ключевой элемент организационной культуры : [Электронный ресурс] / М. В. Сухорукова // Управление персоналом. – 2000. – № 11. – Режим доступа : <http://www.hrm.ru/db/hrm/89856474C48A7823C3256AAB004273B8/category.html>
9. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Данилов С. В.

*– проректор по научно-методической работе
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
кандидат психологических наук, доцент*

УДК 37.014.54

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье уточняется сущность кластерного подхода применительно к системе образования. Рассматриваются возможности его реализации на различных уровнях: государственном, уровне образовательного учреждения, учебной дисциплины. Анализируются условия, необходимые для создания кластера.

***Ключевые слова:** кластер, кластерный подход, инновационный продукт, конкурентоспособность, образовательный кластер, кластеры образовательного процесса, кластеры локального партнёрства образовательного учреждения, условия создания образовательного кластера.*

Данилов С. В.

*– проректор з науково-методичної роботи
ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації
та перепідготовки працівників освіти,
кандидат психологічних наук, доцент*

КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД ЯК ЦІННІСТЬ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті уточнюється сутність кластерного підходу стосовно системи освіти. Розглядаються можливості його реалізації на різних рівнях: державному рівні, освітньої установи, навчальної дисципліни. Анализуються умови, необхідні для створення кластера.

***Ключові слова:** кластер, кластерний підхід, інноваційний продукт, конкурентоспроможність, освітній кластер, кластери освітнього процесу, кластери локального партнерства освітньої установи, умови створення освітнього кластеру.*

Danilov S. V.

– vice rector on scientific-methodical work RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing and refresher courses for educators, candidate of the psychological sciences, associate professor

CLUSTER APPROACH AS VALUE OF THE MODERN EDUCATION

The article clarifies the essence of the cluster approach in relation to the educational system. It examines the possibilities of its implementation at different levels: state, level of educational institution, educational discipline. The conditions necessary for the creation of the cluster are being analyzed in the article.

Keywords: *the cluster, the cluster approach, innovative product, competitiveness, educational cluster, clusters of educational process, clusters of local partnerships educational institutions, the conditions for the creation of educational cluster.*

Современное образование отличают глобальные тенденции, характерные в масштабах не только конкретного государства, но и, одновременно, многих стран мира. Среди таких тенденций можно назвать: постоянно ведущиеся поиски критериев и ресурсов обеспечения качества образования; обновление содержания образовательного процесса на всех его ступенях – от дошкольного, до высшего и дополнительного профессионального; разработка новых образовательных технологий и техник, способов и средств, методов и методик обучения и воспитания; акцент на инновационность и т.д.

На макроуровне эти тенденции связаны с решением внутри- и межгосударственных задач по приведению в соответствие требований общества и рынка в отношении подрастающего поколения, обеспечение его конкурентоспособности и социальной успешности. На мезоуровне они определяют содержание и механизмы реализации образовательных реформ, а на микроуровне – особенности организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении. Будучи напрямую связаны с жизнедеятельностью многих социальных институтов и практически всех людей, эти тенденции приобретают в их глазах особую значимость, становятся самостоятельными ценностями.

Ценность, как понятие указывает на важность определённых явлений действительности для человека и общества, а непосредственная связь с целью и мотивацией деятельности, делают ценность не только стимулирующим, «подталкивающим», но и направляющим компонентом человеческого поведения⁵. Одним из таких явлений, на наш взгляд, сегодня вполне достойное статуса ценности в образовании, становится кластерный подход.

В конце первого десятилетия XXI века словосочетание «кластерный подход» стало широко распространённым в словарном обиходе россиян.

⁵ См.: БСЭ : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/Ценность/>;
Философский словарь : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edudic.ru/fil/162/>.

Более того, оно стало модным и, даже, общеупотребительным в различных сферах общественной жизнедеятельности; в образование это словосочетание, по всей вероятности, мигрировало из экономики, менеджмента и политики. При этом широта применения затрудняет его непротиворечивую интерпретацию и однозначное (корректное) использование. В связи с этим, нам представляется необходимым прояснить его содержание и смысл.

Термин «кластер» пришёл в русский из английского языка (*cluster*, буквально – «расти вместе», «гроздь, скопление») [7] и означает объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определёнными свойствами⁶.

Для их изучения применяются процедуры кластеризации (кластерного анализа), которая даёт возможность обоснованно группировать и лучше понять схожие объекты, определить типичные и особенные элементы и характеристики.

Применительно к социальным системам современное определение понятия кластера сформулировал в конце 80-х годов американский экономист Майкл Портер: «кластер – это группа... взаимосвязанных организаций, действующих в определённой сфере и характеризующихся общностью деятельности и взаимодополняющих друг друга» [8, с. 207]. Таким образом, кластер определяется как индустриальный комплекс, сформированный из специализированных поставщиков, основных производителей и потребителей, связанных технологической цепочкой.

Этот подход дополняет определение А. А. Миграняна, который понимает кластер как *сосредоточение наиболее эффективных и взаимосвязанных видов экономической деятельности*, т.е. совокупность взаимосвязанных групп, успешно конкурирующих фирм, образующих «золотое сечение» всей экономической системы государства и обеспечивающих его конкурентные позиции на рынках [4]. Это возможно только за счёт создания внутри кластера (сетевой структуры, формируемой на основе кооперации компаний) *инновационного продукта* [9]. Более того, инновационная ориентированность является главной характерной особенностью любого кластера [12].

Таким образом, кластер, как группа организаций и видов деятельности, является экономическим феноменом, позволяющим создавать инновационный продукт и за счёт этого повышать свою конкурентоспособность, а также играющим роль мощного стимула национального и регионального развития. Соответственно, *кластерный подход представляет собой направление в науке и практике, связанное с*

⁶ См.: Википедия : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

поиском и реализацией новых возможностей экономического и социального развития общества посредством деятельности по созданию и управлению кластерами. Другими словами, это концепция развития общества на основе управления образованием и развитием социально-экономических кластеров. В этом смысле кластерный подход выступает альтернативой отраслевому подходу.

Разумеется, кластеры существовали задолго до их научного обоснования М. Портером. Ещё во времена Петра I Никита Демидов создаёт в России первый промышленный кластер – 55 предприятий, транспортные компании, самое передовое оборудование и технологии, лучшие специалисты. Налицо все современные признаки кластера – концентрация предприятий, кооперация, специализация и логистика. В результате вся Европа закупала демидовскую сталь и чугун.

С 1920-х годов вся оборонная и часть гражданской промышленности СССР также строились по кластерному принципу. Теория экономического районирования, создания ТПК и промышленных центров в СССР в 1920–80-х гг. – это уникальный практический опыт и знания, опередившие время научного обоснования кластеров.

В конце 1980-х гг. исследователи обнаружили, что в разных странах существуют группы, можно даже сказать «сгустки» (по-английски «сгустки», и есть «кластеры»), конкурентоспособных предприятий в рамках отдельных отраслей, которые, несмотря на малый территориальный размер, занимают лидирующую позицию по всему миру.

Классическими примерами кластеров являются созданный в США в 1970–80-е гг. калифорнийский винодельческий кластер (он объединяет до 700 различных фирм), мировой мебельный кластер в Италии (более 2 тыс. фирм), финский кластер Nokia по производству мобильной коммуникационной техники. Образчиком инновационного кластера можно назвать Голливуд и знаменитую сегодня Силиконовую Долину [7].

Повышение конкурентоспособности посредством кластеров становится базовым элементом стратегий развития подавляющего большинства стран. Анализ более 500 кластерных инициатив, реализованных за последние 10 лет в 20-ти странах, показывает, что их высокая конкурентоспособность основана на сильных позициях отдельных кластеров – локомотивах конкурентоспособности.

В последние два десятилетия процесс формирования кластеров происходил довольно активно. В целом, по оценке экспертов, к настоящему времени кластеризацией охвачено около 50% экономик ведущих стран мира. В США кластерами охвачено более половины предприятий, а доля ВВП, производимого в них, превысила 60%. В Евросоюзе насчитывается свыше 2 тысяч кластеров, в которых занято 38% его рабочей силы. Активно идет процесс формирования кластеров в Юго-Восточной Азии, в Китае и других странах [3].

По мере развития кластерного подхода суть кластерных объединений изменялась и обогащалась. Так, в обзоре Европейской экономической комиссии ООН (ЕЭК ООН) 2008 г. «Повышение инновационного уровня фирм: выбор политики и практических инструментов», в качестве основных характеристик кластеров выделены:

– географическая концентрация (близко расположенных фирм привлекает возможность экономить на быстром производственном взаимодействии, обмене социальным капиталом и процессах обучения);

– специализация (кластеры концентрируются вокруг определенной сферы деятельности, к которой все участники или авторы имеют отношение);

– множественность экономических агентов (деятельность кластеров охватывает не только фирмы, входящие в них, но и общественные организации, академии, финансовых посредников, институты, способствующие кооперации и т. д.);

– конкуренция и сотрудничество (как основные виды взаимодействия между фирмами – членами кластера);

– достижение необходимой «критической массы» в размере кластера (для получения эффектов внутренней динамики и развития);

– жизнеспособность кластеров (рассчитаны на долгосрочную перспективу);

– вовлеченность в инновационный процесс (фирмы и предприятия, входящие в состав кластера, обычно включены в процессы технологических продуктовых, рыночных или организационных инноваций) [3; 15].

Первые попытки внедрения кластерного подхода в экономику предпринимаются сегодня в странах СНГ. Например, согласно данным Международного фонда содействия рынку, в Украине сформированы и практически работают свыше 25 промышленных агломераций компаний и структур, которые взаимодействуют по схеме, близкой к кластерной. В июле 2009 г. Постановлением Президиума НАН Украины одобрен Порядок создания и функционирования национальных инновационных кластеров, а так же определен перечень входящих в их состав академических учреждений и промышленных предприятий. Кластеры создаются в приоритетных направлениях инновационной деятельности: «Новые машины» (Днепропетровск), «Новые материалы» (Харьков), «Биотехнологии» (Львов), «Новые технологии природопользования» (Донецк), «Новейшие силовые установки и двигатели» (Запорожье), «Новые продукты питания», «Инновационная культура общества», «Энергетика устойчивого развития» (Киев и Киевская область).

В России кластерная политика на федеральном уровне начинает реализовываться с 2006 г., когда была утверждена Программа социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную

перспективу (2006–2008 гг.)⁷. В этом документе подчёркивалась необходимость определить направления развития территориально-производственных кластеров, а также провести эксперименты по реализации мер кластерной политики на региональном и муниципальном уровнях [7].

В 2008 году элементы кластерной политики были заложены в Концепцию долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года⁸. Указанная концепция предусматривала создание сети территориально-производственных кластеров, реализующих конкурентный потенциал территорий. При этом, количество таких кластеров 6–8, среди которых: высокотехнологические, лесопромышленные, биоресурсные, туристско-рекреационные, нефтегазохимические, энергопромышленные, кластер на базе результатов космической деятельности [2].

Очевидно, что данный перечень кластеров не является сколь-нибудь полным ни тематически, ни количественно. В связи с этим научный поиск путей и возможностей реализации кластерного подхода применительно к развитию страны в целом и её территорий, а также отдельных отраслей сегодня является актуальнейшей задачей теории и практики управления.

Одной из отраслей, где развитие кластеров и кластерного подхода представляется весьма перспективной, является образование. Применительно к данной сфере человеческой жизнедеятельности кластерный подход может реализовываться на нескольких *уровнях*: федеральном и региональном, конкретного образовательного учреждения, отдельной учебной дисциплины.

Если рассматривать образование как систему (систему образования), то она представляет собой совокупность институциональных структур⁹ основной целью которых является образование обучающихся в них. В этом смысле она является ядром так называемого образовательного кластера, который представляет собой совокупность образовательных учреждений всех уровней образования в пределах данной географической территории, предприятий – поставщиков ресурсов и работодателей, а также координирующих органов и органов власти, деятельность которых взаимосвязана с ближайшими производствами и направлена на разработку инновационного продукта.

Однако такое понимание кластерного подхода в образовании реализуется лишь *на уровне государства или его субъекта* (федерального округа, республики, края, области).

⁷ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 января 2006 г. № 38-р.

⁸ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р

⁹ Имеются ввиду различные типы образовательных учреждений: детские сады, школы, колледжи, университеты и т.д.

Приведём несколько наиболее ярких примеров кластеризации в системе образования на федеральном уровне. Прежде всего, стоит отметить реализацию Концепции профильного обучения (профиль – как кластер; профильные школы – как кластер; профильные школы и окружающее их социальное пространство – как кластер и т.д.) и приоритетного национального проекта «Образование» (создание кластера инновационных (лучших) школ и кластера лучших учителей). Ещё одним примером является приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218, утверждающий порядок создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования. К этому перечню можно добавить и стремление представить в виде кластера взаимодействие институтов дополнительного (постдипломного) педагогического образования с ведущими российскими издательствами [7].

На уровне конкретной территории речь идёт, в основном, о Программах развития регионов, в которых заложена идея создания какого-либо кластера, в состав которого входят и образовательные учреждения¹⁰. Как правило, речь идёт об интеграции в системе «ССУЗ – ВУЗ – производство», требующейся для решения конкретных задач региона [13]. Возможно добавление к этой системе школ, ДОУ, УДОД, бизнес-партнёров, промышленных предприятий, фирм и т.д. При этом А. Р. Шайдуллиной отмечается, что реализация кластерной модели в организации профессионального образования может привести к утрате самостоятельности учебных заведений, входящих в кластер, так как он задает всей системе целенаправленное поведение, ограничивая степень свободы своих субъектов. Выход же их за пределы кластера, то есть в условия неструктурированной ситуации, чреват утратой жизнеспособности [13].

В литературе можно встретить и попытки применить кластерный подход на уровне конкретного образовательного учреждения. В этом случае выделяют два типа кластеров.

Во-первых, кластеры образовательного процесса, образованные такими субъектами как «руководитель учреждения – руководители по функциям», «руководители структурных подразделений – педагоги», «педагоги – учащиеся» и т.д. В данном случае как кластеры рассматриваются элементы внутришкольной жизни. В этом качестве можно отметить методические объединения учителей, наставничество, творческие и научные коллективы педагогов и воспитанников (как временные, так и постоянные), экскурсионные поездки школьников в каникулярное время, реализацию учебных и социальных проектов и т.д.

¹⁰ В качестве иллюстрации можно отметить Программу содействия занятости населения Республики Татарстан на 2008–2010 годы.

Имея выраженную познавательную и гражданскую направленность, они оказывают значительное влияние на профессионально-личностное развитие педагогов, становление сознания и самосознания подрастающего поколения.

Ко второму типу относятся кластеры локального партнёрства образовательного учреждения с другими организациями [1]. Основанием для их выделения является то обстоятельство, что при ближайшем рассмотрении кластерный подход описывает систему горизонтальных и вертикальных связей, социального партнёрства, в которую образовательные учреждения включены как необходимый элемент. Эта система обеспечивает преемственность в деятельности своих элементов, направленную на решение общих задач, которые в рамках отрасли не всегда можно решить с заданной степенью эффективности: подготовку кадров, обеспечение конкурентоспособности и т.д.

В таком объединении легко обнаружить все основные идентификационные признаки социального кластера: сетевая структура специализированных (образовательных) организаций; концентрация этих организаций в одном месте, конкуренция и кооперация между ними в деятельности и территории; наличие развитой инфраструктуры, обеспечивающей обмен знаниями и технологиями между элементами кластера; гибкость (пластичность) состава и структуры кластера; открытость кластера как системы.

Очевидно, что в образовательных учреждениях разного типа конкретные модели кластеризации будут приобретать свою специфику, определяемую целым рядом условий: целями, задачами, содержанием и формами деятельности; особенностями обучающихся и воспитанников; социальным заказом со стороны общества, учредителя, работодателя и т.д.

Так, в учреждениях начального и среднего профессионального образования обозначают четыре основные кластерные структуры: профессиональный, профильный, полиструктурный и образовательно-производственный кластеры. Каждый из них представляет собой «способ организации согласованных взаимодействий внутри подготовки по профессии, между профессиями по профилю и училищным окружением, а так же внешними партнёрами в сферах основных компетенций, развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, делающих вклад в инновации, собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность той или иной территории за счёт получения синергетического эффекта от совместной деятельности» [10, с. 56–59]. При этом ядром профессионального кластера является ученическая или учебная фирма, профильного – ресурсный центр, полиструктурного – образовательно-производственный комплекс, включающий в себя не только учреждения начального и среднего профессионального образования, но также производственные предприятия и органы

исполнительной власти. В основе четвертого, образовательно-производственного кластера лежит технопарк или инновационное предприятие при вузе, у которого налажены устойчивые связи с промышленностью и образовательными учреждениями разных типов.

Известно использование кластерного подхода *на уровне конкретной учебной дисциплины*.

Например, в методике преподавания иностранного языка существует метод ассоциативного письма или Cluster–methode, разработанный Г. Рико [5]. В преподавании различных школьных дисциплин мы можем обнаружить кластерный подход, начиная с группировки содержания по разделам и годам обучения. Кластеризация проявляется также в тематической интеграции содержания внутри курса (логической связи тем друг с другом и возврат к содержанию многих тем на каждом последующем году обучения, но с иной точки зрения). В этом отношении замечательным образцом кластерного подхода являются курсы «Географическое краеведение», «Историческое краеведение», «Обществознание» и другие. Ещё один пример – выстраивание межпредметных связей. Знания, получаемые ребёнком в рамках одних учебных предметов, очень часто востребованы при изучении других дисциплин и являются необходимым условием их успешного освоения.

Таким образом, наше понимание кластера и кластерного подхода в образовании будет сильно различаться то того, ведём ли мы речь о кластере на уровне государства или территории, образовательного учреждения или школьного предмета.

Однако в любом случае нужно помнить, что для создания образовательного кластера необходимо обеспечить хотя бы *минимальный набор условий* (инструментов).

Среди них на первом месте оказываются организационно-коммуникативные условия, предполагающие образование субъекта развития кластера и развитие коммуникативной среды. Другими словами, нужен инициатор, «локомотив» кластера. При этом необходимо отметить, что органы исполнительной власти могут использовать лишь косвенные меры реализации этого инструмента: без активного участия руководителей образовательных и иных учреждений, активных педагогов, заинтересованных в профессиональной и личностной самореализации, в продвижении положительного опыта, невозможно реализовать данный тип инструментария применительно к образованию.

Инвестиционные инструменты связаны с созданием инфраструктуры, необходимой для формирования кластера. Другими словами, любому кластеру требуется финансирование: бюджет, грант, общий фонд и т.д. Уровень влияния органов исполнительной власти на реализацию данного типа инструментов, по сравнению с предыдущим, гораздо выше. При этом их действия могут быть направлены как на реализацию отдельных

інвестиційних проектів, так і на привлечення інвесторів для їх здійснення.

Організаційно-правові умови вимагають розробки нормативно-правової бази і підтримуваних програм (кадрових, інформаційних, маркетингових і т.д.), наприклад, нормативні документи, регламентують характер взаємодій між суб'єктами освітнього кластера, напрямлення їх діяльності, зони відповідальності, особливості повноважень, ступінь участі в реалізації спільних проектів і багато інше.

Типичною помилкою є зміна пріоритетів в виборі і використанні інструментарію: на перше місце в розробляються проектах ставлять як раз організаційно-правові інструменти, результативність яких без використання інших двох крайніх низка [11].

Обов'язковим умовою розвитку освітніх кластерів є наявність регіональної стратегії по їх цілеспрямованому стимулюванню. Недаром один з основоположників кластерного підходу М. Портер в якості одного з найбільш важливих факторів для успішного розвитку кластера називає наявність стійкої стратегії [14]. Розвивати кластер в отрыве від регіону в цілому неефективно, так як по своїй суті він є інструментом рішення регіональних завдань.

Зрозуміння суті кластерного підходу в освіті (методологічна визначеність і компетентність), значимості інструментів його формування, грамотне застосування створюють необхідні передумови для пошуку нових ресурсів і можливостей розвитку системи освіти, підвищення його якості і конкурентоспроможності.

Література

1. Ігнатова І. Кластерний підхід в управлінні закладом освіти [Текст] / І. Ігнатова, Н. Екімова // Народна освіта – 2009. – № 8. – С. 62–66.
2. Концепція довготривалого соціально-економічного розвитку Російської федерації на період до 2020 року. – [Утв. розпорядженням Уряду РФ від 17 листопада 2008 г. № 1662-р].
3. Ленчук Е. Б. Кластерний підхід в стратегії інноваційного розвитку зарубіжних країн [Електронний ресурс] / Е. Б. Ленчук, Г. А. Власкін // Економічний портал. – Режим доступу: <http://institutiones.com/strategies/1928-klasternyj-podchod-v-strategii-innovacionnogo-razvitiya-zarubezhnyx-stran.html>
4. Мигранян А. А. Теоретичні аспекти формування конкурентоспроможних кластерів в країнах з перехідною економікою: [Електронний ресурс] / А. А. Мигранян // Вестник КРСУ. – 2002 – Т. 2. – № 3. – Режим доступу: <http://www.krsu.edu.kg/vestnik/2002/v3/a15.html>
5. Обертышева О. Г. Кластерний підхід в навчанні школярів німецької мови [Електронний ресурс] / О. Г. Обертышева, Т. В. Глушко // ПЕДСОВЕТ.org (12-й Всеросійський інтернет-педсовет). – Режим доступу: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,23788/Itemid,118/.

6. Официальный сайт экспертно-аналитического портала «Новости гуманитарных технологий». – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/state/2009/09/08/216620.03.2010>.
7. Петрович В. Г. Педагогические издательства и ИПК: кластерный подход к взаимодействию / В. Г. Петрович // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 9. – С. 67–71.
8. Портер М. Конкуренция / М. Портер. – М. : Вильямс, 2001. – 495 с.
9. Проскура Д. В. Теоретические аспекты формирования региональной кластерной политики (На примере Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] / Д. В. Проскура, Е. М. Рогова, Е. А. Ткаченко // Евразийский международный научно-аналитический журнал: Проблемы современной экономики. – 2008 – № 4 (28). – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2311>.
10. Тебенькова Е. А. Проектирование кластерных структур в учреждениях начального и среднего профессионального образования / Е. А. Тебенькова, Л. Б. Лобарева // Инновации в образовании. – № 4 – 2011 – С. 50–62.
11. Трунова Н. Проблемные зоны использования кластерного подхода в России [Электронный ресурс] / Н. Трунова // Сайт Центра стратегических разработок «Северо-Запад». – Режим доступа: <http://www.csr-nw.ru/content/library/default.asp?shmode=8&ids=46&ida=2239>
12. Четырбок Н. П. Кластерная политика как метод активизации инновационных процессов в регионах [Текст] / Н. П. Четырбок // Научно-инновационная политика в регионах Беларуси : материалы республик. научно-практич. конфер. (Гродно, 19–20 октября 2005 г.). — Мн. : ГУ «БелИСА», 2005. – 100 с.
13. Шайдуллина А. Р. Интеграция ССУЗа, ВУЗа и производства в региональной системе профессионального образования : автореф. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / А. Р. Шайдуллина. – Казань, 2010. – 45 с.
14. Ялов Д. А. Кластерный подход как технология управления региональным экономическим развитием [Электронный ресурс] / Д. А. Ялов // Компас промышленной реструктуризации. – 2003. – № 3. – Режим доступа: <http://www.compass-r.ru/magaz/3-2003/1-3-2003.htm>.
15. Synopsis of Policy Options for Creating a Supportive Environment for Innovative Development. – ECE/CECI/2008/3, Geneva, 9 September 2008.

Жуков С. М.

*– професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Донецького інституту залізничного транспорту,
доктор педагогічних наук, доцент*

УДК 37.(287).035.46.7(477)

ФУНКЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

У статті визначається сутність, структура, зміст ціннісних орієнтацій, їхні функції в життєдіяльності людини та суспільства, проводиться типологізація як самих ціннісних орієнтацій, так й індивідів на основі характеру їхніх ціннісних орієнтацій. Далі йдеться про умови формування ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, структура, функції, педагогічні умови.

Жуков С. М.

*– профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Донецкого института железнодорожного транспорта,
доктор педагогических наук, доцент*

ФУНКЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье определяется сущность, структура, содержание ценностных ориентаций, их функции в жизнедеятельности человека и общества, проводится типологизация как самих ценностных ориентаций, так и индивидов на основе их ценностных ориентаций. Далее также идет речь об условиях формирования ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, структура, функции, педагогические условия.*

Zhukov S. M.

*– professor of the Department of social-humanitarian discipline
Donetsk institute of the railway traffic,
doctor of the pedagogical sciences, associate professor*

FUNCTIONS AND PEDAGOGICAL CONDITION OF THE VALUE ORIENTATION SHAPING IN LIFE ACTIVITY OF THE PERSON

The article highlights the base, structure and contents of the value orientations, their functions in the human and society life activity. The types of the value orientations and their personality's value orientations are lighted up. Various conditions necessary for the formation of valuable orientations are specified.

Keywords: *value orientations, structure, functions, pedagogical terms.*

Важливим завданням сучасної педагогічної науки і практики є посилення уваги до фундаментальних досліджень, присвячених проблемам виховання: морального, естетичного, патріотичного, фізичного в комплексі. Психолого-педагогічна наука сьогодення вважає джерелом мотивації вчинків людини, її поведінки систему цінностей.

Проблема соціокультурних цінностей, їхній зміст та динаміка залишаються актуальними незалежно від того, про який період соціального розвитку йде мова. Ця проблема набуває особливої гостроти в умовах соціально-економічної та духовно-культурної кризи українського суспільства, котра виникла в перехідний період і супроводжується переоцінкою цінностей.

Ціннісні орієнтації, як наукова проблема, привертають увагу широкого кола вчених різних напрямів наукового пізнання. Вона розглядається в тісному взаємозв'язку з життєвими цілями особистості, способом її життя, потребами, інтересами, психологічними установками

тощо. Таке широке коло питань, стосовно яких досліджується сутність і характер ціннісних орієнтацій, дає змогу виділити принаймні кілька напрямів вивчення цього феномена.

Особливий інтерес викликають дослідження, в яких визначається сутність, структура, зміст ціннісних орієнтацій, їхні функції в життєдіяльності людини та суспільства, проводиться типологізація як самих ціннісних орієнтацій, так й індивідів на основі характеру їхніх ціннісних орієнтацій. Адже без з'ясування сутнісних властивостей ціннісних орієнтацій, які, на думку багатьох дослідників, є важливим компонентом внутрішньої структури особистості, неможливо буде дослідити їхню детермінуючу роль у трансформаційних процесах.

Система ціннісних орієнтацій є важливим елементом ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності. Ціннісна орієнтація – це вибіркоче ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок такого ставлення, переконань, переваг, які впливають на поведінку індивіда. Під цінністю розуміється позитивна або негативна значущість об'єктів навколишнього світу для окремої людини, класу, соціальної групи, суспільства в цілому, яка проявляється через сферу життєдіяльності, інтересів, потреб, суспільних відносин. Критерії оцінки цієї значущості знаходяться в моральних нормах і принципах, ідеалах, цілях, установках.

Виникаючи в результаті суспільної практики, як відзначають майже всі дослідники, ціннісні орієнтації певної епохи беруть участь у формуванні типу особистості, її поведінкових і ментальних навичок і в цій якості пронизують усю культуру, всі універсали цієї культури.

Ціннісні орієнтації лежать в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань і смаків, визначають її поведінку. Враховуючи таку їхню значущість для поведінки людини, ціннісні орієнтації визначаються ще як «важливі елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань, відмежовуючи значуще, суттєве для цієї людини від незначущого, несуттєвого» [4]. Сформовані ціннісні орієнтації – це своєрідна «вісь» свідомості, яка забезпечує усталеність людини і проявляється в певному типі її поведінки, інтересах, потребах, переконаннях.

У науковій літературі виділяються розвинені, стійкі, несуперечливі ціннісні орієнтації і нерозвинені, нестійкі, суперечливі. Як відзначає О. Г. Здравомислов, перший тип ціннісних орієнтацій – це ознака зрілості людини, показник її соціальності, призма сприймання не лише зовнішнього, але й внутрішнього світу індивіда, що зумовлює зв'язок між свідомістю і самосвідомістю, психологічна основа для вирішення як в індивідуальному, так і в загальносуспільному аспектах питання про сенс життя, завдяки якому відбувається інтеграція сукупності ціннісних орієнтацій у дещо цілісне і, своєрідне, характерне саме для цієї особистості [7].

Розвинуті, стійкі ціннісні орієнтації зумовлюють такі якості людини, як цільність, надійність, вірність певним принципам та ідеалам, здатність до вольових дій для їхнього досягнення, активність. І, навпаки, нестійкі, нерозвинені, суперечливі ціннісні орієнтації є причиною непослідовності в поведінці людини, ознакою її інфантильності, невизначеності мети, сенсу життя тощо.

Під час вивчення структури ціннісних орієнтацій як цілісної системи частина дослідників виходять із сутності, змісту, характеру самих цінностей (системи цінностей), при цьому виділяючи суспільно-політичні, етичні (моральні), естетичні, правові, економічні та інші цінності. Відповідно до такої структури системи цінностей визначається і структура ціннісних орієнтацій: суспільно-політичні, моральні, естетичні, релігійні, правові, економічні та інші. Основний зміст ціннісних орієнтацій за такого визначення їхніх структурних компонентів становлять: суспільно-політичні, філософські, світоглядні, моральні переконання, глибокі і постійні уподобання, моральні принципи, естетичні смаки.

Уживається й інша класифікація структурних компонентів системи ціннісних орієнтацій відповідно до традиційних уявлень про основні сфери життєдіяльності людини (матеріальна і духовна): матеріальні і духовні цінності і ціннісні орієнтації, або ж «виробничо-споживацькі» (утилітарні), соціально-політичні, пізнавальні, моральні, естетичні, релігійні та інші.

Враховуючи силу мотиваційного впливу ціннісних орієнтацій на свідомість людини, виділяються ще й ціннісні орієнтації на працю, сім'ю, освіту, громадську діяльність та інші сфери самоутвердження індивіда. Досліджуючи проблему формування ціннісних орієнтацій, учені відзначають, що їхній діапазон можна визначати за сукупністю інтересів індивіда, широтою його зв'язків із навколишнім світом.

Для проведення класифікації структурних компонентів системи ціннісних орієнтацій використовується ще й культурологічний підхід, тобто класифікуються структурні компоненти системи ціннісних орієнтацій на основі повного типу культури, керуючись при цьому положенням, що сама культура – це сукупність певних цінностей і їхнє практичне втілення в різних сферах людської життєдіяльності.

Залежно від типів культури виділяються такі основні типи ціннісних орієнтацій: політична культура, яка включає високу політичну свідомість та активність, уміння розуміти сутність політичних подій, правильно реагувати на них і відповідно до них політичні ціннісні орієнтації; моральна культура і моральні ціннісні орієнтації, в основі яких – орієнтація на погодження окремими індивідами своєї поведінки з інтересами інших людей і суспільства в цілому, на знання і дотримання суспільних і загальнолюдських моральних стандартів поведінки, на подолання так званої «подвійної» моралі (моралі «для себе» і моралі «для інших»), лицемірства, ханжества тощо; естетична культура і відповідно до

неї естетичні ціннісні орієнтації, в основі яких лежить розвинуте естетичне сприймання, естетичні смаки, вміння дати оцінку естетичного щодо явищ навколишньої дійсності і творів мистецтва, прагнення до оволодіння естетичною культурою минулого і сучасного етапів розвитку суспільства.

Складна і неоднорідна структура ціннісних орієнтацій особистості, подвійність джерел їхнього розвитку, різноплановість виконуваних ними функцій визначають і наявність безлічі класифікаційних моделей ціннісних орієнтацій, що розрізняються критеріями, покладеними в їхню основу. Так, у різних концепціях розділяються абсолютні і відносні, об'єктивні і суб'єктивні, ідеальні і реальні, індивідуальні і соціальні, внутрішні і зовнішні цінності.

Ціннісні орієнтації розглядаються також і як система сприйнятих особою соціальних цінностей, яка є одним із чинників, що зумовлюють рух особи від події до події в напрямі до майбутнього. «Плануючи своє майбутнє, – відзначає Є. І. Головаха, – окреслюючи конкретні події – плани і цілі, людина виходить перш за все з певної ієрархії цінностей, що є у її свідомості. Орієнтуючись у широкому спектрі соціальних цінностей, індивід вибирає ті з них, які найбільш тісно пов'язані з його домінуючими потребами. Предмети цих потреб, будучи усвідомленими особою, стають її провідними життєвими цінностями» [4]. Вибіркова спрямованість особи на певні цінності відображається в ієрархії ціннісних орієнтацій особи. Внаслідок цього ціннісні орієнтації особи розглядаються в тісному взаємозв'язку із життєвою перспективою, життєвими цілями і планами.

Ціннісні орієнтації є вищим рівнем диспозиційної структури особистості й інтерпретуються дослідниками як орієнтації на цілі життєдіяльності і засоби їхнього досягнення. За цією ознакою можна виділити орієнтації, об'єктом яких є людина, її соціально значущі якості і способи їхнього відтворення і розвитку. Не менш важливою властивістю цих орієнтацій є те, що вони реалізуються в соціальній сфері. Все це, на думку В. А. Матусевич, дає право визначати їх як соціальні орієнтації [10].

Виникнення нових цінностей та девальвація попередніх торкнулися більшою мірою підростаючого покоління. Однією з головних функцій будь-якого соціуму є забезпечення механізмів соціальної наступності та підтримки цілісності суспільного організму. Переоцінка цінностей завжди відбувається на тлі зниження соціального імунітету і приховує в собі загрозу для нормального життя людини та суспільства. Особливу значущість тут набувають процеси, що захоплюють ціннісну свідомість молодих людей, тому що саме вони є майбутнім суспільства, виражають як його можливості, так і проблеми.

Зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, супроводжуються формуванням нової ціннісної свідомості, поєднуючи в собі найкращі вітчизняні традиції духовності та гуманізму з новим мисленням, обумовленим процесами глобалізації, охопивши економічну,

політико-правову, інформаційно-технологічну, культурно-побутову сфери соціального життя.

Особливого значення в зв'язку з цим набувають дослідження динаміки системи освіти та виховання, які відіграють ключову роль у соціокультурному становленні сучасної української молоді, вивчення оціночної динаміки молоді в соціокультурній сфері, що передбачає виявлення головних факторів, які визначають цей процес та створює умови для ефективного прогнозування різних соціальних змін, а також управляючи ними.

Соціокультурна динаміка є предметом дослідження багатьох наук, таких як соціальна філософія, аксіологія, етика, соціальна психологія та педагогіка. Однак усі ці науки повинні спиратися на емпіричний матеріал та кваліфіковані соціологічні інтерпретації. Таким чином, дослідження соціокультурної динаміки української молоді, її духовно-культурних цінностей має безсумнівну самостійну цінність і допомагає поглибити зміст усіх перерахованих вище наук.

Формування особистості, її ціннісних орієнтацій відбувається насамперед у роки учнівства. Саме тому сучасна педагогічна наука [6] поставила перед навчальними закладами певні завдання: приділяти більше уваги розвитку особистості учнів, поважати їх та вивчати їхні індивідуальні особливості, виявляти та створювати умови, котрі забезпечують становлення творчих особливостей кожного конкретного учня та формування його соціально значущих ціннісних орієнтацій.

Однак, як зазначають деякі дослідники [6; 8; 9] та показує практичний досвід, сьогоднішня школа з цими завданнями не справляється.

Розширилися сфери, які впливають на формування ціннісних орієнтацій учнів та молоді взагалі: проблеми війни та миру, освоєння космосу та Світового океану, вплив соціального середовища, розвиток техніки та виробництва, зміни в ставленні до освіти та культури.

У результаті аналізу педагогічної наукової літератури можна виділити педагогічні та соціальні умови, котрі суттєво впливають на формування ціннісних орієнтацій молоді [1; 2; 10].

До соціальних умов відносять:

- 1) інфраструктуру сьогоденної освіти, яка представляє собою велику кількість промислових підприємств;
- 2) екологічну ситуацію, яка відрізняється високим ступенем забруднення води та повітря;
- 3) історико-культурні та національні традиції, які представляють культурні інтереси та цінності багатьох народів та народностей, що проживають на території нашої країни;
- 4) особливості формування бюджету;
- 5) низьку платіжну здатність населення;

- 6) політику в галузі плати за навчання;
- 7) демографічні особливості.

Соціальні умови тісно пов'язані та визначають педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій молоді.

Аналіз наукової педагогічної літератури дає змогу виділити наступні педагогічні умови:

- 1) наступність у навчанні та вихованні;
- 2) розвиток художнього сприйняття, образного мислення, мовної культури;
- 3) послідовний підхід до педагогічного процесу;
- 4) включення в педагогічний процес інтелектуальної, вольової та дієво-практичної сфери особистості;
- 5) характер направленості особистості через цілі та якості особистості як цінності;
- 6) виокремлення молоддю ціннісного змісту в навколишньому середовищі.

Охарактеризуємо перераховані вище педагогічні умови.

Наступність – важлива педагогічна умова формування ціннісних орієнтацій молоді. Ми спираємось на існуюче в науці визначення наступності як зв'язку між явищами і процесами; розвитку в природі, суспільстві та пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає деякі його елементи. У суспільстві це означає передачу та засвоєння соціальних та культурних цінностей від покоління до покоління; також означає всю сукупність дій традицій.

Наступність – необхідний атрибут розвитку духовної культури суспільства. Проблема наступності та неперервності освіти визначалась у працях багатьох філософів та педагогів [1].

Наступність у освіті та вихованні поглиблює та закріплює відповідальне ставлення до навчання, праці, професіоналізму, пізнання, творчості, традицій та людей, що оточують молодь.

Важливою педагогічною умовою формування ціннісних орієнтацій молоді є характер направленості особистості через цілі та якості особистості як цінності.

В основі функціонування ціннісних орієнтацій є ціннісний підхід, згідно з яким усі явища, що оточують нас (у тому числі вчинки людей), – цінності, тобто відображаються у свідомості особистості з точки зору їхніх можливостей задовольнити їхні потреби та інтереси. Тому формування особистості в процесі виховання та навчання можна розглядати як інтеоризацію суспільних цінностей, перетворення їх у систему особистих цінностей, на які індивід орієнтується у своїй діяльності.

Проблема існування загальнолюдських цінностей дуже складна та дискусійна. Згідно з теорією Л. Гумільова [5], їх немає, оскільки для цього необхідне об'єднання всього людства в один-єдиний гіперетнос. Реальна

практика показала, що входження в чужий етнос завжди передбачає відмову від своєї особистої етнічної домінанти, заміну її на систему цінностей нового суперетносу.

На думку В. Б. Швиркова, різні релігії та філософські системи також не дають підстав для існування «загальнолюдських цінностей» [11]. Він пропонує космічне обґрунтування загальнолюдських цінностей, вважаючи головною ознакою людського розуму збереження інформації про еволюцію всесвіту.

Рівень сформованості ціннісних орієнтацій молоді можна визначити за такими критеріями [1; 2; 9]:

1) ступінь сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій, що визначається варіативністю оцінок при визначенні значущості тієї чи іншої цінності;

2) змістовий бік ієрархічної структури ціннісних орієнтацій, що визначається величиною рангу, отриманого тією чи іншою цінністю. Залежно від конкретних цінностей, котрі входять у ієрархію ціннісних орієнтацій молоді, їхнього співвідношення, ступеня більшої чи меншої їхньої переваги відносно інших, ми визначаємо, на які цілі життя спрямована діяльність особистості і які засоби вона обирає для їхнього досягнення.

Користуючись даними критеріями, формулюємо чотири рівні особистісного розвитку: системно-ціннісний, мотивований, емотивно-фрагментарний, розмитий. Ці рівні показують різний ступінь ціннісного ставлення особистості до світу, а врахування її спрямованості через цілі та якості як цінності можна вважати однією з педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій молоді.

Виокремлення молоддю ціннісного змісту в навколишньому середовищі – наступна педагогічна умова формування ціннісних орієнтацій молоді.

Підставою для такого визначення є об'єктивно-змістовий бік цінності (молода людина надасть перевагу тій дійсності, яка їй більш близька та значуща); виявлялися показники, значущі для характеристики типу цінностей (реально-практичне функціонування, навчальна діяльність, цінність ставлення до себе, спілкування; пізнавальна діяльність).

Урахування індивідуально-типологічних особливостей молоді – наступна педагогічна умова формування ціннісних орієнтацій молоді. Л. С. Виготський підкреслював, що середовище є саме тією умовою здійснення діяльності людини, у ході якої відбувається оволодіння суспільно-сторичним досвідом, світом культури. Це та умова, без котрої, як і без індивідуально-типологічних особливостей, неможливий складний процес формування ціннісних орієнтацій молоді [3].

Отже, є нагальна потреба в активному спрямуванні зусиль громадськості на вивчення різноманітних виховних впливів на молодь у сфері вільного від навчання часу; залучення молоді до соціокультурної діяльності; нейтралізацію негативного впливу сьогоденних суперечностей; створення ситуацій, коли особистий розвиток індивіда буде виступати регулятором поведінки й вияву кращих якостей молодого людини, у зв'язку з тим, що темпи соціально-політичних і соціально-економічних змін у суспільстві випереджають темпи зміни поколінь, сучасна молодь змушена значно частіше, ніж їхні батьки, змінювати свої ціннісні орієнтації, накреслювати нові перспективи життєдіяльності. Значущість виховної роботи з формування соціокультурних цінностей зростає, коли молода людина має визначитися в професійному майбутньому, у своїх ціннісних орієнтаціях та життєвих планах, стратегії та тактиці свого життя.

Література

1. Анисимов С. Ф. Духовные ценности : производство и потребление / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1984. – 117 с.
5. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилёв ; под ред. В. С. Жекулина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 495 с.
6. Дубовина И. В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся / И. В. Дубовина, Б. С. Круглов // Ценностные ориентации и интересы школьников : сб. науч. тр. / редкол. : Т. Н. Мальковская [отв. ред. и др.]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 27–36.
7. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 233 с.
8. Казакина М. Г. Взаимосвязь процесса развития коллектива и нравственного формирования личности / М. Г. Казакина. – Л. : ЛГПИ, 1983. – 82 с.
9. Мальковская Т. Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентации и интересов школьников / Т. Н. Мальковская // Ценностные ориентации и интересы школьников : сб. науч. тр. / редкол. : Т. Н. Мальковская [отв. ред. и др.]. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 5-19.
10. Матусевич В.А. Социальные ориентации личности: опыт типологии / В. А. Матусевич // Философская и социологическая мысль. – 1992. – № 2. – С. 115.
11. Швырков В. Б. Об общечеловеческих ценностях с позиций системно-эволюционного подхода (глазами психофизиолога) / В. Б. Швырков // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 6. – С. 119–132.

Золотухіна С. Т.

– завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
доктор педагогічних наук, професор

Зеленська Л. Д.

– доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди,
кандидат педагогічних наук, доцент

Зеленський Р. М.

– ст. викладач коледжу
Національного фармацевтичного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 37.034:159.945.23

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СТРИЖНЕВА ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність поняття «відповідальність» на підставі аналізу довідкової, філософської та психолого-педагогічної літератури; визначено показники особистісної відповідальності та напрями її формування.

Ключові слова: відповідальність, суть, показники, напрями формування.

Золотухіна С. Т.

– заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды,
доктор педагогических наук, профессор

Зеленская Л. Д.

– доцент кафедры общей педагогики и педагогики высшей школы
Харьковского национального педагогического университета
имени Г. С. Сковороды,
кандидат педагогических наук, доцент

Зеленский Р. М.

– ст. преподаватель колледжа
Национального фармацевтического университета,
кандидат педагогических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК СТЕРЖНЕВАЯ ЦЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрыта сущность понятия «ответственность» на основании анализа справочной, философской и психолого-педагогической литературы; определены показатели личностной ответственности и пути ее формирования.

Ключевые слова: ответственность, сущность, показатели, пути формирования.

Zolotuhina S. T.

– head of the Department of general and high school pedagogy
G. S. Skovoroda Kharkov national pedagogical university,
doctor of pedagogical sciences, professor

Zelenskaya L. D.

– associate professor of general and high school pedagogy
G. S. Skovoroda Kharkov national pedagogical university,
candidate of pedagogical sciences, associate professor

Zelensky R. M.

– senior teacher of the college
National pharmaceutical university,
candidate of pedagogical sciences, associate professor

RESPONSIBILITY AS A PIVOTAL VALUE OF THE PERSONALITY

The article reveals the essence of the notion «responsibility» on the basis of an analysis of background, philosophical and psycho-pedagogical literature; it identifies the indicators of personal responsibility and ways of its shaping.

Keywords: responsibility, essence, indicators, ways of shaping.

Постановка проблеми. Потреба розбудови громадянського суспільства в Україні зумовила трансформаційні зміни не лише соціально-економічної сфери, але й системи цінностей, у переліку яких відповідальність посідає чільне місце. Однак, утвердження ринкових відносин, зростання пріоритетів прагматичного способу життя, зміна стилю життєдіяльності особистості в суспільстві нерідко породжують серед учнівської та студентської молоді нівелювання такої особистісної якості, як відповідальність. Так, результати проведеного нами пілотажного опитування засвідчили той факт, що 38% із 1075 осіб старшого шкільного та юнацького віку взагалі не зараховують відповідальність до переліку морально-духовних цінностей, 27% постійно відмовляються від виконання доручень і зобов'язань, 32% пояснюють власні прорахунки зовнішніми факторами або волею долі і лише 8% характеризують себе як відповідальну особистість.

Актуальність теми дослідження обумовлена й підвищенням вимог до якості підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах (ВНЗ), оскільки професіоналізм фахівця характеризується не лише глибокими фаховими знаннями, практичними вміннями та навичками, але і його особистісними якостями: дисциплінованістю, наполегливістю, організованістю, сумлінністю, активністю, ініціативністю, вимогливістю, які є ознаками відповідальності. За таких умов підвищення уваги до питань формування відповідальності значно зростає, оскільки вона, з одного боку, виступає запорукою саморозвитку і самореалізації особистості, а з іншого – її суспільного вибору.

Аналіз стану наукової розробки проблеми дав підстави свідчити, що категорія «відповідальність» у сучасних наукових дослідженнях представлена в різних аспектах. Так, філософські підвалини дефініції «відповідальність» знайшли обґрунтування в працях А. Гусейнова, Л. Гусєва, Ю. Замошкіна, І. Кона, Н. Мінкіної, К. Мудзибаєва, А. Плахотного, В. Сперанського. Психологічне підґрунтя поняття «відповідальність» розкрито в дослідженнях К. Абульханової-Славської, Л. Божович, О. Ковальова, В. Крутецького, О. Леонтєва, К. Платонова, С. Рубінштейна, П. Якобсона. Педагогічні моделі, технології виховання відповідального ставлення учнівської молоді до навчання стали предметом дослідження О. Алферова, Н. Басюк, З. Васильєвої, Т. Вербової, Т. Веретенко, В. Вихрущ, С. Гагаріна, К. Гаджієвої, В. Горовенко, Т. Гусак, А. Жаворонка, А. Іваненко, Л. Ітельсона, Т. Куниці, Л. Ленчукової, А. Медведицкова, В. Тернопільської та ін.

Важливими для дослідження проблеми виховання відповідальності студентської молоді є праці вчених, у яких розглядаються особливості формування відповідальності як професійно-особистісної якості в освітньому просторі ВНЗ, а саме: зміст та напрями формування моральної відповідальності в студентів-першокурсників (Н. Берьозкіна); педагогічні умови формування відповідального ставлення до навчання в процесі самостійної роботи студентів (О. Коваленко); технології виховання відповідальності в майбутніх військовослужбовців (В. Балашов, С. Гречко, С. Морозов, Ю. Сичевський, С. Тюрін), морально-правові аспекти формування відповідальності в процесі фахової підготовки педагогічних працівників (Г. Васянович, О. Ельбрехт).

Водночас, незважаючи на наявність різнопланових і досить ґрунтовних досліджень окремих аспектів формування відповідальності учнівської й студентської молоді, практично відсутні наукові роботи, у яких би категорія відповідальність цілісно і всебічно розглядалася в філософському, психологічному та педагогічному контекстах.

Мета статті – розкрити етимологію поняття відповідальність у довідковій, філософській, психолого-педагогічній літературі; визначити сутнісні характеристики особистісної відповідальності та напрями її формування.

Виклад основного матеріалу. Виховання – особлива галузь людської діяльності, у якій надзвичайно значущими є традиції й культурні норми-зразки, що регламентують діяльність у сучасному відкритому, постіндустріальному, інформаційному суспільстві. Безперечно, життєздатність українського суспільства багато в чому залежить від морального виховання молоді й сформованості системи цінностей, у переліку яких відповідальність посідає чільне місце.

Отже, суспільна значущість такої особистісної якості, як відповідальність, різноманітність форм зумовлюють потребу у визначенні її сутнісних характеристик.

У ході наукового пошуку виявлено різні підходи до визначення суті поняття «відповідальність». Так, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» пояснює відповідальність як «покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова» [21].

«Толковий словарь русского языка» характеризує окреслене поняття так: «Положення, при якому особа, що виконувала певну роботу, має дати повний звіт про свої дії й прийняти провину за всі наслідки, що можуть виникнути, уміння взяти на себе обов'язки й зобов'язання» [22, с. 908].

«Словарь русского языка» С. Ожегова [14] відповідальність трактує як необхідність, обов'язок, відповідь за свої дії, вчинки. «Відповідальний – наділений правами й обов'язками, усвідомлений у необхідності керуватися ними при виконанні діяльності, той, що має почуття обов'язку й ретельно його виконує».

Філософський словник характеризує відповідальність як «соціологічну категорію, яка означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, класом, народом свого обов'язку перед суспільством, людством; розуміння в світлі цього обов'язку суті і значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх з обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку» [23].

Педагогічний енциклопедичний словник визначає відповідальність як «відношення залежності людини від чогось, що дає підстави для прийняття рішень і чинення дій, спрямованих на збереження чогось або сприяння чомусь» [7].

Отже, звернення до визначення етимології поняття відповідальність дає підстави стверджувати, що вона трактується в довідковій літературі як покладений на когось або взятий на себе обов'язок.

Аналіз філософської літератури з проблеми дослідження [8; 9; 15; 23] свідчить, що відповідальність людини визначається як регулятор соціально-моральних відносин суспільства. Взаємозв'язок між волею й відповідальністю особистості закономірно висуває питання про об'єктивний критерій моральної відповідальності. Знайти об'єктивний критерій вчинків, рішень, обраних на основі свободи особистості, означає знайти мірило, за допомогою якого можливо було б визначити, «виміряти» правильність або неправильність тієї чи іншої дії, вчинку, а також прояснити питання, як має поводитися людина в ситуаціях, коли будь-яке рішення переслідує результат, оцінюваний з одного боку позитивно, з іншого – негативно.

Як відомо, в історії філософської думки були спроби визначити критерії вчинків людини, чинених на основі вільного вибору. Деякі

філософи вбачали цей критерій в абстрактній, відірваній від людських потреб і прагнень сфері, інші – в надприродній силі, тобто в сфері релігійній. Останні відстоювали думку про те, що людина вільна лише тілесно, а не духовно. Саме тілесна воля є причиною першородного гріха в людей. Отже, і відповідальність християнина полягає в тому, «щоб боротися проти гріховного ества в ім'я торжества духу».

Спроба знайти критерій справедливих учинків і пов'язати його з мірою особистої участі людини в приреченні відповідальних учинків приводила багатьох філософів як античного, так і нового часу до думки про залежність цього критерію від блага суспільства й людства. Така позиція характерна для Демокріта, Сократа, стоїків, Аристотеля, пізніше Ф. Бекона та інших, на переконання яких моральна відповідальність людини не має потреби в релігійних мотивах. Соціальні спонукання людини, продиктовані інтересами суспільства й особистості, є більш гідними й визначальними в її моральній поведінці. Так, згідно теорії Гоббса, в основі відповідальної поведінки лежить «природний закон», прагнення до самозбереження й задоволення потреб людини. У своєму знаменитому «Левіафані» він доводить, що «чесноти» й «пороки», обумовлені свідомим розумінням того, що сприяє й перешкоджає досягненню блага [4].

Як свідчать результати проведеного дослідження, Д. Мілль, а потім Ф. Бредлі пов'язували відповідальність із соціальними потребами суспільного розвитку. Так, Д. Мілль, регулювальною силою людської поведінки називав корисність, тобто утилітарний фактор. Тому ідея відповідальності особистості в нього ґрунтується на системі утилітаризму. Цінність відповідальності визначається користю заради загального блага [15].

У процесі наукового пошуку встановлено, що вагомий внесок у теорію критеріїв моральності, в тому числі й моральної відповідальності особистості, внесли французькі матеріалісти XVIII століття. Зміст відповідальності, на їхню думку, лежить в основі розуміння «особистого інтересу», суть якого полягає в необхідності узгодження співробітництва заповзятих людей, із діяльності яких виростає суспільне благо. Зокрема, П. Гольбах у роботі «Система природи» зазначав, що щирі основи моральної відповідальності лежать у сфері «власного інтересу», «власного щастя» кожної людини.

Зауважимо, якщо у французьких матеріалістів важливим засобом усвідомлення розумних, а значить і відповідальних учинків була освіта, то російські революціонери-демократи усвідомлення відповідальності пов'язували із соціальною перебудовою суспільства.

Ми поділяємо думку, що основою оцінки, критерієм морального вчинку є не суб'єктивна думка самої особистості, а суспільний зміст цього вчинку. Особистість несе відповідальність у тій мірі, наскільки вона вільна у своїх діях і вчинках, тобто мірою відповідальності є міра її волі. Тільки

абсолютно вільний вибір індивіда може бути основою будь-якої його відповідальності.

Підкреслимо, що першим на неподільність відповідальності і волі вказував І. Кант. Він зазначав, що «сутність усякої моральної цінності вчинків полягає в тому, що моральний закон безпосередньо визначає волю» [8, с. 175]. За І. Кантом саме це внутрішнє прийняття обов'язку й перетворення його на принцип свідомої доброї волі, на самоконтроль становить істотний момент у процесі формування відповідальності, тому що відповідальність тут подана не тільки у формі обов'язку, зовнішньої вимоги, а в суб'єктивному змісті – у вигляді обов'язку, совісті, самоконтролю [15, с. 108].

Філософи Н. Головки, Р. Клішаве, В. Марков та інші вважають, що відповідальність виступає як міра волі тим об'єктивним умовам, у яких вона відбувається. На їхнє переконання, вона є гарантом від сваволі особистості, бо «воля й відповідальність – це дві сторони одного цілого: свідомої людської діяльності. Вона надає можливість для здійснення цілепокладальної діяльності, тобто здатності діяти зі знанням справи заради обраної мети й реалізується тим повніше, чим краще визначені об'єктивні умови, свідомо обрана мета, а засоби її досягнення відповідають об'єктивним умовам розвитку дійсності. Відповідальність же є необхідністю вибору способу дій, включення до активної діяльності задля досягнення цієї мети [9, с. 72].

Отже, аналіз філософської літератури з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що моральна відповідальність особистості пов'язана не тільки з її обов'язками, зовнішнім примусом, але й з глибоким внутрішнім переконанням у правильності мотивів дій. Вона носить об'єктивно-суб'єктивний характер. Будучи елементом моральної свідомості, якій властиві всі пронизуючі властивості, моральна відповідальність виступає як соціально-етична категорія, органічно пов'язана з поняттям політичної, правової, професійно-трудової й інших форм відповідальності. Усі функціонально-рольові види моральної відповідальності в підсумку утворюють цивільність особистості. Успішне формування особистої відповідальності залежить як від ступеня інтеріоризації індивідом суспільних вимог і ціннісно-світоглядних установок, так і від рівня об'єктивації суб'єктивних потреб й усвідомлення особистістю відповідальної поведінки в мікро- і макросередовищі.

Як свідчать результати проведеного дослідження, у психологічній літературі поняття «відповідальність» співвідноситься з вольовими якостями людини. Так, за визначенням Д. Леонтьєва, «відповідальність – це вольова особистісна якість, яка знаходить прояв у здійсненні контролю за діяльністю людини» [18].

У загальноприйнятих психологічних характеристиках відповідальності (Л. Кольберг, Ж. Піаже, К. Хелкама та інші) ставиться акцент на

когнітивних аспектах відповідальності (передбачення наслідків і на цій основі своєчасна регуляція поведінки згідно з вибором суб'єкта) або на моральних (автономна регуляція суб'єктом своєї поведінки на основі власного морального вибору). Виходячи з цього, розрізняють два види нормативної регуляції:

– традиційну, основними критеріями поведінки якої є норми, що діють в сучасному суспільстві. За виконанням цих норм стежать так звані «інстанції», перед якими треба відповідати. Інстанція оцінює діяльність суб'єктів відповідальності й накладає санкції в залежності від ступеня вини і заслуг;

– моральну, в якості критеріїв якої виступають узагальнені етичні принципи із сфери зобов'язань і цінностей самої особистості. Роль інстанції виконує сам суб'єкт відповідальності. У цьому випадку відповідальність – засіб внутрішнього контролю (самоконтролю) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності особистості, яка виконує зобов'язання «на свій розсуд, усвідомлено і добровільно» [13].

У процесі наукового пошуку встановлено, що, наприклад, С. Рубінштейн розглядав відповідальність у системі моральних почуттів. Він зазначав, що кожна предметна галузь, яка будується в суспільній практиці й відображається в людській свідомості, породжує нові почуття, в яких відображається нове ставлення людини до світу. Так, об'єктивні обов'язки в ставленні до людей, перетворюються в обов'язки в ставленні до самого себе, формують моральні почуття людини, серед яких відповідальність посідає чільне місце [17, с. 567]. Натомість, Е. Зеєр характеризував відповідальність як професійно-значущу психофізіологічну якість особистості.

У контексті досліджуваної проблеми привертає увагу своєрідний погляд щодо психологічної характеристики категорії «відповідальність» К. Абульханової-Славської. Дослідниця розглядає відповідальність як самостійне, добровільне здійснення необхідності в межах і формах, визначених самим суб'єктом. Відповідальність виступає як ідеальне мисленнєве моделювання суб'єктом відповідальної ситуації, її меж і рівня складності, а потім – її практичне здійснення [2, с. 111].

Варто наголосити, що К. Абульханова-Славська робить спробу виокремити ті фактори, що забезпечують або перешкоджають прояву відповідальності. Так, серед факторів, що забезпечують відповідальність особистості, вона називає самостійність, незалежність від зовнішнього контролю, усвідомлення цілісності поставленого завдання, впевненість у собі й власних критеріях саморегуляції. Зокрема, дослідниця доводить, що саме відповідальність перетворює зовнішній обов'язок у внутрішню потребу, яка супроводжується зміною зовнішнього контролю на самоконтроль. Відповідальна людина знає, що вона робить, а відтак, передбачає наслідки своїх дій. За нею не потрібний контроль, вона

підконтрольна собі. Відповідальна людина покладає на себе вирішення завдання в цілому, а не окремих його ланок. Окрім того, людина проявляє відповідальність не через побоювання наслідків, а через бажання й готовність не допустити, своєчасно попередити ці наслідки [2, с. 112].

Відповідальність, що стала стійкою якістю особистості, на переконання К. Абульханової-Славської, дозволяє їй легко виконати вимоги, що висуває перед нею дійсність, погоджувати ці вимоги з особистими бажаннями, звільняючи себе від зовнішнього примусового контролю. Вона виникає там, де суспільство довіряє особистості. Там, де довіра відсутня, відповідальними можна назвати лише окремі форми поведінки людини, окремі дії, вчинки. У такому випадку відповідальність не набуває рис якості особистості.

Отже, беручи на себе відповідальність, людина гарантує собі певну міру незалежності, самостійності, свободи, що надає можливість вибудовувати різні стратегії, перевіряти способи досягнення мети, шукати оптимальну [2, с. 113].

Факторами, що перешкоджають відповідальності, на думку вченого, є установка на успіх в очах оточуючих, прагнення до публічності. Неповнота відповідальності проявляється в невпевненості, зверненні до зовнішніх критеріїв, коли діяльність піддається різкій критиці [2, с. 122].

Згідно з дослідженням К. Абульханової-Славської [1; 2], критерієм повноти прийняття особистістю відповідальності може слугувати узгодження необхідності з бажаннями й потребами, а тому – з ініціативою в здійсненні справи. Відповідальність, як і ініціатива, є передусім формою активності, якості, що розвивається в індивіда більшою чи меншою мірою залежно від того, наскільки суспільство надає йому свободу й наскільки він приймає суспільну необхідність. Ініціатива за вищого рівня розвитку відповідальності полягає у виході за межі необхідності, не в протиставленні, а в добровільному прийнятті й реалізації необхідного. Гармонійне і продуктивне поєднання ініціативи й відповідальності дозволяє особистості зберегти свою автономію й високий рівень активності. Суперечливі форми зв'язку ініціативи й відповідальності знижують рівень активності особистості й позбавляють її відповідальності. Відсутність між ними внутрішнього зв'язку веде до активного використання готових зовнішніх моделей, правил тощо [2, с. 116].

Підкреслимо, що вищезазначене дало підстави дослідниці виокремити типи відповідальності суб'єкта. Так, відповідальність виконавського, формального типу пригнічує ініціативу, а тим самим особистість опиняється в однозначній залежності від керівництва зовні, що позбавляє її якостей суб'єкта. Якщо відповідальність не розвинута, то необхідність стає чужою, примусовою, що й обмежує ініціативу суб'єкта. У такого типу відповідальність виявляється у формі обов'язку, тобто людина стає успішною лише як виконавець. Більше того, її

відповідальність стримує ініціативу, не даючи можливості для прояву вже на стадії зародження.

Другий тип відповідальності характеризується тим, що суб'єкт, будучи ініціативним, орієнтується лише на зовнішній успіх, однак внутрішньо відразу знімає з себе будь-яку відповідальність за реалізацію ініціатив.

Про третій тип відповідальності говорять тоді, коли ініціатива випереджає відповідальність, а отже суб'єкт передбачає рівно стільки, скільки може взяти на себе і самостійно все забезпечити.

На переконання К. Абульханової-Славської, оптимальним є такий тип відповідальності, за якого особистість спрямовує вимоги до самої себе, а відтак, висуває установку на подолання труднощів у власній діяльності [1, с. 51].

Отже, дослідження, проведені К. Абульхановою-Славською, дають підстави стверджувати, що відповідальність формується безпосередньо через діяльність. При цьому відпо відальний спосіб діяльності може бути доступним і тим, у кого відповідальність ще не набула рис стійкої якості.

З огляду на викладене, вельми актуальним є вивчення й використання творчого доробку вітчизняних науковців, педагогів, учителів-практиків. Так, як свідчать результати проведеного дослідження, до питання формування особистої відповідальності звертався А. Макаренко. Розкриваючи суть цього поняття в «Лекціях про виховання дітей», він писав, що «відповідальність» полягає не тільки в тому, що людина боїться покарання, а в тому, що вона відчуває себе ніяково, якщо з її провини зламана або знищена певна річ. Тобто відповідальність учений розглядав як обов'язковість певних дій.

На переконання А. Макаренка, формування відповідальності здійснюється тільки в колективі й через колектив, на основі чіткого фіксування обов'язків, колегіальності, залучення кожного до спільної діяльності. «У колективі кожна окрема особистість має узгоджувати свої особисті прагнення з прагненнями інших (усього колективу) так, щоб особистісні цілі не були антагоністичними стосовно загальних цілей», - писав А. Макаренко [11, с. 193].

Педагог доводив, що виховання відповідальності перед колективом і за колективом можливе, якщо дитина відчуває власну відповідальність перед собою, що вимагає від неї усвідомлення своєї участі в спільній колективній праці й розуміння того, що від неї, можливо, залежить позитивний кінцевий результат, що, в свою чергу, вимагає виховання принципності, самокритичності, внутрішньої дисципліни, впевненості, вимогливості.

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу й творча спадщина В. Сухомлинського. Варто наголосити, що учений розглядав відповідальність як похідну від обов'язку, совісті, вини і свободи. На переконання педагога, для створення моральної відповідальності людини

важливе значення має її власна свобода, під якою розуміється об'єктивна можливість свідомо регулювати свою поведінку за допомогою визначених, вільно обраних способів дій. Особистісна свобода знаходить своє конкретне втілення у свободі вибору якогось учинку, у самостійному рішенні дотримуватись того або іншого варіанту поведінки. У результаті такого вибору людина може проявляти активність чи пасивність у дії або відмовитись, утриматись від неї.

В. Сухомлинський переконливо доводив, що свобода, відповідальність – це два взаємопов'язаних поняття, невідривних одне від одного. Який би вчинок – моральний чи аморальний – людина не обрала, вона за нього відповідає, бо обрала його добровільно, виходячи не лише з об'єктивних обставин, вимог, а й із суб'єктивних спрямувань, особистісних настанов і міркувань [3, с. 119].

З огляду на визначену проблему привертає увагу й своєрідний погляд В. Сухомлинського на те, що моральна відповідальність покладається на людину не тільки тому, що особистість може діяти інакше, ніж цього вимагає право і мораль, а й тому, що вчинки і дії людини ґрунтуються на певних цінностях і нормах, причому добровільне їх виконання є її обов'язком. Покладаючи на людину відповідальність, суспільство розраховує, що цим самим воно виховує її в потрібному напрямку. У цьому розумінні моральна відповідальність особистості – це важливий регулятор поведінки людей у суспільстві, який орієнтує їхню діяльність в ім'я громадської мети [3, с. 118].

Спираючись на досвід багаторічних спостережень за духовним розвитком дітей від молодшого віку до зрілого, В. Сухомлинський постійно підкреслював, що усвідомленість відповідальності контролює поведінку людини, узгоджує особистісні й громадські інтереси, якщо між ними виникають суперечності. Моральна відповідальність ґрунтується на внутрішньому переконанні самої особистості, на її самосвідомості, почуттях, волі. Це робить моральну відповідальність найефективнішим засобом у регулюванні не лише моральної, а й інших сфер громадського життя. З цього приводу він писав: «Моральною особою ти станеш лише тоді, коли в твоїй душі назавжди оселяться совість, скромність, відповідальність і обов'язок» [19, с. 26].

Аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського в контексті визначеної проблеми дозволяє стверджувати, що вчений, на відміну від офіційної етики й педагогіки, звертався до внутрішньої сутності людини. Предметом відповідальності він уважав обов'язки не тільки перед колективом і суспільством, а й перед народом, своїми родичами, друзями, а також відповідальність за себе.

Отже, В. Сухомлинський характеризував відповідальність як внутрішню якість особистості, в якій гармонійно поєднується особистісне й суспільне.

Вивчення сучасної педагогічної літератури дозволило виявити різні підходи вчених до характеристики дефініції «відповідальність». Так, одні науковці вважають відповідальність особистісною якістю. Відповідальність ними визначається як якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з чинними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу. Наприклад, до важливих моральних якостей відносять відповідальність А. Алферов, І. Мар'єнко, визнаючи такі її показники: глибоке розуміння значення справи, що виконується; активність учнів на заняттях; тривожність з приводу успіхів у навчанні; прагнення визначити сферу своєї майбутньої діяльності; прагнення зв'язати процес оволодіння знаннями з підготовкою до праці; усвідомлення сенсу учіння, того, що це не тільки особистісний процес, тобто формування мотиву обов'язку, розуміння ролі знань у досягненні його особистісних планів, намірів; свідоме виконання доручення, справи; добросовісність, точність, акуратність, ініціативність, виконавська дисципліна, активність, наполегливість, творчість, винахідливість [12, с. 15].

Інші дослідники (А. Алферов, Л. Висотіна, М. Левківський, Г. Солохо, А. Точин) розподіляють досліджуваний феномен на певні компоненти. Так, відповідальне ставлення до праці М. Левківський визначає як моральне новоутворення (якість людини), в якій виділяються такі компоненти: мотиваційний (почуття задоволення від праці; творчі задуми), когнітивний, практичний [10, с. 54-56].

Критеріями відповідального ставлення до праці він вважає:

- виявлення внутрішньої мотивації (працелюбність, інтерес до процесу та результатів, творчі мотиви);
- усвідомлення і вияв здатності до трудової діяльності;
- появу готовності до активних зусиль та певних видів праці, наявність вольових зусиль у переборенні труднощів.

Характеризуючи компонентний підхід до характеристики категорії «відповідальність» вважаємо за необхідне наголосити, що А. Алферов, З. Васильєва, А. Леонт'єв, А. Медведицков розглядають відповідальність як один мотиваційний компонент.

У ході наукового пошуку були виявлені й інші підходи до розгляду суттєвих ознак відповідальності. Зокрема, Н. Маркова пов'язує відповідальність з рівнями включення учнів, студентів у навчальний процес. М. Шевченко зводить дефініцію «відповідальність» до відповідальності громадянської, визначаючи її як знання й усвідомлення громадянських прав та обов'язків, визнаних Конституцією, моральним кодексом, «Правилами для учнів»; внутрішню готовність старшокласника до виконання громадянських обов'язків; стійкість моральної, громадянської позиції.

У контексті громадянськості розглядає відповідальність й І. Ільїн. Він визначає її як попередню, так і наступну. На його переконання, попередня відповідальність є живе почуття того, що відбудеться, жива воля до вдосконалення. Людина не здійснила ще ніякого вчинку, можливо ще не вирішила, що робитиме, навіть не вибрала своєї вищої цінності й не намітила власної високої мети. Вона тільки чує в собі активну силу і вольову енергію, передбачає можливість і неминучість майбутніх вчинків і пов'язує їх з наміром і внутрішнім обов'язком здійснити «найкраще найкращим чином». Ще не здійснивши нічого, вона вже знає про свою відповідальність. І це почуття власної відповідальності відразу дисциплінує її, зосереджує і надихає.

У процесі наукового пошуку встановлено, що відповідальність розглядається і в контексті проблеми дисципліни. Так, науковці зазначають, що життя вимагає від людини свідомої дисципліни і виконавської чіткості – рис, що в нашому характері репрезентовані слабко. Дисципліна – дотримання людиною правил поведінки в соціумі, чітке й організоване виконання ними своїх обов'язків, підкорення громадському обов'язку. Показниками високого рівня дисципліни є розуміння особистістю необхідності дотримання її в житті, громадських місцях, в особистій поведінці; готовність і потреба у виконанні загальноприйнятих норм і правил трудової діяльності, навчання, вільного часу; самоконтроль у поведінці; боротьба з порушниками дисципліни.

Свідомо дисципліна виявляється в усвідомленому, суворому, неухильному виконанні суспільних принципів і норм поведінки й ґрунтується на сформованості в людини такої риси, як дисциплінованість, почуття обов'язку, відповідальність. В основі дисциплінованості лежить прагнення й уміння особистості керувати своєю поведінкою відповідно до суспільних норм і вимог правил поведінки.

У процесі наукового пошуку встановлено, що Н. Вознюк розглядає відповідальність у контексті саморегуляції моральної діяльності. Зокрема, він підкреслює, що прийняття оптимального рішення передбачає сполучення репродуктивного і конструктивного, стереотипного і тактичного підходів до використання суспільного й особистого морального досвіду. Прийняття і виконання рішення виступає як кульмінаційний момент морального вибору, визначальний напрям моральної активності, її наслідків для інших і самого суб'єкта. Не в кожного вистачає рішучості, сміливості покласти на себе тягар відповідальності за прийняте рішення, перебороти психологічний бар'єр, пов'язаний із своєчасним переходом від наміру до вчинку. При цьому особливого значення набуває моральна установка як вираження готовності суб'єкта реалізувати у вчинках свої переконання і рішення, спираючись на власний моральний досвід.

Учений доводить, що рівень моральної активності особистості значною мірою залежить від глибини, стійкості й дієвості її установок. Щоб зробити добро, треба ще зуміти самотійно діяти до кінця, відкинувши сумніви і вагання, цілком покладаючись на свою моральну правоту, не боячись ризику. У такому випадку «моральний вибір є не просто вибір вчинку, але, насамперед, і головним чином вибір себе як особистості» [24]. На перехідних етапах життя доводиться приймати кардинальне рішення, яке визначатиме весь подальший життєвий шлях, на відміну від тактичних планів, які слугують засобом реалізації стратегічних «цільових програм» у конкретних вчинках.

Як відомо, саморегуляція моральної діяльності неможлива без самоконтролю як на спонукальній, так і, особливо, на виконавській її стадії. Суть і значення самоконтролю над поведінкою людини в етиці трактують по-різному. Наприклад, екзистенціалісти засуджують соціальний контроль як форму примусу і пригнічення моральної свободи особистості, заперечують також необхідність самоконтролю, який обмежує спонтанну самореалізацію її Я.

Соціобіхевіористи (Дж. Мід, Б. Скіннер, Т. Шібутані та інші), визнаючи важливе значення самоконтролю в поведінці особистості, разом з тим зводять його лише до різновиду соціального контролю, який розглядається формально і позаісторично.

Марксистська етика виходить з того, що моральний самоконтроль формується на основі прямого і непрямого суспільного регулювання і контролювання поведінки людини за допомогою власних моральних і позаморальних засобів. У процесі розвитку суспільства по мірі переходу від жорсткого «динамічного» соціального контролю зростає значення інтравертних механізмів самоконтролю.

Зауважимо, що специфіка морального самоконтролю в етичній і психологічній літературі розкрита недостатньо. Так, у «Словнику з етики» самоконтроль визначається як «самотійне регулювання особистістю своєї поведінки, її мотивів і спонукань за допомогою упереджень, почуттів, звичок, самооцінки».

З нашого погляду, по-перше, моральна саморегуляція не зводиться лише до самоконтролю, а, по-друге, з визначення не зрозуміло, в чому полягає його особлива роль у регулюванні поведінки особистості. Ми поділяємо погляд, що основна функція самоконтролю полягає в забезпеченні максимальної відповідності результатів моральної діяльності переконанням і намірам особистості (моральної цінності) щодо прийнятих рішень і здійснюваних вчинків на основі совісті, окрім того – запобіганні й практичному виправленні виявлених помилок (відхилень від норми-мети).

Моральний контроль виступає як єдиний механізм самозвіту, самооцінки, самокорекції моральної діяльності. Щоб контролювати свої вчинки і спонуки, необхідно чітко віддавати собі в них звіт, осмислювати

їхній соціально-моральний зміст. На спонукальній стадії саморегуляції особистість за допомогою совісті зіставляє плануючу мету і засоби зі своїми моральними переконаннями, а на виконавській – досягнуті кінцеві й проміжні результати безпосередньо з рішеннями, опосередковано – із загальними моральними установками. Ураховуючи допущені відхилення від обраного напрямку і плану поведінки, суб'єкт коригує свої вчинки, відбирає і застосовує засоби, найбільш відповідні меті й обставинам. Результативність самокоригування залежить від здатності людини передбачати реакції (оцінки, почуття, вчинки) тих, хто її оточує, і спочатку визначати свої оптимальні дії, враховуючи інтереси суспільства, колективу, окремих осіб. Справа не в умілому маніпулюванні і підтасовуванні своїх вчинків під загальноприйняті правила й очікування (Дж. Мід, Б. Скіннер), не в застосуванні, витісненні й заміні ірраціональних імпульсів за допомогою раціоналізації (З. Фрейд, К. Хорні), а в здатності ідентифікувати себе з іншими і неухильно проводити власну лінію поведінки на основі правильних переконань.

Самоконтроль на тому чи іншому рівні завжди присутній в управлінні людини своєю поведінкою, але ступінь його ефективності залежить від ситуації, вікових та індивідуальних особливостей суб'єкта. Необхідність свідомого контролю над собою збільшується при підвищенні суспільної й особистої значущості здійснюваних вчинків, відповідальності за них, коли загострюються розум і увага, напружується воля і пам'ять, мобілізується моральний досвід і енергія особистості. Навпаки, за звичайних умов при виконанні звичних і незначних дій самоконтроль послаблюється до мінімуму, знову підключаючись до моральної саморегуляції при найменших ускладненнях ситуації. Емоційно-вольовий підйом, пов'язаний із упевненістю в своїй моральній правоті, загостреними відчуттями відповідальності, готовності й рішучості довести розпочату справу до кінця, підвищує ефективність самоконтролю. Але надмірне напруження, особливо в екстремальних умовах, може здійснити пригнічувальний вплив на розум і волю, знизити або навіть паралізувати здатність до тверезого самоконтролю, вкрай обмежити моральний самоосуд особистості.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що відповідальність як інтегральна якість особистості формується й розвивається не ізольовано, а в єдності й тісній взаємодії з такими якостями особистості як почуття обов'язку, активність, дисциплінованість, самостійність, принциповість, вимогливість тощо, які одночасно виступають як умова формування відповідальності і як показник її прояву. Так, почуття обов'язку забезпечує підґрунтя для перетворення моральних норм в програму відповідальних дій особистості. Разом з тим, саме відповідальність вносить у вчинки й дії елементи суспільного обов'язку,

оскільки відображає межі усвідомлення особистістю цих моральних норм і забезпечує їхнє добровільне виконання.

Відповідальність пов'язана з виявленням активності особистості, яка, у свою чергу, здатна реалізуватися повною мірою в умовах відповідального ставлення особистості до своїх обов'язків. Формування відповідальності розглядається і в тісному взаємозв'язку з вихованням дисциплінованості, оскільки свідоме дотримання дисципліни характеризується дослідниками як прояв відповідальності. Відповідальність передбачає і наявність самостійності, яка полягає в здатності особистості самостійно приймати виважені рішення, орієнтуватися в різноманітних життєвих ситуаціях, виступати з певними ініціативами. Поєднання самостійності й ініціативності розглядається дослідниками (Ж. Завадська, Л. Шевченко) як показник найвищого рівня прояву відповідальності. Показниками відповідальності слугують і такі особистісні якості, як вимогливість і принциповість, що характеризуються пред'явленням особистістю високих моральних вимог до себе й тих, хто її оточує.

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави для висновку, що етимологія поняття відповідальність у довідковій, філософській, психолого-педагогічній літературі характеризується різними підходами: норма і регулятор суспільних відносин; вольова якість особистості; моральна категорія тощо. Залежно від життя і сфери суспільної діяльності особистості вирізняють відповідальність особистісну, соціальну, політичну, правову, професійну, економічну, моральну тощо. У проведеному дослідженні ми звертаємося до характеристики особистісної відповідальності, яка розглядається як інтегральна якість, що вказує на зобов'язання особистості усвідомлено діяти відповідно до етичних і соціальних норм, професійних вимог і відповідати за власні дії перед собою, колективом і суспільством у цілому. Формування і прояв відповідальності відбувається в діяльності. До напрямів її формування й реалізації належать: залучення вихованців до різних видів суспільно-корисної діяльності, запровадження системи самоврядування, надання доручень (Ж. Завадовська, Ю. Сичевський); організація навчальної діяльності на основі поєднання індивідуальних, групових і колективних форм роботи (А. Медведицков); стимулювання до саморегуляції діяльності вихованців (Н. Вознюк); орієнтація виховного процесу на розвиток особистісних цінностей, що зумовлюють відповідальну поведінку, насичення виховного середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння, співробітництва, створення ситуацій емоційного переживання (В. О. Сухомлинський) тощо.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.–Воронеж, 1999. – 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1998. – 299 с.
3. Бондар Л. С. Виховання свободи і відповідальності в школярів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського / Л. С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 115–121.
4. Головкин Н. А. Свобода и моральная ответственность / Н. А. Головкин. – М. : Знание, 1973. – 63 с.
5. Горюнов В. М. Відповідальне ставлення до навчання / В. М. Горюнов // Радянська школа. – № 5. – 1987. – С. 69–71.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
7. Каджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
8. Кант И. Критика практического разума : в 6 т. / И. Кант. – М. : Минск, 1965. – Т. 4. – 544 с.
9. Косолапов Р. И. Свобода и ответственность / Р. И. Косолапов, В. С. Марков. – М. : Политиздат, 1969. – 95 с.
10. Левківський М. В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М. В. Левківський // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 54–56.
11. Макаренко А. С. Собрание сочинений. В 5-ти т. / А. С. Макаренко ; [под общ. ред. А.В. Терновского]. – М. : Правда, 1971. – Т.4. – 432с.
12. Марьенко И. С. Ответственность школьника: пути воспитания / И. С. Марьенко // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 15–18.
13. Мудзыбаев К. Психология ответственности / К. Мудзыбаев. – Л., 1983. – 239 с.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
15. Портян М. О. Взаємозв'язок відповідальності й волі : філософський аспект / М. О. Портян // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Х., 2008. – Вип. 20. – 172 с.
16. Рева Ю. Співтворчість учителя та учнів як умова розвитку відповідального ставлення до навчання / Ю. Рева // Рідна школа. – 2005. – № 2. – С. 29–32.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
18. Социальная психология / Л. А. Карпенко [ред.-сост.] // Энциклопед. словарь в 6-ти т. / под общей ред. А. В. Петровского. – Т. 2. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
19. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976 – Т.2. – 670 с.
20. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. І. Тернопільська. – К., 2003. – 20 с.
21. Тлумачний словник української мови / Т. В. Ковальова, Л. П. Коврига [уклад.]. – Х. : Синтекс, 2002. – 672 с.
22. Толковый словарь русского языка. В 4 т. – Т. 2. / Б. М. Волина, Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1938. – 1089 с.
23. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкаренка. – К., 1986. – 467 с.
24. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб для студ. высш. учеб. заведений / Н. И. Шевандрин. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

Калинина Н. В.

– заведуюча кафедрой психології
ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет»,
доктор психологических наук, профессор

УДК 159.10

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К
РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

В статье анализируется проблема психологической готовности педагогов к реализации системной инновации в общем образовании России – введению федерального государственного образовательного стандарта нового поколения. Предлагается системно-деятельностная модель психолого-педагогической подготовки учителя к введению инновации, основанная на идее профессионально-личностного развития учителя, раскрывающая цели, задачи, содержание, формы и средства подготовки. Определяются направления деятельности по обеспечению субъектной позиции педагога в профессионально-личностном развитии, способы рефлексии результатов. Намечаются перспективы развития системы повышения квалификации педагогов в направлении обеспечения непрерывности профессионально-личностного развития учителя.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт, готовность педагогов к реализации федерального государственного образовательного стандарта, системно-деятельностная модель психолого-педагогической подготовки учителя, субъектная позиция педагога, повышение квалификации педагогов.*

Калініна Н. В.

– завідувач кафедри психології
ФДБОУ ВПО «Ульяновський державний університет»,
доктор психологічних наук, професор

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИМОГ ФЕДЕРАЛЬНОГО ДЕРЖАВНОГО
ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ ДРУГОГО ПОКОЛІННЯ В
ПОЧАТКОВІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ**

У статті аналізується проблема психологічної готовності педагогів до реалізації системної інновації в загальну освіту Росії – введення федерального державного освітнього стандарту нового покоління. Пропонується системно-діяльнісна модель психолого-педагогічної підготовки вчителя до введення інновації, заснована на ідеї професійно-особистісного розвитку вчителів, яка розкриває цілі, завдання, зміст, форми та засоби їхньої підготовки. Визначаються напрями діяльності по забезпеченню суб'єктної позиції педагога в професійно-особистісному розвитку, способи рефлексії результатів.

Намічаються перспективи розвитку системи підвищення кваліфікації педагогів в напрямку забезпечення безперервності професійно-особистісного розвитку вчителя.

Ключові слова: Федеральний державний освітній стандарт, готовність педагогів до реалізації федерального державного освітнього стандарту, системно-діяльна модель психолого-педагогічної підготовки вчителя, суб'єктна позиція педагога, підвищення кваліфікації педагогів.

Kalinina N. B.

– head of the Department of psychology
FSBEI HPE «Ulyanovsk state university»,
doctor of psychological sciences, professor

PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL PREPARING OF A TEACHER FOR REALIZATION OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE SECOND GENERATION IN ELEMENTARY EDUCATION

The article analyzes the problem of psychological readiness of teachers to implement the system of innovations in elementary education of Russia - the introduction of the Federal state educational standards of the new generation. It proposes a system-active model of psychological-pedagogical preparation of teachers for the introduction of innovations, based on the idea of teachers' professional and personal development, revealing the goals, objectives, contents, forms and means of the training. The author determines the directions of activities supporting the subjective position of the teacher in professional and personal development, methods of the results reflection. The article lights up the prospects for the teachers' skills improvement in the direction of ensuring the continuity of professional and personal development.

Keywords: the Federal state educational standard, the willingness of teachers to implement the Federal state educational standard, system-active model of psychological-pedagogical preparation of teachers, the subjective position of the teacher, improvement of teachers' professional skill.

Введение в школу федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения представляется системной инновацией, затрагивающей все элементы педагогической системы (начиная от изменения целей формирования знаний, умений, навыков до обеспечения ключевых компетенций как универсальных действий) и касающейся изменений субъектной позиции всех участников образовательного процесса (через трансформацию содержания, средств и методов обучения) и результатов, понимаемых сегодня в качестве меры обеспечения социальной компетентности личности [6]. Реализация ФГОС, как и любой другой педагогической инновации, требует психологической готовности и личной, мотивированной включенности педагога в этот процесс.

Сегодня, к сожалению, значительное число педагогов испытывают далеко не позитивные чувства, включаясь в работу по новому ФГОС. Это связано со значительным увеличением требований к учителю: если раньше он нес ответственность за результаты образовательной деятельности, а то, каким путем они достигались, было его личным делом или делом его педагогического коллектива, то теперь процесс обучения становится предметом анализа и оценки со стороны государства и общественности. Сам процесс образования должен теперь осуществляться самими школьниками, учитель же выступает организатором познавательной и коммуникативной деятельности детей, является мотиватором и консультантом их деятельности. Резко меняются и требования к результативности образования: легко измеряемые и формируемые предметные знания и умения уступают место метапредметным и личностным результатам, для достижения которых учащемуся необходимо обеспечить субъектную позицию.

Все это представляет для учителя реальные трудности. Стандарт реализуют учителя, получившие профессиональное образование в период действия ЗУН-парадигмы¹¹. Новый ФГОС начального общего образования отходит от парадигмы преподавания предметов в пользу парадигмы организации учебной деятельности учащихся. Количество молодых специалистов, приходящих в начальную школу после ВУЗа и закрепляющихся там сегодня, ничтожно мало. Да и они получали образование в контексте предметных знаний и умений. Учителю сегодня приходится серьезно перестраивать сложившийся индивидуальный стиль профессиональной деятельности. В то же время, увеличение требований не подкрепляется ни серьезным материальным стимулированием, ни повышением статуса учителя в обществе. Это создает риск роста психологического напряжения в среде педагогов и непринятия ими новых требований и представляется нам наиболее значимой психологической проблемой готовности учителя к реализации требований ФГОС второго поколения в начальной школе.

Решению данной проблемы, на наш взгляд, может способствовать грамотно организованная система повышения квалификации педагогов.

Система повышения квалификации имеет преимущества в подготовке педагогов к реализации ФГОС. Поскольку повышение квалификации не привязано жестко к стандарту высшего профессионального образования, оно быстро и гибко учитывает все изменения в образовании, и вводимый в школе ФГОС становится локомотивом, который тянет за собой все планы, дела и мероприятия. Повышение квалификации, организуемое как непрерывный процесс образования через курсы и в межкурсовой период, включающее в себя не только методическую, но и психологическую

¹¹ ЗУН – знания, умения, навыки.

подготовку учителя, помогает ему перестроиться, учитывает все запросы и трудности каждого педагога.

В опоре на данные преимущества в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования складывается модель психолого-педагогической подготовки педагогических работников к реализации ФГОС. Она может быть охарактеризована как системно-деятельностная (охватывает все элементы системы и реализует принципы системно-деятельностного подхода). Ее отличительными признаками являются:

– организация повышения квалификации не только в курсовой, но и в межкурсовой период работы с педагогами (см. рис. 1);



Рис. 1. Организация повышения квалификации педагогов

– включение в содержание подготовки психологических мотивационных тренингов, направленных на развитие конструктивных мотиваций педагогов к изменению собственной деятельности;

– многоуровневый подход, в рамках которого общая задача подготовки педагогических работников к реализации ФГОС решается как совокупность подзадач с учётом специфики их деятельности, личных запросов (начиная с разработки нормативных документов и локальных актов и заканчивая анализом собственной профессиональной позиции педагогом);

– управляемость, которая обеспечивается через распределение ответственности за результаты подготовки между работниками института повышения квалификации, руководителями образовательных учреждений, руководителями методических объединений учителей и самими учителями;

- открытость внешним воздействиям, что проявляется в творческом взаимодействии с образовательными, научными и иными заинтересованными учреждениями и организациями (региона и РФ);
- применение сетевых технологий, когда преподаватели, отдельные школы, учителя доводят информацию и опыт до членов временного творческого коллектива, а те, в свою очередь, продвигают их среди других образовательных учреждений и педагогов;
- использование деятельностных форм и методов работы с целью активизации субъектной позиции учителя, формирования и развития у педагогов умений, необходимых для реализации ФГОС.

При построении модели психолого-педагогической подготовки учителя, мы исходили из того, что метацелью такой подготовки должно стать стимулирование активной, мотивированной личностной включенности, желания работать по-новому, стимулирование профессионально-личностного развития учителя.

Под профессионально-личностным развитием мы, вслед за Л. И. Митиной [5], понимаем рост, становление, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, наиболее важным из которых признаем рефлексивность профессиональной компетентности, а, главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю, ценностям и способу жизнедеятельности, направленному на освоение новой педагогической позиции. Как и в большинстве моделей профессионально-личностного развития учителя [1; 3; 5] движущей силой признаем процесс саморазвития, понимаемого как внутреннюю активность по качественному преобразованию самого себя; самоизменение. А. К. Маркова отмечает, что специфическими трудностями учителя сегодня являются «проблемы понимания и взаимодействия не просто с другим человеком, а с развивающимся человеком, а также необходимость перестраивания типа педагогического мышления в условиях быстрых социальных изменений» [4, с. 81].

Решающими условиями для профессионально-личностного развития учителя в аспекте проблемы готовности к введению системной инновации в образовательный процесс, по нашему мнению, является профессиональное взаимодействие с психологом, развивающееся на основе ценностно-интегративного подхода [2]. С его позиций развитие личностно-профессионального потенциала взаимодействующих обеспечивается механизмами рефлексии и самоактуализации. Построение такого взаимодействия позволяет не просто знать о требованиях ФГОС, как новой цели образования, а принять их как ценность, личную цель, захотеть изменить ради её достижения педагогический процесс и самого себя, открыть в себе новые возможности.

Ети підходи визначають будову технології психолого-педагогічної роботи з учителями. Для того, щоб учитель усвідомив свої нові цілі і можливості, необхідно забезпечити йому рефлексію власної діяльності і власного «Я» в освітньому середовищі з точки зору їх впливу на розвиток універсальних навчальних дій у школярів, озброїти його засобами саморефлексії, допомогти побачити проблеми і резерви пошуку їх подолання, розвинути самоповагу, забезпечити продукування установки на успіх, і головне – розширити можливості по прийняттю відповідальності на себе. В зв'язі з цим, робота з педагогами в системі психолого-педагогічної підготовки спрямована на рішення наступних завдань:

- інформування педагогів про переваги нового ФГОС, про сутність, складові, умови і засоби досягнення запланованих метапредметних і особистісних результатів, ролі педагога в їх формуванні;

- децентралізація позиції вчителя, підвищення ступеня усвідомленості власного поведінки і його впливу на розвиток суб'єктної позиції учня, формування мотивації до самозміни, зміни педагогічної практики на основі ідей розвиваючого освітнього середовища, озброєння засобами реалізації цих змін;

- розширення навичок взаємодії з учнями, забезпечуючих умови розвитку суб'єктної позиції дітей в освітньому просторі;

- оволодіння ефективними технологіями з використанням психологічної складової навчально-виховного процесу з метою формування універсальних навчальних дій.

Для рішення завдань використовуються психотехнології, засновані на методах активного соціально-психологічного навчання. Так, в межах курсової підготовки здійснюється оновлення системи педагогічних компетентностей учителів, керівників методичних об'єднань і керівників освітніх закладів відповідно до завдань ФГОС. Вчитель привабливий до участі в створенні програми підвищення кваліфікації для себе самого. Програми будуються за модульним принципом, що дозволяє гнучко враховувати запити конкретних слухачів. Ось приклади окремих модулів, пропонує для підвищення кваліфікації педагогів: «Забезпечення результативності початкової освіти в умовах переходу на стандарт другого покоління», «Особливості роботи по УМК «Перспективна початкова школа», «Планета знань», «Формування універсальних навчальних дій в початковій школі», «Забезпечення метапредметних і особистісних результатів початкової освіти в умовах реалізації ФГОС».

Реалізуються програми на основі принципів системно-діяльнісного підходу: поряд з традиційними заняттями (лекціями,

семинарами) широко використовуються такі форми роботи як практикуми по розробці документів і матеріалів (локальних актів школи, модулів основної освітньої програми, планів методическої роботи учителя і об'єдинень педагогів в освітніх закладах, програм моніторингу результатів реалізації основної освітньої програми і др.); мастер-класи, навчаючі і ділові ігри, педагогічні мастерські, проводимі авторами визнаного педагогічного досвіду; виїзні практичні заняття і стажировки педагогів і керівників на базі інноваційних освітніх закладів, шкіл – членів тимчасового творчого колективу по впровадженню ФГОС; авторські школи і семінари психологів; дистанційне навчання.

Для створення системи психологічної і методическої підтримки учителів в районах були підготовлені тьютери, які стали консультантами по проблемам введення ФГОС в муніципальних освітніх закладах регіону. Була створена тьютерська мережа, надаюча психологічну, організаційну і методическу підтримку учителям, починаючим роботу по новим вимогам.

Підготовка педагогів к реалізації вимог ФГОС не обмежується курсами підвищення кваліфікації, але стає неперервною і розповсюджується на міжкурсний період, що забезпечує неперервність процесу підготовки к введенню ФГОС, дозволяє оперативно реагувати на виникаючі труднощі. Ця робота включає: консультування педагогів і керівників освітніх закладів (індивідуальне і групове, очне і дистанційне – через сайти і електронну пошту); педагогічні десанти в райони Ульяновської області; тематическі заняття на базі закладів по їх заявкам; проблемні ВЕБінари; авторські семінари і творчісні зустрічі з авторами навчально-методических комплексів; засідання методических об'єдинень різного рівня і напрямленості; організацію роботи творчих колективів; виставки-ярмарки інноваційних освітніх проєктів, форуми, конкурси.

Ідея професійно-особистісного розвитку учителя здійснюється через постановку учителя в рефлексивну позицію по відношенню к своїй особистості, своїй діяльності, своїм можливостям, своїм труднощам і способам їх подолання, через аналіз причин і діагностику симптомів емоційного вигорання, через тренінгове навчання конструктивними стратегіями поведінки в складних життєвих ситуаціях, розвиток життєстійкості.

Важливу роль в підготовці педагогів к ФГОС грає рефлексія результативності підготовки учителів, здійснювана в формі педагогічного проєкту. Виконуючи проєкт при консультативній підтримці учених і методистів, учителя набувають або углубляють

свои профессиональные компетенции в: разработке учебной программы, программы внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС; подборе (разработке) заданий, упражнений для формирования универсальных учебных действий; составлении контрольно-измерительных материалов для диагностики предметных и метапредметных результатов; отслеживании личностных достижений учащихся; использовании в работе цифровых образовательных ресурсов; применении методов обучения, обеспечивающих достижение результата через деятельность учащихся; проектировании урока в соответствии с требованиями ФГОС; конструировании образовательной программы (или её отдельных компонентов); выстраивании системы оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы, адекватной стандарту; составлении документов (нормативных, инструктивных и других), необходимых для введения стандарта в ОУ.

В качестве формы постановки учителя в рефлексивную позицию используются и написание эссе по теме «Мои трудности при введении ФГОС и способы их преодоления», диагностика личностных качеств, способствующих успешному введению ФГОС, тренинги личностно-профессионального роста и т.п.

Однако, в направлении мотивирования педагогов, осознания ими ценностей новых требований к результатам и процессу образования, многое еще предстоит сделать. Это направление в психологической подготовке учителя составляет значимую перспективу, предполагающую поиск новых средств и способов стимулирования новой профессиональной позиции, личностной включенности педагога в реализацию требований ФГОС второго поколения. Достижение мегацели психолого-педагогической подготовки учителя к введению системной инновации в образование во многом определяется тем, насколько мы можем объединить усилия: наука, высшая школа, система повышения квалификации, районные и внутришкольные методические объединения педагогов.

Литература

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография. / И. А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. Маликова В. А. Развитие профессионального взаимодействия психолога и педагога: теория и практика: монография. / В. А. Маликова. – Оренбург: Издательство ОГПУ, 2003. – 260 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МОН РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Коваленко С. О.

*– ст. викладач кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії*

УДК 378

ОПТИМІЗАЦІЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті розглянута проблема вибору оптимального стилю професійно-педагогічного спілкування в підготовці та практичній діяльності інженера-педагога. Акцент зроблено на комунікативному аспекті професійно-педагогічного спілкування.

Ключові слова: професійно-педагогічне спілкування, комунікативний стиль спілкування, інженер-педагог, ефективне та неефективне спілкування, психотехнічні способи спілкування.

Коваленко С. О.

*– ст. преподаватель кафедры охраны труда и инженерной педагогики
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии*

ОПТИМИЗАЦИЯ СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОММУНИКАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

В статье рассмотрена проблема выбора оптимального стиля профессионально-педагогического общения в подготовке и практической деятельности инженера-педагога. Акцент сделан на коммуникативный аспект профессионально-педагогического общения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, коммуникативный стиль общения, инженер-педагог, эффективное и неэффективное общение, психотехнические способы общения.

Kovalenko S. O.

*– senior teacher of the Department of occupational safety and engineering pedagogy of Scholastic-scientific professional-pedagogical institute of
Ukrainian engineering-pedagogical academy*

OPTIMIZATION OF THE STYLE OF PROFESSIONAL- PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN PROCESS OF ENGINEER- PEDAGOGUE EDUCATION

The article considers the problem of an optimal style choosing in professional-pedagogical communication at the education and practice of an engineer-pedagogue. Emphasis is placed on the communicative aspect of the professional-pedagogical communication.

Keywords: professional-pedagogical communication, the communicative style of communication, an engineer-pedagogue, effective and ineffective communication, psychological ways communication.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день реформування системи вищої освіти, коли конкуренція між вузами в залученні все більшої кількості студентів значно зростає, пріоритетне значення надається ефективній, добре організованій професійно-педагогічній діяльності. Одним з головних компонентів професійно-педагогічної діяльності є процес професійно-педагогічного спілкування.

Професійно-педагогічне спілкування сприяє передачі громадянських, національних, професійних і моральних цінностей. Воно формує духовний світ студента і презентує модель його майбутньої професійної поведінки, є сферою реалізації викладачем своїх сутнісних сил через процес персоналізації. Педагогічне спілкування є засобом реалізації мети, змісту і прийомів педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток особистості студента як майбутнього фахівця. Завдяки педагогічному спілкуванню в студентів з'являються мотиви професійної самоосвіти й самовиховання.

Професійно-педагогічне спілкування має два аспекти: дидактичний (предметний) та комунікативний. Дидактичний аспект спрямований на формування в учнів знань, умінь та навичок. Він є об'єктом уваги дидактів й методистів, тому найбільш розроблений в педагогіці. Комунікативний аспект здебільшого є предметом психологічних досліджень, і менш розроблений, оскільки характеризує більш широкий контекст взаємодій і відношень, що складаються між суб'єктами педагогічного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професійно-педагогічного спілкування майбутнього педагога присвячені праці А. А. Леонтьєва, І. І. Петрової, А. К. Маркової, А. Я. Никонової, Л. М. Митної, В. А. Кан-Калика, А. Б. Добровича, М. Л. Поташника, а також С. А. Шеїна, Т. С. Яценко, Л. В. Волинської, Т. В. Максимової, А. П. Чернявської, В. В. Знакова.

Постановка завдання. Комунікативний аспект педагогічного спілкування є одним з головних факторів процесу формування особистості майбутнього спеціаліста. Він містить в собі ролі та рольові позиції педагога та того, хто навчається, рівні та стилі спілкування, перцептивні установки, які визначають їхнє взаємсприйняття та ін. Метою даної роботи є виявлення способів ефективного педагогічного спілкування на основі проведених досліджень в даній області.

Виклад основного матеріалу. Серед основних шляхів реалізації стратегічної мети виведення вищої освіти в Україні на рівень досягнень передових країн світу, визначеної Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), зазначено вдосконалення системи підготовки інженерно-педагогічних працівників у галузі професійної освіти.

Майбутні інженери-педагоги, які покликані здійснювати професійну діяльність у закладах системи професійно-технічної освіти, повинні мати відповідну професійно-педагогічну компетентність, однією із складових якої є комунікативна компетентність – здатність до професійно-педагогічного спілкування.

Професійно-педагогічне спілкування є основою науково-педагогічної діяльності інженера-педагога та одним із найголовніших аспектів його професіоналізму і педагогічної майстерності. Професійно-педагогічне спілкування має соціальний і психологічний зміст. Соціальний зміст педагогічного спілкування визначається тим, що це спосіб передавання форм і змісту соціального досвіду, культури; засіб задоволення потреби людини в іншій людині; передумова психічного розвитку індивіда; умова формування особистості. Психологічна сутність педагогічного спілкування полягає в тому, що воно розкриває психологічний зміст однієї людини для іншої, завдяки чому взаємозбагачується духовний світ і педагога, і того, хто навчається.

Значення професійно-педагогічного спілкування полягає в тому, що:

- педагогічне спілкування є засобом реалізації мети, змісту і прийомів педагогічних впливів, які спрямовані на розвиток особистості педагога і того, хто навчається, як майбутнього фахівця;

- через експресивний бік педагогічного спілкування педагог викликає в тих, хто навчається, інтерес до науки;

- формує у майбутнього інженера-педагога комунікативну компетентність, необхідну для вирішення завдань професійно-педагогічної діяльності;

- професійно-педагогічне спілкування формує духовний світ того, хто навчається, сприяє передачі національних, громадянських, професійних і моральних цінностей, а також презентує модель його майбутньої професійної поведінки.

Якщо розглядати професійно-педагогічне спілкування як цілісний процес, то в ньому можна виділити два аспекти – дидактичний, або предметний [2], та комунікативний аспект. Перший з них спрямований на формування в тих, хто навчається, умінь та навичок. Він найбільш розроблений в педагогіці. Комунікативний аспект характеризує більш широкий контекст взаємодій і відносин, що складаються між суб'єктами педагогічного процесу. Він містить в собі ролі й рольові позиції інженера-педагога і тих, хто навчається, рівні та стилі спілкування, перцептивні настанови, що визначають їхнє взаємосприйняття та ін. Тому предметний аспект педагогічного спілкування немов би «занурений» в комунікативний; у зв'язку з цим, один і той же когнітивно-предметний зміст буде функціонувати по-різному, залежно від його комунікативного контексту.

На нашу думку, спілкування педагога з тим, хто навчається, як і його активність у цілому, може розгортатись на рівні поведінкової та діяльнісної

активності. Характеристики активності педагога в сучасній літературі аналізуються як важливі властивості спілкування педагога з тим, хто навчається. Деякі з них вважаються ознаками стилів спілкування [1; 9].

Так, характеризуючи різні комунікативні стилі, С. А. Шеїн виділяє такі їхні показники: наявність індивідуального підходу до різних педагогічних ситуацій, поглиблене й адекватне сприймання і розуміння тих, хто навчається, їхньої особистісної проблематики, врахування полівмотивованості їхніх учинків, імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, рівень розвитку рефлексивних процесів або невизначеність комунікативних цілей, що перетворюється в пасивне реагування на зміни ситуації, відсутність прагнення до глибокого розуміння тих, хто навчається, орієнтація на некритичне «погодження», прагнення відповідати стандартам, схильність до маніпулювання іншими людьми, агресивність, ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація, схильність до емоційних «зривів», інфантильне перекидання відповідальності за невдачі на тих, хто навчається, або на обставини та ін..

Аналіз різних стилів педагогічного спілкування, визначених емпірично-феноменологічним шляхом, дозволив С. А. Шеїну виділити дві полярні лінії розвитку комунікативних педагогічних стилів – монологізовану і діалогізовану [9].

Так, монологізовані комунікативні стилі засновані на статусному домінуванні педагога над тими, що навчаються, і «суб'єкт-об'єктних» стосунках, в наявності примусових впливів педагога на тих, що навчаються (у формі прихованого маніпулювання або відкритої агресії), догматизмі (ригідності й стереотипності методів і прийомів впливу на тих, що навчаються), егоцентризмі (зосередженості на власних потребах, цілях і задачах). Діалогізовані стилі педагогічного спілкування пов'язані з особистісною рівністю, «суб'єкт-суб'єктними» стосунками, конвергенцією потреб тих, що навчаються, і педагога, їхнім співробітництвом, прагненням педагога до творчості (імпровізацій та експериментування), особистісного і професійного зростання [9].

Дослідженнями В. І. Степанського доведено, що важливою передумовою особистісної форми спілкування є суб'єктність [8]. Отже, досягнення педагогом суб'єктної позиції в професійній діяльності сприяє формуванню особистісного спілкування з іншими людьми, зокрема, тими, що навчаються, що цілком відповідає сучасним уявленням про перспективи розвитку діяльності педагога в сучасному навчальному закладі.

Розглядаючи психологічну структуру спілкування як діяльності (М. І. Лісіна, О. О. Леонтьєв), зазначимо, що воно містить у собі такі компоненти, як потреба, мотив, предмет спілкування, засоби і продукти (результат). Отже, важливим його компонентом є психотехніка, засоби спілкування, які визначають операційну сторону педагогічного процесу і забезпечують адекватне вираження його змістових складових.

В дослідженнях, метою яких є порівняння засобів ефективного та неефективного педагогічного спілкування були виявлені істотні розбіжності змістового й операційного характеру.

Критерії цих змістових розбіжностей широко обговорюються в літературі і в найзагальнішому плані мають такий вигляд: при ефективному спілкуванні педагог позитивно впливає на розвиток особистості того, хто навчається, формує позитивне ставлення до предмета, який викладає, до себе, чинить вплив через позитивні емоції, орієнтується на індивідуальність того, хто навчається, є об'єктивним в оцінках і неупередженим у ставленні до того, хто навчається.

Змістові характеристики неефективного педагогічного спілкування полягають в деструктивному впливі на особистість, що розвивається, і це виявляється в конфліктному і примусовому ставленні до тих, що навчаються, в орієнтації на «середнього» учня, в наявності настанов (особливо негативних) у сприйманні й оцінюванні того, хто навчається, і результатом мають негативне ставлення до предмета і педагога з боку того, хто навчається. Психотехнічні, операційні особливості ефективного і неефективного спілкування педагога з тим, хто навчається, вивчені недостатньо, у зв'язку з чим було здійснене дослідження, спрямоване на визначення рівня ефективності педагогічного спілкування.

Дослідження проводилося шляхом анкетування декількох груп учнів професійно-технічних закладів.

В анкеті був запропонований перелік різноманітних й конкретних комунікативних засобів, згрупованих відповідно до їхньої класифікації: лінгвістичні, оптико-кінетичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні та просторово-часові. Ті, що навчаються, повинні були розділити всі пропоновані психотехнічні засоби на ефективні (за їхнім розумінням) та на неефективні.

Аналіз отриманих даних продемонстрував те, що в групі лінгвістичних комунікативних засобів ефективними виявились такі, як звернення до учнів за ім'ям (а не за прізвищем), особиста і пряма вказівка до дії, жарт, вираз співчуття, похвала, вибачення й подяка (розташовані в порядку зниження частоти прояву).

До засобів з неефективним спілкуванням значно частіше ті, що навчаються, відносили безособову й непрямую вказівку до дії, звернення до учнів за прізвищем, осуд, погроза, докір, глузування.

Очевидним є розходження зазначених засобів за їхнім емоційним знаком. Крім того, педагоги з ефективним спілкуванням значно частіше вербально звертаються до тих, хто навчається, за межами інформаційно-педагогічної функції, тобто позапредметною взаємодією.

Специфіка оптико-кінетичних засобів у вчителів з ефективним педагогічним спілкуванням виявляється в переважному використанні поз і жестів, що виражають відкритість, довіру, готовність до дії, позитивні

емоції (посмішка). У цілому, жестикуляція, міміка й пантоміміка педагогів цієї групи є більш багатогою, ніж у педагогів з неефективним спілкуванням. При неефективному спілкуванні педагоги на рівні оптико-кінетичних засобів частіше демонструють перестраховку, захист, знервованість, нудьгу, фрустрацію, частіше гримасують.

Аналіз частоти використання різноманітних паралінгвістичних засобів показав, що їх учні частіше відносять до неефективних. Це – підвищення і зниження голосу, галас (лемент), при цьому підвищення голосу виявляється вдвічі частіше, ніж зниження. Оскільки паралінгвістична система знаків розглядається як своєрідний «додаток» до вербальної комунікації, то факт частішого звернення до неї педагогів з неефективним спілкуванням може бути розглянутий як ще одне свідчення недостатнього розвитку в них системи лінгвістичних засобів.

Аналіз отриманих результатів дозволяє стверджувати також, що при ефективному спілкуванні частіше потрібне застосування пауз чекання і повертання уваги, сміху, функція яких – посилення семантично значимої інформації. Характер цих засобів показує, що педагог намагається підбадьорити тих, що навчаються, підвищити їхню впевненість у собі, емоційно розрядити обстановку.

Екстралінгвістичні засоби педагогів другої групи, навпаки, пов'язані з загрозливими й емоційно-негативними проявами.

Згідно даних дослідження, педагоги з ефективним стилем спілкування дещо частіше рухаються між рядами, частіше стоять з тим, хто навчається, біля дошки, рідше знаходяться в кутку, або наприкінці аудиторії, біля вікна, менше сидять і стоять біля стола викладача. Але у виборі просторового розташування відносно тих, хто навчається, педагоги двох досліджуваних груп дали більш значні розходження. Це виявляється в перевазі частоти контакту очей і тактильного дотику до того, хто навчається, при ефективному спілкуванні, а також у значно частішому наближенні тих, хто навчається, до столу викладача й у положенні педагога поруч з тим, хто навчається, і перед ним. Схильність педагогів частіше стояти за спиною того, хто навчається, віднесена респондентами до засобів неефективного спілкування.

Описані результати свідчать про те, що операційний зміст педагогічного спілкування в значній мірі визначається базовою захисною або відкритою позицією педагога. Домінування почуття небезпеки формує закритість педагога, його готовність сприймати майже всі ініційовані учнями нестандартні ситуації як загрозові, що негативно впливає на характер спілкування педагога з учнями, спотворює його, провокуючи педагога на захисну активність.

Данні цих досліджень були використані при проведенні педагогічних семінарів для викладачів професійно-технічних закладів, слухачів курсів підвищення кваліфікації, викладачів та студентів інженерно-педагогічних

спеціальностей. Аналіз отриманих даних дослідження дозволяє виявити в педагогів неефективні засоби педагогічного спілкування, скоригувати його з врахуванням особливостей контингенту учнівської молоді. Особливе значення дослідження має для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, які зможуть ці дані використовувати для формування свого особистого стилю педагогічного спілкування.

Висновки. Всі описані вище результати дослідження дозволяють зробити декілька висновків. По-перше, існують значні розходження в засобах ефективного й неефективного педагогічного спілкування, що виявляється в специфіці як вербальних, так і невербальних психотехнічних прийомів. Ці розходження в найзагальнішому плані пов'язані з емоційним знаком педагогічного спілкування, прагненням до прямого і відкритого контактування або до непрямого і захисного, спрямованістю на особистісну або формально-ділову взаємодію. По-друге, неусвідомленість процесу реалізації засобів спілкування дозволяє говорити про наявність у педагогів глибоких несвідомих мотивів і настанов, пов'язаних з позитивним або негативним ставленням до тих, хто навчається.

Перспективи подальших досліджень. Вибір оптимального стилю педагогічного спілкування – процес складний, який вимагає врахування всіх чинників, що впливають на його перебіг. Для розробки узагальненої та універсальної методики вибору оптимального стилю професійно-педагогічного спілкування необхідні глибокі дослідження в даній області.

Література

1. Долинська Л. В. Стилі педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. В. Долинська // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 1(4). – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 1999. – С. 64–74.
2. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – [2-е вид., стер.]. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; Психол. ин-т РАО ; Центр соц.-психол. помощи им. Ж. Казанко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.–Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 93 с.
5. Мороз О. Г. Викладач вищої школи : психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – 208 с.
6. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. пос. / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
7. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. [для студ. ВНЗ] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – [3-є видання, випр. і доп.]. – К. : Каравела, 2011. – 320 с.
8. Степанский В. И. Свойство субъективности как предпосылка личностной формы общения / В. И. Степанский // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 98–100.
9. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–52.

Коломиец В. В.

– директор Учебно-научного профессионально-педагогического
института

Украинской инженерно-педагогической академии,
кандидат технических наук, доцент

Владимиров Э. А.

– доцент кафедры электромеханических систем
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии,
кандидат технических наук, доцент

УДК 378:372.862:621.01:004.41

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приведен анализ развития и состояния учебного проектирования по курсу «Теория механизмов и машин» как ценностной основы инженерно-педагогического образования и предложена методика курсового проектирования с применением специальных процедур, обеспечивающих визуализацию всех этапов работы.

Ключевые слова: инженерно-педагогическое образование, ценностная основа, учебное проектирование, специальные процедуры, визуализация, контроль результатов.

Коломієць В. В.

– директор Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії,
кандидат технічних наук, доцент

Владимиров Е. О.

– доцент кафедри електромеханічних систем
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії,
кандидат технічних наук, доцент

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ УЧБОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЦІННІСНОЇ ОСНОВИ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті приведений аналіз розвитку і стану учбового проектування з курсу «Теорія механізмів і машин» як ціннісної основи інженерно-педагогічної освіти і запропоновано методику курсового проектування із застосуванням спеціальних процедур, що забезпечують візуалізацію всіх етапів роботи.

Ключові слова: інженерно-педагогічна освіта, ціннісна основа, учбове проектування, спеціальні процедури, візуалізація, контроль результатів.

Kolomietz V. V.

– leader of Scholastic-scientific professional-pedagogical institute
Ukrainian engineering-pedagogical academy,
candidate of technical sciences, associate professor

Vladimirov E. A.

– associate professor of the Department of electro mechanic systems
Scholastic-scientific professional-pedagogical institute
Ukrainian engineering-pedagogical academy,
candidate of technical sciences, associate professor

METHODICAL ASPECTS OF SCHOLASTIC DESIGNING AS VALUES BASIS OF ENGINEERING-PEDAGOGICAL EDUCATION

The article analyzes the development and conditions of educational modeling in the course «Theory of Mechanisms and Machines» as the axiological basis of engineering-pedagogical education. The author proposes the methods of course modeling with help of special procedures for the visualization of all work phases.

Keywords: *engineering-pedagogical education, axiological basis, educational modeling, special procedures, visualization, results monitoring.*

Одним из важнейших ценностных ориентиров современного образования является воспитание у учащейся молодежи стремления к непрерывному совершенствованию и пополнению знаний на протяжении всей активной деятельности в условиях существенного возрастания объемов новой информации на базе стремительного развития информационных технологий. Особенно это актуально для студентов вузов с педагогической ориентацией, которые и после окончания обучения должны в своей преподавательской деятельности постоянно находиться в фарватере развивающихся технологий и методик.

В системе инженерно-педагогического образования особое положение занимают механические специальности как наиболее знаниевоемкие. В учебных планах таких специальностей представлен ряд дисциплин механического цикла: начертательная геометрия, техническое черчение, теоретическая механика, основы взаимозаменяемости, теория механизмов и машин, сопротивление материалов, детали машин и ряд других, соответствующих конкретным специальностям. Большинство из этих дисциплин содержат разделы, изучение которых сопровождаются выполнением сложных расчетов. При этом часть расчетов традиционно выполняется графическими, а часть – аналитическими методами.

Существенно совершенствовать все виды расчетов в направлении снижения их трудоемкости, увеличения точности и наглядности позволяет применение компьютерной техники, возможности которой исключают потери в понимании физической сущности изучаемых процессов. Поэтому,

если студент использует какое-либо программное средство для выполнения расчета, он должен понимать процедурную сущность алгоритма, обеспечивающий получение приемлемого результата. Задачей преподавателя является предоставление студенту программного средства, которое не выполняло бы за него работу, а помогало ее выполнить и получить вероятно удовлетворительный результат.

Современная система подготовки специалистов в высших учебных заведениях акцентирует внимание на совершенствовании самостоятельной работы студентов. При этом изучение теоретического материала с использованием обычных и электронных учебников, а также интернет-ресурсов, ориентированных на обеспечение дистанционного обучения не вызывает особых затруднений.

Иначе обстоит дело с изучением конкретных инженерных задач. Конечно, для их рассмотрения разрабатываются методические рекомендации, описывающие алгоритм задачи, однако поэтапно решая ту или иную задачу, студент не имеет уверенности в правильности получаемых промежуточных результатов, что особенно неудобно, если он лишен постоянного контакта с консультантом. Выходом из создавшегося положения представляются специальные методические разработки, дидактическую сущность которых проиллюстрируем на примере решения метрических задач курса начертательной геометрии.

Одной из таких типовых задач является определение расстояния от точки до плоскости, с которой студенты впервые познакомились при изучении соответствующей темы курса аналитической геометрии. При решении этой задачи средствами начертательной геометрии имеет смысл использовать методические указания, содержащие алгоритм решения задачи то ли с использованием традиционных «ручных» вычислительных средств, то ли ориентированный на среду Автокад, что предпочтительнее.

В качестве приложения к указаниям в распоряжение студента предоставляется исполняемый файл решения этой задачи на каком-либо алгоритмическом языке, который позволяет вести диалог: отвечать на поставленные программой вопросы и ориентировать студента в правильности получаемых промежуточных результатов. Поскольку различные виды расчетов имеют свои методы контроля, их эффективность зависит от фантазии автора и понимания им сущности изучаемого материала.

Постановка проблемы. Курс «Теория механизмов и машин» (ТММ) в подготовке специалистов ряда инженерно-педагогических специальностей является промежуточным звеном между курсом теоретической механики и специальными курсами, в которых изучаются вопросы расчетов, конструирования и эксплуатации механизмов и машин различных отраслей машиностроения.

Важным этапом изучения этого курса является выполнение курсового проекта, содержание которого является начальным этапом расчета практически любого механизма, когда формируются исходные данные для расчета элементов механизмов на прочность.

Содержание и методика курсового проектирования по ТММ были сформированы в 50-тых годах прошлого столетия на базе теоретических положений, изложенных в фундаментальном учебнике [1]. Традиционно предполагается, что проект должен состоять из трех частей, первая из которых должна посвящаться расчету рычажного исполнительного механизма машинного агрегата, вторая – расчету передаточного зубчатого механизма, а третья – расчету вспомогательного кулачкового механизма. Поскольку при выполнении проекта применялись графические методы, с каждым из этих разделов требовалось связывать листы формата А1: для расчетов передаточного и кулачкового механизмов отводилось по одному листу, а расчет рычажного механизма выполняли на двух-трех листах. Хорошей иллюстрацией объема этой части курсового проекта являются чертежи-вкладыши в учебнике по курсовому проектированию [4].

Анализируя эти чертежи и сопровождающие их «ручные» вычисления сегодня, трудно представить, что такой объем работы мог выполнить студент в течение семестра.

Анализ последних достижений и публикаций по рассматриваемой проблеме. Появление доступной вычислительной техники в восьмидесятых годах прошлого столетия создало условия для снижения трудоемкости и повышения точности расчетов, однако для существовавших алгоритмов это не давало должного эффекта. Поэтому снижение трудоемкости достигалось, в основном, за счет уменьшения объемов вычислений путем выполнения расчетов для шести-восьми положений механизма.

В частности, в настоящее время в большинстве вузов кинематический анализ ограничивается построением шести-восьми планов скоростей и одного-двух планов ускорений. То же относится и к кинетостатическому анализу механизма, в котором выполняется силовой расчет для одного положения механизма, а его правильность контролируется построением одного «рычага Жуковского». Вопросы динамического анализа зачастую вообще не рассматриваются.

Использование в учебном процессе персональных компьютеров позволяет существенно изменить содержание учебного проектирования. Однако следует заметить, что в ряде вузов некоторые разделы курсового проекта стали выполнять с использованием старых алгоритмов, что не позволяет говорить об эффективности работы.

Постановка задания. Учитывая опыт учебного проектирования, изложенный в [3; 5; 7], нами разработана и предлагается для рассмотрения

методика учебного проектирования по ТММ, основывающаяся на следующих основных положениях.

1. В основу лекционного курса по ТММ должны быть положены преимущественно аналитические методы расчета, непосредственно связанные с курсом теоретической механики.

2. Алгоритм курсового проекта должен отображать раздел рабочего плана дисциплины, посвященный изучению рычажных механизмов.

3. Расчеты, выполняемые в рамках курсового проекта для конкретного механизма, должны объединяться компьютерной программой, одним из разработчиков которой является сам студент, в дальнейшем именуемый пользователем.

4. Пользователю предоставляются отдельные ключевые фрагменты (части) будущей программы, написанные на языке Паскаль, которые он с помощью самостоятельно написанных операторов объединяет в общую программу расчета конкретного механизма. При этом к пользователю практически не предъявляется каких-либо особых требований по вопросам программирования и знания языка Паскаль.

5. Получение результатов расчетов не должно превращаться в формальное нажатие клавиш, а наоборот – способствовать углубленному пониманию физических процессов, сопровождающих работу механизмов. В связи с этим должны быть использованы графические средства языка программирования для наглядного представления на экране ПК полученных результатов.

6. Разработанная программа должна обеспечить постоянный контроль правильности полученных результатов таким образом, чтобы пользователь своевременно мог обнаружить ошибку и ввести соответствующие исправления.

7. Необходимо, чтобы все полученные результаты могли быть представлены в табличной или графической форме без каких-либо дополнительных ручных операций, что позволит исключить наиболее трудоемкую часть проекта – традиционные листы с графическими построениями.

Изложение основного материала. Рассмотрим основные моменты предлагаемой методики учебного проектирования на примере шестизвенного механизма питателя, представленного на рис. 1.

Основными этапами учебного проектирования будут:

- 1) структурный анализ механизма, включающий написание формулы его строения;
- 2) метрический анализ механизма;
- 3) формирование параметров динамической модели механизма;
- 4) динамический анализ механизма;
- 5) кинематический анализ механизма;
- 6) силовой расчет механизма;

7) общая проверка расчета.

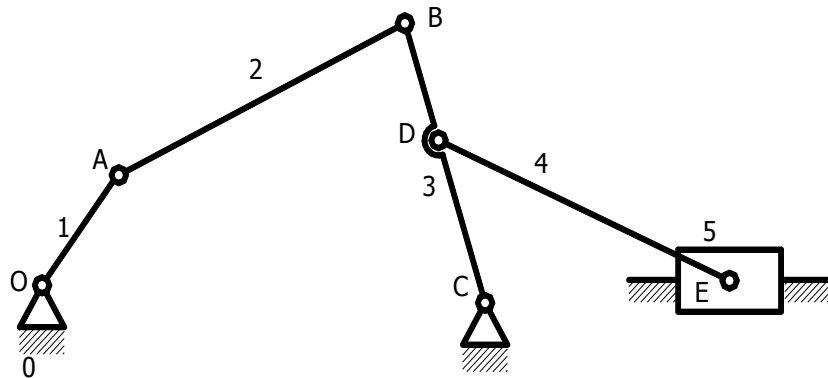


Рис.1. Механизм питателя

Кратко остановимся на содержании каждого из выделенных этапов.

1. Рассматриваемый механизм является механизмом 2-го класса, содержащий исходный механизм и две структурных группы Ассур 1-го и 2-го вида с формулой строения:

$$(0-1) \rightarrow (2-3)_1 \rightarrow (4-5)_2$$

Записанная формула строения механизма фактически станет основой блок-схемы первой части программы, что будет ясно из рассмотрения следующего этапа.

2. Метрический анализ механизма включает определение зависимостей линейных и угловых координат элементов механизма от обобщенной координаты (ОК), которой в данном случае является угол φ_1 , определяющий положение кривошипа относительно оси абсцисс, а также первой и второй производной от этой зависимости по φ_1 . Все эти зависимости носят названия передаточных функций соответственно нулевого (ПФ0), первого (ПФ1) и второго (ПФ2) порядков. Так как эти функции определяются только геометрией механизма, но не характером его движения, целесообразно определять именно их, а не скорости и ускорения с добавлением некоторых дополнительных условий движения (например $\omega_1 = \text{const}$).

Эти функции, необходимые для выполнения всех последующих расчетов, рассчитываются по громоздким формулам. В связи с этим разработаны специальные процедуры¹² для определения ПФ различных элементов механизма при работе в среде TurboPascal.

¹² В частности, для расчета передаточных функций точки А кривошипа целесообразно использовать процедуру Kriv.pas; для расчета ПФ структурных групп от первого до пятого вида – процедуры Assur1.pas, Assur2.pas, Assur3.pas, Assur4.pas и Assur5.pas, а также процедуру Point.pas для расчета ПФ произвольной точки звена. Все эти процедуры объединены модулем MPF.tpu, содержание которого доступно пользователю. Алгоритмы, используемые в этих процедурах, в принципе описываются в различной учебной литературе, однако их особенность в данном случае заключается в том, что процедуры не только выполняют расчеты, но и строят

3. Следующим этапом программы, который пользователь разрабатывает самостоятельно, является формирование параметров динамической модели механизма.

С этой целью пользователь организует цикл для задания силы или момента технологического сопротивления, которых в принципе может быть несколько. После этого он формирует оператор для определения приведенного к начальному звену момента внешних сил, к которым относятся и силы тяжести звеньев, на основании формулы:

$$M_{nc} = \sum_{i=2}^n \left(F_{ix} X'_{Ki} + F_{iy} Y'_{Ki} + M_i \varphi'_i + G_{iy} Y'_{Si} \right),$$

где: F_{ix}, F_{iy} – проекции внешней силы, приложенной в точке K i -го звена;

X'_{Ki}, Y'_{Ki} – ПФ1 точки K_i ;

M_i – внешний момент, приложенный к i -му звену;

φ'_i – угловая ПФ1 i -го звена;

G_{iy} – проекция силы тяжести i -го звена;

Y'_{Si} – ПФ1 центра масс i -го звена.

Далее формируются операторы для определения приведенного момента инерции звеньев механизма и его производной по ОК без учета момента инерции кривошипа и связанного с ним маховика на основании формул:

$$I_n = \sum_{i=2}^n \left[m_i \left(X'^2_{Si} + Y'^2_{Si} \right) + I_{Si} \varphi'^2_i \right],$$

$$I'_n = 2 \sum_{i=2}^n \left[m_i \left(X'_{Si} X''_{Si} + Y'_{Si} Y''_{Si} \right) + I_{Si} \varphi'_i \varphi''_i \right]$$

где m_i, I_{Si} – масса и момент инерции i -го звена;

$X'_{Si}, Y'_{Si}, X''_{Si}, Y''_{Si}$ – ПФ1 и ПФ2 центра масс i -го звена;

φ'_i, φ''_i – угловые ПФ1 и ПФ2 i -го звена.

Далее с помощью процедуры Grafik.pas следует вывести график силы или момента технологического сопротивления, график момента внешних сил, а затем графики I_n и I'_n с выполнением качественной оценки их правильности. С помощью процедуры TestPF.pas приходим уже к количественной оценке правильности.

4. На этом этапе пользователь выполняет динамический анализ механизма с помощью процедур Motor.pas и Dinamo.pas, объединенных в общий модуль Dinamika.tpu. Процедура Motor.pas служит для выбора в диалоговом режиме асинхронного двигателя для привода механизма. По выведенным на экран дисплея максимально допустимой частоте вращения ротора и потребной мощности двигателя пользователь должен по каталогу

на экране графическое изображение соответствующего элемента, что позволяет получить мультимедийную модель механизма.

выбрать асинхронный двигатель и ввести в компьютер требуемые программой его параметры.

Обращение к специальной процедуре *Dinamo.pas* по параметрам динамической модели механизма и выбранного двигателя позволит найти решение дифференциального уравнения движения механизма для установившегося режима $\omega_1 = f(\varphi_1)$:

$$kU(\omega_c - \omega_1 U)d\varphi_1 + M_{nc}d\varphi_1 = d\left(\frac{I_{np}\omega_1^2}{2}\right),$$

где кроме уже встречавшихся величин

k – коэффициент наклона характеристики двигателя,

U – передаточное отношение привода;

ω_c – синхронная угловая скорость ротора.

Заметим, что эта задача решается численным методом и пользователь может наблюдать на экране последовательность итераций получения решения для установившегося режима, после чего на экран выводится значение момента инерции маховика и соответствующая ему величина коэффициента неравномерности вращения кривошипа. За счет варьирования момента инерции маховика пользователь может добиться требуемого значения этого коэффициента. После этого на экран выводятся масса и габариты двигателя, масса и габариты маховика для двух вариантов его установки (на валу двигателя или на кривошипе) из чего пользователь может выбрать рациональное решение.

5. Операторы следующего этапа расчета механизма пользователь формирует самостоятельно, используя следующие соотношения для i -го звена:

– проекции скорости и ускорения произвольной точки

$$\begin{aligned} v_{six} &= x'_{si}\omega_1, & v_{siy} &= y'_{si}\omega_1, \\ a_{six} &= x''_{si}\omega_1^2 + x'_{si}\varepsilon_1, & a_{siy} &= y''_{si}\omega_1^2 + y'_{si}\varepsilon_1, \end{aligned}$$

– скорость и угловое ускорение

$$\omega_i = \varphi'_i \omega_1, \quad \varepsilon_i = \varphi''_i \omega_1^2 + \varphi'_i \varepsilon_1,$$

– проекции сил инерции

$$\Phi_{ix} = -m_i a_{six}, \quad \Phi_{iy} = -m_i a_{siy},$$

– главный момент сил инерции

$$M_{\varphi_i} = -I_{S_i} \varepsilon_i.$$

Поскольку эти величины будут использоваться в процессе силового анализа механизма, необходимо убедиться в их правильности для чего можно использовать общее уравнение динамики Лагранжа-Даламбера.

Если при выводе на экран графика погрешностей для всех положений механизма, получим изображение, подобное представленному на рис. 2, расчеты следует признать правильными.

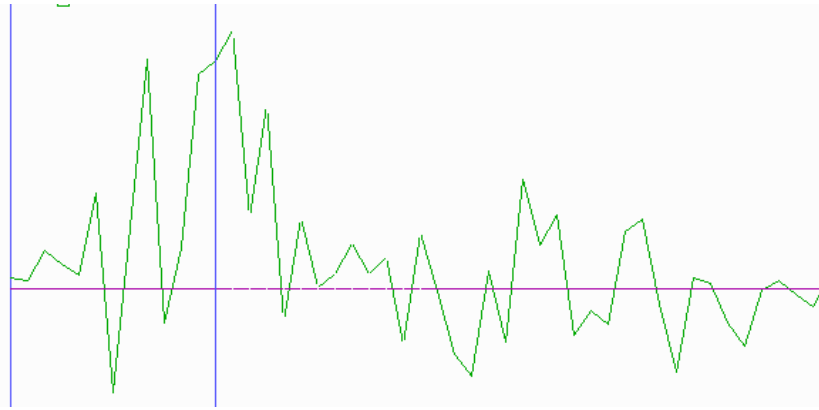


Рис. 2. График погрешностей

6. Заключительным этапом курсового проекта является силовой расчет. Как известно, силовой расчет рычажного механизма выполняется по структурным группам, которые являются статически определимыми системами. В основу силового расчета положен аналитический метод, который заключается в записи шести уравнений равновесия, из которых определяется шесть неизвестных реакций. Поскольку даже для одного положения механизма расчет связан с большими затратами времени, пользователю предоставляется пять специальных процедур для силового расчета групп Ассура пяти видов: Sila1.pas, Sila2.pas и т.д. Все эти процедуры объединены в модуль Sila.tpu.

Пользователь должен последовательно в порядке, противоположном формуле строения механизма, подключать структурные группы и обращаться к ним вводя исходные параметры: проекции сил на координатные оси, координаты точек приложения, а также внешние моменты.

Следует отметить, что при работе программы пользователь для любого положения механизма может просмотреть построение плана сил, что необходимо для контроля правильности обращения к процедуре посредством контроля направления некоторых сил. Кроме того, с помощью специальной процедуры Godograf.pas можно получить направления реакций для различных положений механизма, что особенно актуально для расчета подшипников неподвижных опор.

7. В заключение пользователь выполняет глобальную проверку правильности расчета механизма, используя уравнение равновесия кривошипа в форме

$$M_{no} + M_{\phi_1} + R_{12_x}(y_O - y_A) - R_{12_y}(x_O - x_A) = 0.$$

Идентифицируя это выражение как глобальную погрешность, пользователь может вывести график этой переменной и при наличии машинных нулей для всех положений механизма убедиться в правильности расчетов.

Выводы. Подводя итоги обсуждения особенностей рассмотренной методики, обратим внимание на то, что:

- для выполнения курсового проекта пользователь должен иметь следующих файлов: стандартных Turbo.exe, Turbo.tpl, Graph.tpu, EgaVga.bgi и специальных MPF.tpu, Dinamika.tpu, Sila.tpu, Mechani1.pas, а также методическое пособие по работе с ними;
- пользователь предоставляется возможность работать с исходным кодом файла – при необходимости вносить в него необходимые изменения, в частности для проведения расчетов исследовательского характера;
- работа пользователя постоянно контролируется: с одной стороны, Паскаль-редактором, и, с другой стороны, специальными процедурами;
- в программный код может быть встроен специальный модуль для контроля понимания пользователем разделов курсового проекта;
- специальный программный модуль может контролировать студента на защите проекта и принимать участие в формировании оценки;
- пояснительная записка не играет особого значения и может содержать следующие разделы: структурный анализ механизма; перечень исходных данных на проектирование; запись алгебраической нотацией формул, являющихся операторами Паскаль-программы; запись уравнений равновесия структурных групп, входящих в состав механизма; копии экрана, представляющие интерес для анализа расчетов.
- затраты времени на разработку программы подготовленным пользователем (прослушавшим лекции по этому разделу и усвоившим материалы практических и лабораторных занятий, проводившихся в компьютерном классе) может составить от восьми до десяти часов.

Перспективы дальнейшего развития рассмотренной методики в рамках учебного проекта для механиков заключаются в:

- использовании рассмотренных специальных процедур для расчета механизмов выше второго класса;
- совершенствовании специальных процедур для расчета механизмов с учетом трения;
- разработке методики расчета механизмов с ползуном в качестве начального звена (привод от гидро- или пневмоцилиндра);
- расчете неустановившегося режима работы механизма;
- расчете механизмов с большим числом структурных групп.

Что касается последнего, определенный интерес представляет компьютерное моделирование механизмов для вычерчивания кривых, большое количество которых приведено в справочнике [2].

Результаты, полученные при разработке рассмотренной методики, могут эффективно использоваться при дистанционном обучении, а также в инженерной практике.

Литература

1. Артоболевский И. И. Теория механизмов и машин : учеб. для вузов / И. И. Артоболевский. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 640 с.
2. Артоболевский И. И. Механизмы в современной технике : справоч. пособ. – [в 7 тт.] / И. И. Артоболевский. – Т. 2. : Элементы механизмов. Кулисно-рычажные и кривошипно-ползунные механизмы. – 2-е изд., перераб. – М. : Наука, 1979. – 560 с.
3. Дашенко А. Ф. Теория механизмов и машин. Курсовое проектирование в системе Microsoft Excel : учеб. пособ. / А. Ф. Дашенко, И. М. Белоконов, К. И. Белоконов, Л. В. Коломиец, Ю. Н. Свиначев. – Одесса: Стандартъ, 2007. – 244 с.
4. Кореняко А. С. Курсовое проектирование по теории механизмов и машин / А. С. Кореняко. – К. : Вища школа, 1970. – 330 с.
5. Попов С. А. Курсовое проектирование по теории механизмов и механике машин : учеб. пособ. для вузов / С. А. Попов ; под ред. К. В. Фролова. – М. : Высшая школа, 1986. – 296 с.
6. Попов С. А. Курсовое проектирование по теории механизмов и машин / С. А. Попов, Г. А. Тимофеев. – 5-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2004. – 458 с.
7. Тимофеев Г. А. Теория механизмов и машин. Курсовое проектирование / Г. А. Тимофеев, Н. В. Умнов. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2010. – 155 с.

Кречетников К. Г.

*– профессор кафедры управления персоналом и экономики труда
Дальневосточного федерального университета,
доктор педагогических наук, профессор*

УДК 378.164.169 (004.383)

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена осмыслению ценности образования и самооценности человеческой личности в контексте современного этапа развития человечества

Ключевые слова: *амбивалентность, антропоцентризм, гуманизация, инкультурация, образование, общечеловеческие ценности, самовоспитание, творчество, социализация.*

Кречетников К. Г.

*– профессор кафедры управления персоналом і економіки праці
Далекозахідного федерального університету,
доктор педагогічних наук, професор*

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Стаття присвячена осмисленню цінності освіти і самоцінності людської особистості в контексті сучасного етапу розвитку людства.

Ключові слова: *амбівалентність, антропоцентризм, гуманізація, інкультурація, освіта, загальнолюдські цінності, самовиховання, творчість, соціалізація.*

Krechetnikov K. G.

– professor of the Department of personnel management and economy of the work of Far Eastern federal University, doctor of pedagogical sciences, professor

ACTUAL TRENDS IN MODERN EDUCATION

Article is dedicated to understanding of education value and self-value of the human being in a context of the present stage of mankind development

Keywords: *Ambivalence, anthropocentrism, humanization, acculturation, formation, universal values, self-education, creativity, socialization.*

Образованность общества становится сегодня не только важнейшим фактором технологического и социально-экономического развития любой страны, но и условием выживания цивилизации, преодоления её глобального экологического и духовного кризиса. В XXI веке, когда человечество переходит в информационную стадию своего развития, образование должно стать непрерывным процессом, важнейшей частью жизни каждого человека, обеспечивающей ему возможность ориентироваться в безбрежном океане информации, адаптироваться к непрерывным технологическим инновациям.

Однако, главное требование к современному образованию – оно должно стать гуманистически ориентированным, рассматривать человека, как основную ценность, быть направленным на развитие личности, её индивидуальной, социальной и профессиональной культуры. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования являются не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности. В результате образование оказывается акцентированным на то, чтобы помочь человеку осознать и обогатить своё «Я», найти своё место и определить социальную роль в отношениях с внешним миром, активизировать личностное самосозидание. Высоконравственная, духовно богатая, гармонично развитая личность, способная осуществлять постоянное активное саморазвитие является тем ориентиром, целью, на достижение которой должны быть направлены все усилия педагогики, как науки и области практической деятельности.

Теоретическое осмысление современного этапа развития образования невозможно без обращения к трудам, раскрывающим суть таких понятий, как «социализация», «инкультурация», «амбивалентность», «самовоспитание», «образование», «творчество» и др. Понятия эти многогранные и многозначные, имеющие в научной литературе большое число различных вариантов трактовок, оценок, описаний, иногда даже диаметрально противоположных. Поэтому нам особенно важно определиться в этом многообразии мнений, выбрать свои ориентиры, оценки, которые смогут помочь настроить компас нашего осмысления на правильный курс.

Любое теоретическое педагогическое исследование наиболее целесообразно начинать с осмысления глубинных, сущностных философских оснований исследуемой проблемы. Потому что, как отмечал С. И. Гессен, «даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, ... борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей» [6, с. 20]. Философское всегда означало по своей сути максимально универсальное, всеохватное, фундаментальное, существенное, создающее прочную основу.

В основе направленности любой системы образования лежат требования цивилизации. Каждому этапу развития цивилизации соответствовали свои ключевые технологии, факторы и продукты производства, что обуславливало и изменение роли человека в ходе развития цивилизации. А изменение роли человека вызывало новые требования к системе образования и её ориентирам (табл. 1) [25], потому что одной из важнейших задач образования является *социализация личности*.

Таблица 1

**Смена образовательных ориентиров
в контексте развития цивилизации**

Показатели	Этапы развития цивилизации		
	аграрный	индустриальный	постиндустриальный
основной продукт производства	пища	товары	услуги
фактор производства	земля	капитал	знания и умения
ключевые технологии	ручные и орудийные	машинные	организационные, информационные
роль человека	источник физической силы, мастеровой	оператор машин и механизмов	творец
основной требуемый результат образования	элементарные знания и навыки	научные и инженерные знания	методология познания и деятельности

Анализ данной таблицы показывает, что на постиндустриальной стадии развития человечества основным результатом образования, необходимым обществу, является владение каждым выпускником

методологией познавательной деятельности, обеспечивающей непрерывный процесс саморазвития личности в течение всей жизни. И главной ролью современного профессионала (для того чтобы он имел право называться таковым) сегодня становится роль не исполнителя чужой воли (пусть даже очень компетентного), а роль творца, созидателя. Но исполнение роли творца требует от человека определённых качеств, во многом отличных от тех, которые были достаточны ему на предшествующих этапах развития цивилизации. Созидательная, преобразующая деятельность невозможна без развитых способностей к творчеству, которые должны развиваться в ходе образования. Кроме этого, поскольку на постиндустриальной стадии развития человечества информационные технологии приобретают ключевую роль (см. табл. 1), современное образование должно основываться на информационных технологиях, органично обеспечивая тем самым процесс социализации личности.

Гуманистические теории, использующие концепцию социализации, принимают две основные предпосылки об отношениях индивида и среды:

- 1) среда оказывает реальное влияние на развитие личности;
- 2) человеческое существо становится субъектом, способным к социальному действию только через «принятие» социальной среды, вхождение в неё, а также через активную деятельность в ней.

Успех и неудача социализации зависят от того, в какой мере задачи развития в данной социальной среде связаны с человеческой индивидуальностью, с мотивами и ценностными установками индивида, с умением индивида самоопределяться в социальной среде, искать и действовать.

Не менее важным, чем процесс социализации, является процесс *инкультурации*, который понимается как становление и развитие индивидуальной культуры личности на основе её саморазвития во взаимодействии с культурой социума. Тем самым выделяется личностное начало этого процесса, его субъектность. В свете инкультурации образование предстаёт как «погружение» индивида в достаточно мощный по своему развивающему потенциалу и многообразию «поток культуры». Такое «погружение» позволяет индивиду ощутить внутреннюю связь с развитием всего человеческого общества, становлением его культурного наследия, «прикоснуться» к мировым идеалам и ценностям [20].

«Образование, – писал П. Наторп, – есть не что иное, как культура индивида. ... Образование по существу своему не может быть никогда завершено» [26].

Процесс инкультурации человека сопряжён со множеством сложностей. Центральная из них – *амбивалентность* (противоречивость, неоднородность, «расколотость») *культуры* [15, с. 60]. Именно в зазоре между полярными оценками, задающими континуум реальностей культуры, возможно развитие личности. В пропасти между

амбивалентними оцінками, як між молотом і наковаленью, виковується личинний стержень індивідуального видіння міра.

Особое положеніе в культурному пласті займає сьогодні інформаційна культура. Вхожденіе чловека в інформаційне общество невозможно без развитої інформаційної культури індивіда, котора, с одної сторони являється органічною складною частиною общої культури, с другої сторони представляє собою особенную, найбільше динамічно розвивающуюся її область. Поэтому вопросы обеспечения становления и развития информационной культуры личности должны занимать важное место в современном образовании.

Соціалізація і інкультурація являються гранями єдиного целостного непрерывного процесса *становлення і саморозвиття личности*. При этом личность не должна рассматриваться как что-то статичное, неизменное. «Личность никогда не дана готовой, – писал С. И. Гессен, – но всегда создается, она есть не пассивная вещь, но творческий процесс: чтобы познать личность надо подсмотреть её в напряжении её волевого устремления Она есть дело рук самого человека, продукт его *самовоспитания*» [6, с. 73].

Ж.-Ж. Руссо в своей работе «Эмиль или О воспитании» различал три источника воспитания: природу, человеческое общество и *самовоспитание*. Он писал: «Воспитание дается нам или природой, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей, а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей» [17, с. 199].

Главным источником воспитания личности является её внутренняя активность, так называемая самодеятельность. «Главная цель воспитателя, – писал А. Дистервег, – должна поэтому заключаться в развитии самодеятельности, благодаря которой человек может впоследствии сделаться распорядителем своей судьбы, продолжателем образования своей жизни. Самодеятельности он должен сообщить высшую силу, жизнеспособность и всеобъемлющий охват и подчинить ей остальные духовные и физические силы. Следовательно, высшая задача образования, субъективная основа его – развитие самодеятельности» [8, с. 70]. Под *самодеятельностью* А. Дистервег понимал «свободное самоопределение», свободное исследование, изыскание, направляемое «исключительно живым стремлением к истине ради истины».

Поэтому образовательная среда должна предоставлять широкое поле для активного сознательного самоопределения обучающихся, задавать область для их поисковой исследовательской работы, всем своим содержанием, структурой и организацией способствовать самообразованию, становлению и развитию творческих способностей личности.

Для современной образовательной среды важными являются те смыслы, которые включает слово «образование». Понятие образование имеет очень много определений в философии, педагогике, психологии, других науках. При личностно-ориентированном подходе к образованию актуальными являются такие варианты «раскрытия» данного понятия:

– *образование* (от рус. *создание образа*) – это духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей [4, с. 15];

– *образование* – многообразная личностно-ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение, саморазвитие и самореализацию человека в динамичной социокультурной среде; становление, развитие, рост самой личности как таковой [12, с. 92–93];

– *образование* – это поиск нового, свободное открытие мира, не только и не столько изучение неизвестного, сколько освоение неизвестного; образование – суть творение, а не присвоение [24, с. 38];

– *образование* – формирование средствами культуры духовного образа человека [20, с. 44];

– *образование* – единый процесс физического и духовного становления и саморазвития личности, её социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны [16, с. 78];

– *образование* – не столько «заказ» социума, сколько миссия человека во Вселенной; человек равновелик миру, следовательно, его предназначение – вселение в свой мир; вселение происходит через собственную продуктивную деятельность образующегося человека [24, с. 37];

Мы будем понимать *образование* как активную, непрерывную (продолжающуюся в течение всей человеческой жизни) созидательную деятельность индивида по присвоению им мировых научных и культурных ценностей, методологического опыта предшествующих поколений, «вхождению» в человеческое общество, осуществляемое на основе и с целью саморазвития личности (авторская интерпретация). Такое понимание образования позволяет относиться к человеку как субъекту (а не объекту) образования, как к обучающемуся, обладающему собственной активностью (а не пассивному обучаемому). Отсюда следует, что главный акцент в педагогической деятельности должен быть перенесён на проектирование таких условий, которые бы позволяли обучающемуся максимально проявить свою активность по достижению образовательной цели (которую он сам себе поставил и которая соответствует его мотивам, ценностным установкам и возможностям).

При таком подходе *образованность* понимается не только как уровень профессиональной компетентности человека, но и как продукт его развития и саморазвития, совокупность качеств, определяющих

личностную зрелость, «состояние человека, вышедшего на личностные позиции отношения к жизни, социального взаимодействия; совокупность потребностей адекватного самоосуществления и способность свободной ориентации в действительности; готовность к продуктивному проживанию в изменчивой действительности; владение инструментарием сознательного самоопределения и самодостраивания – методами самообразования, самосовершенствования, самостабилизации» [13, с. 15].

Особый акцент в современных условиях развития общества делается на *развитие у личности научного мировоззрения*. Однако полноценно данная задача может быть выполнена только при глубокой внутренней заинтересованности индивида в своём саморазвитии, постоянном стремлении к познанию нового. Эта мысль может быть «усилена» словами С. И. Гессена, что «наука появляется впервые только там, где человек, отрешившись от страха перед природой и от гнетущей заботы самосохранения, поставил вопрос о существовании мира ради его познания, из чистого интереса к знанию ... Как каждый должен выработать в себе личность, точно так же и каждый должен быть приобщён к науке и к истине» [6, с. 28, 232].

Одной из главных задач высшего образования является вооружение обучающегося *научным методом*, как «живым орудием мысли», позволяющим человеку в дальнейшем вести самостоятельную познавательную и творческую деятельность. «Для истины необходим метод, – писал Р. Декарт, – т. е. определённый способ познания. При встрече с затруднениями надо разделить его на несколько частей, сколько возможно для лучшего их преодоления; сложное заменяйте простым; предлагайте порядок даже и там, где объекты мышления вовсе не даны в естественной связи» [10, с. 59].

Переход от простой передачи знаний к освоению научного метода означает, что всякое отдельное знание должно быть получено обучающимся не ради себя самого, а ради некоего более глубокого начала, его порождающего, показывающего каким путём данное знание было получено, подводящего к данному знанию путём цепи логических умозаключений. Для этой цели должны проектироваться такие образовательные ситуации, попадая в которые обучающиеся осуществляют творческое «переоткрытие» новых для них знаний, осуществляя таким образом активную самостоятельную познавательную деятельность. «При ближайшем рассмотрении оказывается, – отмечал М. К. Мамардашвили, – что событие имеет структуру откровения» [18, с. 207].

Полученное путём самостоятельных микрооткрытий знание будет для обучающихся «живым», обладающим личностным смыслом, эмоционально насыщенным. Надо ли добавлять, что такое знание усваивается достаточно прочно? Пассивно же полученное знание остаётся для человека «чужим» и быстро забывается. Ведь не даром в народе

говорят: «Что легко достаётся, легко и теряется». Русский философ А. Ф. Лосев, указывая на необходимость активного творческого подхода к приобретению знаний, говорил: «А зачем тебе окончательное решение? Чтобы перестать стремиться? Чтобы перестать быть проблемой? Чтобы умереть для жизни?» [там же, с. 195].

В условиях современной цивилизации знание человека должно исходить не из единого специализированного тезауруса, а из всего многообразия мнений, подходов, идей и, прежде всего, – из личностных, когнитивных и методологических навыков, способности к критическому оцениванию и сопоставлению всего многообразия полученной информации. Поэтому, для обеспечения становления и развития способностей к критическому мышлению образовательная среда должна быть «насыщена» абвивалентными оценками, позволяющими индивиду «запустить» механизмы самодетерминации.

Философское постижение человека, его изучение антропологическими науками свидетельствует о его многомерности, многоликости, мозаичности, неисчерпаемости, динамичности. «Человек – есть Возможность», как образно утверждают философы-экзистенциалисты. И именно от образования будет зависеть то, насколько эта Возможность будет реализована, насколько получат становление и развитие заложенные в человеке задатки и способности, насколько яркой индивидуальностью он будет обладать.

Принцип индивидуальности как один из важнейших принципов образования, по словам В. В. Розанова, требует, чтобы как в образуемом (обучающемся), так и в образующем (учебном материале) «была по возможности сохранена индивидуальность, это драгоценнейшее в человеке и в его творчестве. ... Где она не сохранена, подавлена или в пренебрежении, там образования совершенно не происходит ...; только как личность, как этот определенный человек, а не «человек вообще», я могу быть наиболее изобретателен в мыслях, своих чувствованиях, упорен, тверд в стремлениях. Оставьте во мне «человека вообще», действуйте только на него и только общими же своими сторонами, и вы, наверное, сделаете меня во всем недалеким, ко всему вялым, ни в чем не ярким; незаметно для себя, вы сделаетесь и сами такими же; вы многого еще не забудете, но лучшее в себе потеряете; многому меня обучите, но не пробудите никогда самого во мне лучшего, что уже есть, дремлет, заложено в особенностях моего душевного склада. В противоположность животному, которое всегда есть род, вид, разновидность, – человек есть всегда особенное. «Личность» – вот его высшее, глубочайшее определение; и отвечая этому определению, каков бы ни был тип школы, система образования только та одна будет образовательной, где не будет нарушен этот принцип индивидуальности».

В этих мыслях В.В. Розанова содержится глубочайшая идея о том, что образование не должно быть построено так, чтобы обучать всех

одному и тому же, на едином образовательном уровне. Главное предназначение образования – максимально способствовать саморазвитию задатков и способностей каждого, помочь человеку раскрыть и реализовать всё лучшее, что в нём заложено.

Проектирование образовательной среды является тем средством, которое необходимо сегодня для создания условий, наиболее благоприятствующих саморазвитию и самореализации личности. Проектирование, как метод деятельного познания, решительно поддерживал выдающийся русский философ Н. Ф. Федоров. В его учении был разработан принцип единства теоретического знания и практического действия, воплощаемый в проекте. Н. Ф. Федоров полагал, что человек может познать им самим сотворенный мир, мир, каким он должен быть согласно проектной гипотезе, проверяемой при её практической реализации. Он признавал познание «не как чистое только мышление, а как проект дела». Идея, по мысли Н. Ф. Федорова «вообще не субъективна, но и не объективна, она проективна» [18, с. 357–368].

В философии, особенно в подходе экзистенциалистов (А. Камю, С. Кьеркегор, Э. Мунье, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс) человек понимается как *проект собственных мечтаний*, воззрений, притязаний, который переживается субъективно. Он не только такой, каким он сам себя представляет, каким он видится для других людей, но во многом такой, каким он хочет стать. Человек должен стремиться к познанию самого себя, своей субъектности. Это познание, по мнению М. Хайдеггера, может изменить существо человека в целом. Человек становится субъектом, «точкой отсчёта сущего как такового» [23, с. 349]. Поэтому исходным пунктом проектирования образовательной среды должна стать субъективность индивида. В исходной точке, с позиции экзистенциалистов, не может быть никакой другой истины, кроме: «Я мыслю, следовательно, существую». Это «абсолютная истина сознания, постигающая самое себя ...» [там же, с. 345].

Поворот к конкретному человеку, личности, помещению её в центр всех стремлений, целевых установок образовательной среды в философии получил название *антропоцентризма*. Образовательная среда, построенная на принципах антропоцентризма, называется *личностно ориентированной*. Самоценность личности, максимальный учёт её интересов и склонностей, предоставление личности права самой управлять своим образованием являются основами для проектирования личностно ориентированной образовательной среды. Такое отношение к личности является особенностью русской культуры, русских национальных традиций. «Искание абсолютного добра, свойственное русскому народу, – писал Н. О. Лосский, – ведет к признанию высокой ценности всякой личности» [18, с. 199].

Ведущим принципом организации личностно ориентированной образовательной среды является принцип *гуманизации образования*, т.е. такая

постановка образования, в содержательной основе которой лежали бы великие гуманистические принципы и общечеловеческая мораль [11, с. 245], обращённость к мировой научной мысли и культурному наследию с последующим возвратом к личности. При этом *гуманизм* понимается как мировоззрение, основывающееся на «самоценности человека как личности, его праве на свободу, счастье, благополучие» [10, с. 57].

Гуманистическая парадигма образования строится на методологии, в основе которой лежит философия, доверяющая человеческой природе, утверждающая изначально позитивную, конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала. Следствием этого выступает уважение к личности, понимание её ценности, признание уникальности и неповторимости каждой личности, права на свободное развитие и проявление своих способностей. В данной философии отвергается идея детерминации человеческой жизнедеятельности внешними законами и закономерностями, отчётливо проводится идея самодетерминации человека [19, с. 38–39].

В рамках гуманистической парадигмы образования основной акцент педагогической деятельности переносится на создание условий для становления субъектной позиции обучающегося, в основе которой лежат его инициативность, самостоятельность, ответственность за организацию собственного образовательного процесса, рефлексивная самооценка результатов своей деятельности. Такие условия наиболее целесообразно создавать путём проектирования образовательной среды.

В современной гуманистической педагогике и философии образования наблюдаются следующие тенденции [9, с. 23]:

– снятие жёстких императивов в теории и практике педагогического процесса; отказ от «формирующих» педагогических представлений и ориентация на процессы развития; термин «формирование» в рамках образовательной среды означает обеспечение индивида средствами, необходимыми для саморазвития, но ни в коем случае не директивно заданную последовательность формирующих воздействий, граничащих с насилием над личностью, подавлением её стремлений и интересов;

– новые трактовки понятия «образования», включающие такие категории как «саморазвитие», «самоопределение», «самореализация», «индивидуализация» личности;

– социокультурные изменения, связанные с информационной и культурно-образовательной насыщенностью среды жизнедеятельности человека, позволяющие сделать вывод о том, что процессы становления личности выходят далеко за рамки образовательных учреждений, т. е. становятся средовыми.

Проектирование образовательной среды невозможно без анализа философских оснований понятия творчества, его природы. «На знамени русской философии, – отмечал А. Ф. Замалеев, – начертано только одно слово: СВОБОДА, что для нее тождественно творчеству».

С философской точки зрения *категория творчества* представляет собой достаточно сложный многоаспектный феномен, являющийся ведущим механизмом любого развития. «Жизнь всякого человека, – писал В. С. Соловьёв, – есть *творчество*, свободное движение к добру» [10, с. 113]. Жизнь без творчества превращается для человека в серое унылое существование. Поэтому «отказаться от творчества человеку нельзя, ибо творить всего только и значит быть человеком (Ф. А. Степун) [18, с. 325]. Таким образом, творчество является свойственным природе человека; способности к творчеству заложены в каждом человеке, но у одних они получают развитие, у других, к сожалению угнетаются. Как это ни печально, но последних – большинство. По этой причине одной из основных задач образовательной среды вуза есть компенсация угнетения творческих способностей личности, обеспечение простора для их становления и развития.

Выдающийся французский философ XX века Анри Бергсон считал, что творчество, как непрерывное создание нового, составляет сущность жизни, которая, по Бергсону, – поток творческого формирования, проходящий через человека, жизненный порыв («*elan vital*»); нечто первичное, подлинная и первоначальная реальность, проникнуть в суть которой может только интуиция [7]. Именно благодаря творчеству человек обретает право называться «Человеком».

«*Творчество*, подчёркивал Н. А. Бердяев, – есть всегда прирост, прибавление, создание нового, не бывшего в мире.... Творческий акт есть самооткровение и самоценность, не знающая над собой внешнего суда. Творческая духовная жизнь не есть движение по плоскости, это – движение вертикальное, ввысь и вглубь» [3]. В данных словах заключена глубокая мысль о том, что обычное мышление и творчество – понятия различные. Творчество – это движение в другом измерении, не в плоскости, а в пространстве. Не даром ещё древние мыслители утверждали, что для того, чтобы найти решение сложной проблемы, нужно подняться над данной проблемой, перейти в другую плоскость, рассматривать не саму проблему непосредственно, а «мыслить около» неё.

Творящий человек находится как бы в другом временном и пространственном измерении. «Жизнь и творчество, – отмечал Ф. А. Степун, – определены, как два полюса логически индифферентного переживания, или как две тенденции его. Устремляясь к полюсу творчества, переживание как бы стремится навстречу всем родам постижения. С этой целью оно раскалывается на многие части, из которых каждая оказывается в состоянии стать в положение субъекта, постигающего все остальные части его, как данные ему объекты. Перед нами развертывается монадологическая структура сферы творчества, и тем самым, и сферы культуры. Устремляясь к полюсу жизни, переживание как

бы стремится выйти из-под власти какого бы то ни было постижения» [18, с. 324].

Именно поэтому для становления и развития творческих способностей личности нужна особая (креативная) образовательная среда, позволяющая личности устремляясь к полюсу творчества, не оказаться беззащитной перед окружающей действительностью.

Согласно определению А. И. Субетто, «творчество – это генерация разнообразия поведения, это эволюционное и функциональное созидание, это системная и созидательная деятельность в рамках представленной надсистемой «ниши свободы», это актуализация системы по отношению к будущему в рамках процессов адаптации системы к надсистеме, или, в более широком значении, системы к надмиру, это процесс обновления, генерации новообразований» [21].

Однако, творчество это не только созидание, но, прежде всего, самосозидание. Для того, чтобы выйти на уровень «генерации новообразований», человек должен достигнуть определённой ступени в своём саморазвитии, создать в себе творца, сознательно преобразующего действительность. «Жизнь человеческая, – писал русский философ И. А. Ильин, – покоится вообще на управлении самим собою и на самовоспитании; искусство жить есть искусство воспитывать себя самого. ... Бремя эмпирического существования вообще преодолевается только творчеством, т. е. созданием новых ценностей в страдании, в труде, во вдохновении. Человека вообще освобождает только прорыв к духу, только осуществление духовных состояний» [18, с. 130–141].

Творчество является диалектически необходимым для развития личности, но, к сожалению, не может быть в полной мере реализовано в рамках существующей системы образования по причинам её директивности, жёсткости, неизбежного ограничения свободы личности.

Каждый человек по природе является существом творческим. Нужно только суметь развить его творческие способности. И лучше всего это осуществлять целенаправленно в рамках единой образовательной среды.

Творчество возможно только в том случае, если среда, в которой находится личность, обладает достаточной *степенью свободы*. И, наоборот, возможность реализации, «раскрытия» в среде творческих способностей личности характеризует степень свободы данной среды. «Свобода, – писал С. И. Гессен, – есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по своему, так, как её никто не смог разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен. Поэтому свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде ... путями, но созидание нового, особого пути, не существовавшего ранее» [6, с. 69].

Смысл творчества заключается в самой природе существования человека. Н. А. Бердяев установил следующие положения, раскрывающие истоки процесса творчества и особенности его организации [2]:

– творчество менее всего есть поглощённость собой, оно всегда есть выход из себя; поглощённость собой подавляет, выход из себя освобождает;

– творчество возможно лишь при допущении максимально возможной свободы; творческий акт человека и возникновение новизны в мире не могут быть поняты из замкнутой системы бытия;

– учение о творческом развитии предполагает свободу как основу необходимости и личность, как основу всякого бытия.

Данные положения является исходными, отправными моментами при проектировании образовательной среды, максимально способствующей развитию творческих способностей личности.

Переход от репродукции действительности к творчеству, от подчинения авторитету к подчинению собственному разуму, от ограниченной организации учебного заведения к беспредельной текучести, вариативности жизни особенно ярко обнаруживает бесконечность и глобальность самой задачи образования. Образование, прежде всего, призвано культивировать особую технику «пробы сил» по установлению «соразмерности порядка индивидуальной души с миром вокруг нас, т. е. с тем, что заведомо больше самого человека» (М. К. Мамардашвили) [14, с. 77]. Кроме того, образование должно создать такую внутреннюю атмосферу личности, чтобы на вопрос «Что больше – образование или человеческая жизнь?» естественным стал бы ответ: «Образование!!!» [15, с. 62]. Лишь отражение всей своей жизни, как части более широкой образовательной ситуации, гарантирует переход от внешне заданного образования к самообразованию, саморазвитию.

Л. Н. Толстой считал, что основным методом образования, способствующим развитию творческих способностей личности, должен стать *поисковый*. Школа должна стать лабораторией, в которой осуществляется поиск. Актуальными являются также мысли Л. Н. Толстого о необходимости предоставления каждому обучающемуся права выбора индивидуальной образовательной траектории. «Каждый шаг философии педагогики вперёд, – писал Л. Н. Толстой, – состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что лежит в потребности молодых поколений» [22, с. 91]. Важно тут найти разумный компромисс между потребностями молодых поколений и потребностями цивилизации, чтобы по возможности обеспечить совпадение направленности векторов потребностей. Для этого в образовательной среде необходимо уделять особое внимание обеспечению

возможности каждому обучающемуся формирования своей собственной индивидуальной образовательной траектории.

Данная мысль была поддержана Н. А. Бердяевым, который писал, что в содержании образования должен обязательно присутствовать личностный компонент, то содержание, которое создаётся лично каждым человеком [2, с. 55].

Процесс развития человеческого общества при всей выявленной в нём философией нелинейности, гетерохронности всё же обладает одним замечательным свойством – *стремлением к самоорганизации*. Несмотря на кажущийся хаос, в обществе доминируют прогрессивные силы, которые отчётливо понимают, что технократизация и глобализация несут большую опасность – потерю человека, отнесение его интересов, нужд, стремлений на второй план. Поэтому в современном обществе формируются и пробивают себе дорогу новые прогрессивные тенденции, главной из которых является возрастание *приоритета общечеловеческих ценностей* и идеалов; данный процесс прослеживается и в образовании, во всё большей гуманизации этой сферы, направленности на личность, её свободное саморазвитие [1, с. 12]. Проектируемая образовательная среда так же, как и человеческое общество, должна обладать способностью к самоорганизации, иначе она не будет устойчиво функционировать. И главный механизм обеспечения синергетического характера образовательной среды заключается в саморазвитии субъектов образования. Образовательная среда должна рассматриваться во взаимодействии с человеческим обществом (как внешней средой), как открытая система, причём в рациональном взаимодействии с точки зрения перспектив осуществления долгосрочной прогрессивной коэволюции среды и общества. Именно такой подход должен служить «критериальной основой целесообразности и оптимальности принимаемых педагогических решений» [5].

Современная философия, объясняя процессы становления и развития информационной стадии развития человечества, информационного общества и информатизации образования, интегрирует достижения психологии и педагогики, информатики и кибернетики, генетики, синергетики, микроэлектроники, экологии. Это позволяет ей заглянуть в завтрашний день человеческой цивилизации, предсказать ход дальнейшего её развития. Ведь подлинная гуманизация образования, высокий уровень культуры мышления возможны лишь при соединении глубинных философских оснований, объясняющих наиболее фундаментальные существенные понятия и связи в природе и человеческом обществе, с достижениями сегодняшнего дня, накопленными современным научным потенциалом.

Таким образом, анализ философских работ позволяет определить наиболее фундаментальные идеи:

– на современной стадии развития человеческого общества основным требованием социального заказа к высшему образованию является подготовка профессиональных кадров, имеющих развитые творческие способности, владеющих методологией познавательной деятельности, способных к постоянному саморазвитию в течение всей жизни;

– образование – это активная, непрерывная созидательная деятельность индивида по присвоению им мировых научных и культурных ценностей, методологического опыта предшествующих поколений, «вхождению» в человеческое общество, осуществляемое на основе и с целью саморазвития личности;

– всякое знание должно быть получено обучающимся ради некоего более глубокого начала, его порождающего, показывающего каким путём данное знание было получено; для этой цели должны проектироваться образовательные ситуации, в которых осуществляется творческое «переоткрытие» новых знаний, в ходе активной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;

– в современных условиях знание человека должно исходить не из единого специализированного тезауруса, а из всего многообразия мнений, подходов, идей и, прежде всего, – из личностных, когнитивных и методологических навыков, способности к критическому оцениванию и сопоставлению всего многообразия полученной информации;

– философское постижение человека свидетельствует о его многомерности, многоликости, мозаичности, неисчерпаемости, динамичности; именно от образования зависит то, насколько получат становление и развитие заложенные в человеке задатки и способности, насколько яркой индивидуальностью он будет обладать;

– образование должно быть ориентировано на развитие творческих способностей личности; творчество – это не только созидание, но, прежде всего, самосозидание; для того, чтобы выйти на творческий уровень человек должен достигнуть определённой ступени в своём саморазвитии;

– с философской точки зрения категория творчества представляет собой достаточно сложный многоаспектный феномен, являющийся имманентной характеристикой человека, его жизненной потребностью, ведущим механизмом любого развития; творчество – это движение не в плоскости, а в особом пространственном измерении, не прямое решение проблемы, а «мышление около» неё; поэтому для становления и развития творческих способностей личности нужна особая образовательная среда, обладающая достаточной степенью свободы и позволяющая личности устремляясь к полюсу творчества, не оказаться беззащитной перед окружающей действительностью;

– в современном образовании возникают и пробивают себе дорогу новые прогрессивные тенденции, главными из которых является возрастание приоритета общечеловеческих ценностей и идеалов, гуманизация образования, направленность его на свободное саморазвитие личности;

– необхідно проведення научних досліджень, зв'язаних з розробкою методики і механізмів проектування гуманістически орієнтованої освітньої середовища, направленої на розвиток творчих здібностей особистості і включаючої всі можливості інформаційного етапу розвитку цивілізації.

Література

1. Абдеев Р. Ф. Філософія інформаційної цивілізації / Р. Ф. Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 336 с.
2. Бердяев Н. А. Самопізнання (опит філософської автобіографії) / Н. А. Бердяев. – М. : Міжнародні відносини, 1990. – С. 197–206.
3. Бердяев Н. А. Царство Духа і царство Кесаря / Н. А. Бердяев. – М. : Республіка, 1995. – 383 с.
4. Бондаревська Е. В. Педагогіка: особистість в гуманістических теоріях і системах виховання / Е. В. Бондаревська, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – С. 36.
5. Гершунський Б. С. Філософія освіти для ХХІ століття / Б. С. Гершунський. – М. : ІнтерДіалект, 1997. – 697 с.
6. Гессен С. І. Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію / С. І. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
7. Гусинський Е. Н. Введення в філософію освіти: навч. посіб. / Е. Н. Гусинський, Ю. І. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 223 с.
8. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 70–212.
9. Зоткин А. О. Дидактическая характеристика моделей индивидуализации в современной теории и практике / А. О. Зоткин // Индивидуально-ориентированная педагогика: сб. трудов по материалам 2-й межрегион. научн. конф. – М.–Томск, 2007. – С. 21–29.
10. Канке В. А. Філософія / В. А. Канке. – М. : Логос, 2010. – 272 с.
11. Клехо Ю. Я. Образовательный императив / Ю. Я. Клехо. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 368 с.
12. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
13. Куликова Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. – Хабаровск : ХГПУ, 2001. – 333 с.
14. Мамардашвили М. К. Современная европейская философия (XX век) / М. К. Мамардашвили // Логос : философско-литературный журнал. – 1991. – № 2. – С. 109–130.
15. Нуркова В. В. Образование как автобиографический факт / В. В. Нуркова // Индивидуально-ориентированная педагогика: сб. трудов по матер. 2-й межрегион. научн. конф. – М.–Томск, 2007. – С. 58–67.
16. Педагогіка : навч. посіб. / В. А. Сластенин, І. Ф. Ісаєв, А. І. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школьна преса, 2002. – 512 с.
17. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; под ред. В. М. Кларина, А. Н. Джуринского. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
18. Русские философы / С. В. Корнилов [отв. ред.]. – СПб : Лань, 2001. – 448 с.
19. Социально-психологические проблемы развития личности : тез. докл. всерос. научн. Интернет-конф. – Тамбов : ТГУ, 2001. – 64 с.

20. Степашко Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – Хабаровск : ХГПУ, 1998. – Ч. I. – 83 с.
21. Субетто А. И. Квалитология образования / А. И. Субетто. – СПб–М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
22. Толстой Л. Н. О народном образовании. Антология педагогической мысли России второй половины XIX века – начала XX века / Л. Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1990. – С. 91.
23. Хрестоматия по философии / А. А. Радугин [отв. ред.]. – М. : Центр, 2008. – 416 с.
24. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2009. – 544 с.
25. Шукшунов В. Е. Взгляд в XXI век / В. Е. Шукшунов, В. Ф. Взятыхшев, Л. И. Романкова // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 55–68.
26. Natorp P. Sozialidealismus / P. Natorp. – Berlin, 1919. – P. 128.

Кузьмінський А. І.

*– ректор Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України*

УДК 378

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються фундаментальні цінності родинного виховання, особлива увага приділяється великому пошануванню історії свого родоводу, свого села, свого краю. Одне з чільних місць посідає виховання інтересу до глибокого вивчення молодими людьми своїх родових коренів, як запоруки дотримання ними високих морально-етичних норм у своїй родині, у своїй державі, у суспільстві.

***Ключові слова:** родина, цінності родинного виховання, рідний край.*

Кузьминский А. И.

*– ректор Черкасского национального университета
имени Богдана Хмельницкого,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент НАПН Украины*

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются фундаментальные ценности семейного воспитания, особенное внимание уделяется большому уважению к истории своей родословной, своего села, своего края. Одно из главных мест занимает воспитание интереса к глубокому изучению молодыми людьми своих родовых корней, как залога соблюдения ими высоких морально-этических норм в своей семье, в своем государстве, в обществе.

***Ключевые слова:** семья, ценности семейного воспитания, родной край.*

Kuzminsky A. I.

– rector of the Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University,
doctor of pedagogical sciences, professor,
associate member of NAPS, Ukraine

FUNDAMENTAL VALUES OF THE FAMILY EDUCATION

The article examines the fundamental values of family education, the special attention is spared to the big respect to the breeding background, to the history of the native village, edge. One of the main places is taaken by the forming of the interest to the deep study by young people of the family chums, as a guarantee of observance by them high moral and ethic norms in the family, in the state, in society.

Keywords: family, values of family education, native edge.

Постановка проблеми. Що є визначальним у життєвому шляху людини? Бог, Доля, Випадок, Збіг обставин? Якими хочуть бачити батьки своїх дітей? Я маю на увазі нормальних, соціально відповідальних батьків. Запитання риторичне, бо батьки однозначно хочуть бачити своїх дітей добрими, людяними, успішними, чуйними. Адже, головний сенс життя – прожити його якомога краще, комфортніше, корисно для себе, свого близького оточення і суспільства загалом. І відтворитися у своїх нащадках всім тим найкращим, що створила на цьому етапі людська цивілізація.

Виклад основного матеріалу. Ідеологія ролі родини в едукації людини за останнє століття зазнала значних змін. До 1917 року провідна роль у вихованні дітей належала сім'ї, церкві, державі. Комуністична виховна доктрина значно гіпертрофувала роль держави, девальвувала участь родини і знищила вплив церкви. Наслідки цього ми пожинаємо нині і ще будемо відчувати найближчі десятиліття.

Штучне, протиприродне перенесення центру ваги в справі едукації людини із сім'ї на державу привело до небажаних наслідків. Практика, коли головним завданням батьків була міфічно-утопічна ідея побудови комунізму, а турботу про виховання дітей брала на себе держава в особі дитячих ясел, садків, шкіл, інтернатів, груп подовженого дня і тому подібне, потерпіла фіаско. Ніщо, ніхто і ніколи не замінить матір, батька, дідуся, бабусю, старших братиків і сестричок, інших близьких родичів у справі формування особистості.

Нині ми намагаємося виправити ситуацію: відновити сім'ю в ролі провідної, визначальної інституції виховання людини. Хоча й сам інститут сім'ї терпить катастрофу: нуклеарні сім'ї, асоціальні сім'ї, громадський шлюб, кількість розривання шлюбів доганяє кількість укладання шлюбів.

Фундаментальні цінності родинного виховання висвітлені в багатьох працях людинознавчих наук, передовсім у філософії, педагогіці, народознавстві, в скарбниці народної мудрості. Неперехідною родинною цінністю у всі віки є гуманістичні, безкорисливі, засновані на любові, взаємоповазі й толерантності *стосунки між членами родини*. У Біблії

сказано: «Шануй свого батька та матір свою, щоб довгі були твої дні на землі». Народна мудрість стверджує: «Сім'я міцна – горе плаче», «Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько», «Живемо не батьками, помremo не людьми», «Добрі діти – батькам вінець, а злі діти – батькам кінець», і ще можна наводити сотні й сотні подібних тверджень.

Античний афоризм говорить «Нам дорогі батьки, діти, родичі, домашні, але любов до всіх їх об'єднує в собі любов до батьківщини».

Доволі влучно про роль сім'ї і відносин у ній сказано у висловах багатьох мислителів, учених, письменників. Неперевершено про це говорить наш рівноапостольний земляк Т. Г. Шевченко: «Бо хто матір забуває, того Бог карає, того люди цураються, в хату не пускають». А візьмімо слова К. О. Васильєвої: «Найголовніший подвиг для простої людини, який не заміряється на якісь особливі героїства, – це сім'я. Сімейне життя – найбільш тяжка праця. Але й найбільш потрібна». Гете: «Щасливий, хто предків з чистим серцем шанує».

Все, що оточує сучасну людину, має два різновиди походження – дар природи і продукт людської праці. Священний обов'язок родини – виховати в дитині почуття відповідального й бережливого ставлення до довкілля і сформувати чітке розуміння необхідності і невідворотності корисної і продуктивної праці як єдино можливого засобу нормального існування і як способу зберегти і зміцнити своє психічне і соматичне здоров'я. Я з доволі стриманим оптимізмом ставлюсь до інтенцій багатьох педагогів, вчених і практиків виховати в дітей любов до праці. Скажімо, любов, повагу й пошану до людини дійсно можна і треба виховувати. Сказав святий Августин: «Як ти можеш любити Бога на небі, якого ти ніколи не бачив, якщо ти не любиш брата свого на землі, якого ти бачиш». А святий Павло стверджує: «Якщо я не маю любові, то я – ніщо». Любов до своєї Вітчизни – теж священний, громадянський, патріотичний обов'язок. А от щодо праці – то це все-таки швидше необхідність усвідомлення того, що вона є єдиним джерелом існування людства. Праця ж бо є різна: шахтарська під землею, праця в шкідливому для здоров'я людини виробництві, праця прибиральників, асенізаторів і тому подібне. Отже, завдання родини – сформувати в дитини свідоме ставлення до праці як імперативної необхідності і сприяти виробленню в неї працездатності – фізичної й інтелектуальної.

Нині у всіх на слуху термін «загальнолюдські цінності». Широка вживаність цього поняття з'явилася порівняно недавно. Точного, однозначного визначення дефініції немає і, очевидно, й не може бути, бо кожна національна культура є унікальною і будь-які аксіологічні категорії в різних народів містять неоднаковий зміст, а наростаючі проблеми трансверсалізації, невідворотність зближення людей і культур, інтенсифікація контактів у полікультурному просторі актуалізують і загострюють проблему загальнолюдських цінностей. Ураховуючи, що нині

кожна людська спільнота, кожна соціальна група чи конкретна особа проголошує суспільно значимим і цінним у загальнолюдському вимірі те, що вона вважає для себе важливим і значним, надзвичайно важливим у родинному вихованні є спонукання дітей до вивчення, глибокого розуміння, усвідомлення і культивування саме національних, іманентних для української нації-держави загальнолюдських цінностей.

Виховання чесності, совісності, добропорядності, чуйності, доброзичливості, толерантності, патріотизму, соціальної відповідальності, обов'язковості та інших людських чеснот, формування достойного громадянина світу теж входить у тезаурус фундаментальних цінностей родинного виховання.

У контексті нинішньої нашої розмови зупинюся на необхідності повернення суспільної уваги до виховання в громадян, передовсім, у молоді інтересу до своєї генеалогії, до потреби знати свої родові корені. Адже любов і глибока шана до рідної землі, до своєї малої батьківщини – одне з найсвятіших почуттів, яке кожна людина проносить крізь усе життя. Це й природно, й закономірно, бо саме звідси, чи з великого міста, чи з села, чи з маленького хутора бере початок глибоке усвідомлення причетності до долі свого народу, своєї Батьківщини. А коріння йде із своєї сім'ї, з родини, з роду. Саме тому знання історії свого роду, знання минулого міст і сіл, де, як у великому спільному домі, люди живуть, працюють, мріють і реалізують свої мрії, завжди було і залишається надійною основою історичної пам'яті, невичерпним джерелом натхнення і патріотизму.

Говорячи про гостроту почуттів до того місця, де закопана пуповина людини, більш відчутно вони проявляються в тих, хто народився в сільській місцевості. На мій суб'єктивний погляд, життя в місті більш анонімне, космополітичне. А в селі більш общинне, відкрите, транспарентне, прозоре. Абсолютна більшість мешканців села добре знає один одного, багато родичів, друзів, приятелів, кумів. Та й специфіка виробництва і, взагалі, всієї життєдіяльності більше об'єднує людей, ніж роз'єднує. Зрозуміло, що при бажанні мене можна звинуватити в схильності до архаїзму, до ретрохуторянства. Але я все-таки твердо дотримуюсь саме такого погляду. Чому?

Французи говорять, що всі генії народжуються в провінції, а помирають у Парижі. Наші генії всі теж сільського походження. Помирали, правда, в Сибірах, Соловках і чужих столицях. Особливо яскраво це видно на прикладі Черкащини. Тарас Григорович Шевченко – Моринці, Богдан Хмельницький – Суботів, Іван Нечуй-Левицький, Василь Авраменко – Стеблів, Самиренки – Мліїв, Михайло Драї-Хмара – Канівці, Михайло Старицький – Кліщинці, Іван Падалка – Жорноклєви, Тодось Осьмачка – Куцівка, Іван Піддубний – Красенівка, Сергій Єфремов – Новоселиця,

Сергій Подолинський – Ярославка і т. д. У жодному випадку не звучить ні Київ, ні Черкаси, ніяке інше місто.

Чи є якась закономірність у тому, що саме на цьому, порівняно невеликому клаптику сільської місцевості України, народилося скільки геніальних людей? Чому Черкащину щасливо обминають стихійні лиха й катаклізми? Можливо й тому, що Черкащина дала світові понад 140 новомучеників: мучеників, священомучеників і преподобномучеників. І, як стверджують віруючі люди, це вони стоять і просять у Бога захисту своєї землі і нас, на ній нині сущих.

Все це корисно знати і дорослим, і, особливо, молодому поколінню.

Чому важливо знати своє минуле, історію своїх предків, генеалогію свого роду?

Це потрібно для висновків, для винесення уроків, для того, щоб взявши все краще, позитивне, корисне з досвіду своїх предків і відкинувши помилки, невдалі рішення і кроки, оптимально і продуктивно будувати своє сьогодення і майбутнє.

Це погляд прагматичного характеру. Але важливим є і *морально-етичний мотив*. Ми маємо виховувати в людині безмежну вдячність тим, хто дав нам життя, у першу чергу, своїй матері, яка виносила нас у своєму лоні, довгими роками доглядала, недосипала, хвилювалася, переживала за нас. Читаємо в народного вчителя, видатного педагога-новатора О. А. Захаренка: «Твій перший обов'язок, сину, дочко, любити і шанувати матір, дбати про те, щоб кожний твій вчинок відгукувався в її серці радістю. Зроби ж усе, щоб мати гордилася тобою, була впевнена в твоєму майбутньому. Завжди радуй свій дім успішним навчанням, доброю поведінкою. Тоді мати буде щасливою».

Зрозуміло, що мова йде про справжніх, достойних батьків, бо нині, на жаль, є чимало й псевдобатьків, біологічних, але не соціальних. Свіжий приклад: мама з Хацьок продала свою дитину за 24 тис. грн.

Я поки-що спеціально не займався вивченням *своєї генеалогії*. Але з часом, з віком, мене це питання все більше й більше цікавить. Для мене є не зовсім зрозумілим от такий *парадоксальний феномен*. Мій дід, мамин батько, Герман Петро Григорович, у 1912 році із дружиною, з дітьми виїхав з Кіровоградщини до Сибіру, там став заможним господарем, мав добротний будинок, землю, коні, корови, обраний був головою сільської ради і ось на тлі абсолютного благополуччя у 1936 році залишає все це й переїжджає в Україну, на свою ж батьківщину, самотужки ліпить однокімнатну хату з верби, лози й глини і там проживає його сім'я: дружина й четверо дітей. Двоє залишилися в Сибіру. І це рішення про переїзд на історичну батьківщину було прийнято в умовах контрасту повного життєвого забезпечення в Сибіру і страшних наслідків голодомору в Україні. Діти плакали – не хотіли переїжджати, два хлопці – сини намагалися в дорозі втекти, повернутися назад.

Що рухало до прийняття такого неадекватного, на перший погляд, алогічного рішення? Ностальгія за Батьківщиною, за своїм селом, за місцем, де пуповина закопана?

Ставлю перед собою завдання: найближчим часом, за найменшої можливості, зайнятися цими питаннями. Поштовхом, спонукою до цього стало, передовсім, прочитання прекрасної, глибокозмістовної й душевно проникаючої книги мого вельмишановного колеги Олександра Марковича Бандурки. Я отримав величезне задоволення. Як гарно, грамотно, науково ретельно і точно висвітлена динаміка роду Бандурків та тлі історичних подій, у контексті життєдіяльності свого краю, своєї землі, у переплетінні долі Великої, Малої Батьківщини і свого власного роду.

Ще раз хочу підкреслити, що одним з найбільш яскравих прикладів великого пошанування історії свого родоводу, свого села, свого краю і Вітчизни є праці відомого українського вченого, письменника, державного і громадського діяча Олександра Марковича Бандурки.

Ще одним непересічним прикладом взірцевого ставлення до долі свого села, свого краю і своєї великої Батьківщини є життя і діяльність нашого земляка Олександра Антоновича Захаренка. Маючи можливість після закінчення інституту обрати собі місце роботи в будь-якому селі чи місті, він свідомо пішов працювати вчителем у невеличке бригадне село Сахнівку Корсунь-Шевченківського району. І став безсмертним, віддавши своє життя справі виховання молодої людини в дусі поваги й пошанування до своїх батьків, предків, своєї історії, своєї малої і великої батьківщини.

Висновки. Отже, серед неперехідних фундаментальних цінностей родинного виховання одне з чільних місць посідає виховання інтересу до глибокого вивчення молодими людьми своїх родових коренів, як запоруки дотримання ними високих морально-етичних норм у своїй родині, у своїй державі, у суспільстві.

Кулагина Л. А.

*– ст. преподаватель кафедры педагогики и психологи
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

УДК 378

**ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ
ЭТИКИ» КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-
ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье рассматривается преподавание учебного курса «Основы светской этики» в российской общеобразовательной школе как важное и необходимое средство реализации духовно-нравственного воспитания учащихся. Раскрывается сущность понятия «духовно-нравственное воспитание» детей.

Описаны условия успешной организации преподавания основ светской этики в школе.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание школьников, учебный курс «Основы светской этики», условия успешной реализации этического воспитания учащихся в общеобразовательной школе.*

Кулагіна Л. А.

*– ст. викладач кафедри педагогіки й психології
ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації
та перепідготовки працівників освіти*

ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ОСНОВИ СВІТСЬКОЇ ЕТИКИ» ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається викладання навчального курсу «Основы светской этики» у російській загальноосвітній школі як важливий і необхідний засіб реалізації духовно-морального виховання учнів. Розкривається сутність поняття «духовно-моральне виховання» дітей. Описано умови успішної організації викладання основ світської етики в школі.

Ключові слова: *духовно-моральне виховання школярів, навчальний курс «Основы светской этики», умови успішної реалізації етичного виховання учнів у загальноосвітній школі.*

Kulagina L. A.

*– senior teacher of the Department pedagogy and psychology
RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing
and refresher courses for educators*

COURSE «BASICS OF THE MUNDANE ETHICS» AS IMPORTANT TOOL FOR REALIZATION OF SPIRITUAL-ETHICAL EDUCATION OF PUPILS IN GENERAL SCHOOL

The article lights up the course «Basics of the mundane ethics» in Russian general school as important and necessary tool for realization of spiritual-ethical education of students. The essence of the notion «spiritual-ethical education» of a student has been revealed. The author describes necessary conditions for successful organization of the course in the school.

Keywords: *spiritual-ethical education of pupils, course «Basics of the mundane ethics», conditions for successful realization of the ethical education of students in general school.*

В 1990-е гг. в России началось строительство общества потребления. На смену традиционным для нашей страны ценностям пришел неограниченный индивидуализм и соответствующая ему система псевдоценностей.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечается, что современный период в

истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформации традиционных для страны моральных норм и нравственных установок. В Российском обществе стал ощущаться недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, отсутствует согласие в вопросах корректного конструктивного социального поведения, выбора жизненных ориентиров [2, с. 4].

Новая российская общеобразовательная школа должна стать важнейшим фактором, обеспечивающим социокультурную модернизацию российского общества. Школьное образование призвано обеспечить не только освоение научных знаний и представлений новым поколением, но и формировать ценностные идеалы и ориентиры, утверждать в сознании и душах учеников базовые мировоззренческие понятия с учётом нашего исторического опыта и отечественной культурной традиции, складывающейся на протяжении многих веков. Школа должна решать задачи нравственного воспитания учащихся.

Как определяется в современной теории и практике педагогики понятие «духовно-нравственное воспитание»? Многие ученые и педагоги-практики отождествляют понятия «нравственное» и «духовно-нравственное воспитание». Причем, «положение слова «нравственное» в лексической конструкции «духовно-нравственное воспитание» имеет подчиненное положение, так как нравственности не существует без мировоззренческого основания, той или иной картины мира» [1, с. 39].

Духовно-нравственное воспитание включает формирование взглядов, убеждений и соответствующих нравственных установок. Существует два подхода к трактовке обозначенного понятия. Во-первых, духовно-нравственное воспитание школьников связывают с приобщением их к определенной системе взглядов на мир и соответствующей системе морали. В таком понимании духовно-нравственное воспитание детей в государственной школе может быть только вариативным и добровольным. Во-вторых, понятие «духовно-нравственное воспитание» понимается как воспитание духовности, нравственности в некоем общем положительном смысле. Этот подход сегодня наиболее распространен в образовательных документах, научной литературе.

Преподавание учебного курса «Основы светской этики» в российской общеобразовательной школе можно рассматривать как одно из важных средств, условий успешной реализации духовно-нравственного воспитания, этического образования учащихся, назревшей потребностью, которая продиктована существующими реалиями нашего общества.

Очень важно и необходимо начинать заниматься этическим воспитанием детей с раннего школьного возраста. «Ребенок школьного

возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию, гражданскому воспитанию. В то же время недостатки развития и воспитания в этот период жизни трудно восполнить в последующие годы.

Пережитое и усвоенное в детстве отличается большой психологической устойчивостью. При этом особое значение имеют следующие друг за другом переходы от детства к подростковому возрасту, а затем к юности» [2, с. 5].

В течение 2010–2011 годов преподавание курса «Основы религиозных культур и светской этики» осуществлялось в 21 субъекте Российской Федерации в экспериментальном режиме в объеме 2 ч. в неделю в IV четверти в 4-ом классе (17 ч.) и 2 ч. в неделю в I четверти в 5-ом классе (17 ч.). Весь курс составляет 34 ч. К 19 регионам, первым начавшим эксперимент, присоединились еще два участника: Республика Марий Эл и Ярославская область.

В Ульяновской области преподавание обозначенного выше курса в школах началось с 1 сентября 2010 года в 5-ых классах согласно распоряжению Министерства образования Ульяновской области от 16 марта 2010 года.

Школьный курс «Основы светской этики» является модулем комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики», который, кроме модуля «Основы светской этики», включает еще 5 модулей: «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур».

Каждому обучающемуся в рамках освоения содержания учебного курса с его согласия и по выбору его родителей (законных представителей) предлагается для изучения один из шести учебных модулей.

Цель вышеназванного курса – «формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также диалогу с представителями других культур и мировоззрений» [3, с. 3].

Наиболее востребованным в школах России оказался модуль «Основы светской этики», его выбрали для изучения своими детьми 42 % родителей, 30 % – «Основы православной культуры», 18 % – «Основы мировых религиозных культур», 9 % – «Основы исламской культуры». 1 % изучал «Основы буддийской культуры» и менее 1 % – «Основы иудейской культуры» [5]. В части регионов РФ модуль «Основы светской этики» выбрало более 50 % школьников.

По данным Министерства образования Ульяновской области, в Ульяновской области в 2010–2011 учебном году курс «Основы религиозных культур и светской этики» преподавался в 378 из

423 основных и средних школ в 511 5-ых классах (90% школ) для 9621 учащегося. Модуль «Основы православной культуры» изучали 3292 (34,2 %) учащихся в 145 школах, «Основы исламской культуры» – 278 (2,9 %) в 25 школах, «Основы мировых религиозных культур» – 2394 (24,9 %) в 77 школах, «Основы светской этики» – 3657 (38 %) в 154 школах.

В 2011–2012 учебном году учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» изучают 10876 учащихся 5-ых классов в 401 школе нашего региона (95,3% школ). Модуль «Основы православной культуры» осваивают 3114 (29 %) учащихся в 155 школах, «Основы исламской культуры» – 355 (3 %) в 28 школах, «Основы мировых религиозных культур» – 3019 (28 %) в 90 школах, «Основы светской этики» – 4388 (40 %) в 165 школах.

В текущем учебном году в нашем регионе преподавание комплексного учебного курса началось и в 6-ых классах общеобразовательной школы. В связи с этим нами была разработана примерная программа учебного курса «Основы светской этики» для 6-го класса общеобразовательной школы Ульяновской области, которая стала ориентиром в работе преподавателей [4]. Курс предполагает проведение учебных занятий (уроков, факультативных занятий) в объеме 34 часов (1 час в неделю).

Цель курса: формирование у учащихся нравственных знаний, убеждений, накопление нравственного опыта поведения, отношений с окружающим миром, людьми, самим собой.

Задачи:

– приобщение школьников к гуманистическим ценностям, формирование нравственных знаний, убеждений;

– достижение приоритетности морали и культуры в ценностных ориентирах и опыте поведения подростка;

– ориентация развивающейся личности шестиклассника на восприятие жизни и человека как наивысшей ценности, самоценности собственной личности;

– воспитание у учащихся стремления к самоопределению, самосовершенствованию себя как личности;

– актуализация нравственного потенциала личности ребенка, накопление нравственного опыта поведения, отношений с окружающими.

Курс расширяет и углубляет знания учащихся по этике, полученные в 4-ом и 5-ом классах.

При проведении этических занятий с детьми как 6-го, так и 4–5-ых классов необходимо обращаться к субъектности ребенка, к его личностным смыслам. Занятия предполагают самовыражение личности обучающегося, благодаря которому учитель подводит его к нравственному выбору. Этическое воспитание осуществляется через процесс

размышления, чувствования, обращения к личному опыту ребенка. Это основное условие педагогической эффективности учебных занятий по этике.

Полученные на занятиях по этике знания должны обязательно подкрепляться практикой. Это посещение коллективом класса и с семьей учащегося театра, выставок, музеев, совместные поездки, походы, школьные праздники и другие мероприятия. Это включенность каждого ребенка в общественную жизнь класса, школы.

В рамках изучения курса программой предусмотрено выполнение учащимися практических работ. В ходе освоения курса учитель организует исследовательскую деятельность учащихся, школьники работают над творческими проектами, презентация которых проходит на последних трех уроках в конце года.

В изучении нового курса детям очень важна помощь и поддержка со стороны родителей.

Знание нравственных норм – это не врожденное знание. Каждый школьник должен овладеть им в необходимой мере, чтобы достойно жить среди людей.

Успех в преподавании курса зависит от того, как организована работа по духовно-нравственному воспитанию в школе и классе.

В связи с введением в школах нашего региона курса «Основы светской этики» перед кафедрой педагогики и психологии Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования встала достаточно сложная задача – помочь учителям в преподавании этого курса в школе. Нами была разработана программа курса повышения квалификации «Научно-методические аспекты преподавания курса “Основы светской этики”» (36 часов).

Цели курса:

- расширение и углубление знаний слушателей в вопросах этики;
- формирование нового педагогического мышления и педагогической культуры слушателей, развитие профессиональных педагогических умений;
- стимулирование творческого роста педагогов.

Общие цели курса разворачиваются в систему конкретных задач:

- обеспечить понимание и освоение слушателями основ светской этики как науки;
- углубить систему знаний педагогов о морали, нравственности, нравственном поведении, способах и методах его воспитания у учащихся, о нравственном совершенствовании человека;
- расширить представления о семье как школе нравственности;
- сориентировать слушателей в методическом обеспечении преподаваемого в школе курса: в выборе форм, методов, приемов обучения, учебного содержания для занятий с учащимися;

- познакомить с научной, научно-методической, учебной, учебно-методической литературой по этике;
- способствовать развитию у педагогов профессиональной рефлексии.

Курс включает лекционные, практические, выездные тематические занятия с посещением открытых уроков и внеклассных мероприятий в школе, круглый стол.

Обучение и поддержку курса осуществляют специалисты: преподаватели по философии, культурологии, истории, педагогике и психологии, школьные учителя-практики.

Актуальность вышеназванного курса обусловлена введением в общеобразовательной школе во всех субъектах Российской Федерации с 2012–2013 учебного года в 4–5-ых классах комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 января 2012 г. № 84-р). Таким образом, предмет «Основы светской этики» с 1 сентября 2012 г. становится обязательным для изучения школьниками.

В июне 2010 года, апреле 2011 года в Ульяновском ИПКПРО проведены курсы повышения квалификации «Научно-методические аспекты преподавания курса «Основы светской этики», на которых обучились 135 слушателей. Нами осуществлялось научное руководство программой курса, индивидуальное, групповое консультирование слушателей, создан учебно-методический комплекс, изданы методические материалы «Научно-методические аспекты преподавания основ светской этики в школе», методические рекомендации «Методическое обеспечение учебного школьного курса «Основы светской этики». 6-ой класс», проводятся областные семинары для преподавателей.

В 2012 году в ИПКПРО планируется проведение занятий на аналогичных курсах повышения квалификации для учителей-преподавателей основ светской этики в школе в двух группах: для начинающих преподавателей и тех, кто уже имеет опыт этой работы и был на наших курсах в 2010 и 2011 годах.

Опыт работы в рамках обозначенного выше курса повышения квалификации и преподавания слушателями основ светской этики в школе выявил ряд проблем, с которыми столкнулись на практике учителя. Наиболее значимыми из них являются следующие:

- сложность выбора учащимися и их родителями для изучения одного из шести модулей комплексного курса, желание части школьников изучать несколько модулей;
- проблема при делении школьников на группы для изучения модулей курса: не допустить разжигания вражды между младшими подростками на национальной и религиозной почве;

- проблема отсутствия хорошо подготовленных преподавателей в части школ для ведения указанного курса;
- расхождение получаемых теоретических знаний в умах школьников с реально существующей ситуацией бездуховности, безнравственности в нашем обществе в настоящее время;
- крайне недостаточное научно-методическое и учебно-методическое обеспечение преподаваемого в школе курса (вплоть до отсутствия учебников у детей).

Нельзя не упомянуть и о такой проблеме, которая, по нашему мнению, может возникать при введении новых предметов в школе – это большая учебная нагрузка учащихся.

Таким образом, преподавание комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» в общеобразовательной школе несет с собой необходимость решения труднейших культурологических, этических, правовых, психологических, дидактических и воспитательных проблем, многократно усиливающихся в условиях глобальных сдвигов и разрушения традиционных форм идентичности и нравственных норм.

Следует отметить, что, на наш взгляд, курс по этике (правильнее, по нашему мнению, именно этики, так как словосочетание «светская этика» в научной философской литературе не имеет терминологического статуса) должен быть не модулем комплексного курса, а отдельным курсом (предметом). Изучать его школьники могут на факультативных занятиях (этот опыт существовал в школах России в различные годы) или на уроках. Преподаваться он может на всех ступенях школы.

Вместе с тем, необходимо и важно, чтобы дети изучали, хорошо знали культурные традиции своего народа. Современная культура любого народа своими корнями уходит в историю страны, в историю и культуру религии.

Бесспорно и то, что дети изучают вопросы этики, культуру мировых религий и на уроках истории, литературы, МХК, изобразительного искусства и других уроках гуманитарного, эстетического цикла. Знания об исторических и культурных основах мировых религий и этики могут преподаваться также и в форме элективных или специальных курсов, в различных формах познавательной и воспитательной деятельности, о чем было указано выше.

Таким образом, успех в работе по этическому воспитанию учащихся возможен при создании в школе следующих *условий*:

- включение в содержание и организацию преподавания всех предметов вопросы этики;

– реалізація в освітньому закладі системи роботи по духовно-нравственному вихованню як на уроках, так і во внеурочній діяльності;

– пріоритетність етичного виховання учасних в виховальній роботі школи.

Організація духовно-нравственного виховання учасних, преподавание учебного курса «Основы светской этики» в школе ставят много вопросов перед школьними учителями, поиск решения которых предполагает объединение совместных усилий школы, родителей учасних и ИПКПРО.

Литература

1. Галицкая И. А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И. А. Галицкая, И. В. Метлик // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2009. – № 10. – С. 36–46.
2. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с. – (Стандарты второго поколения).
3. Данилюк А. Я. Основы религиозных культур и светской этики : программы общеобразовательных учреждений. 4–5 классы / А. Я. Данилюк. – М. : Просвещение, 2010. – 24 с.
4. Кулагина Л. А. Методическое обеспечение школьного курса «Основы светской этики». 6 класс : методические рекомендации / Л. А. Кулагина. – Ульяновск : ОГБОУ ДПО УИПКПРО, 2011. – 23 с.
5. Основы религиозных культур и светской этики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.orkce.ru/node/324>.

Лодатко Є. О.

*– доцент кафедри охорони праці та інженерної педагогіки
Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту
Української інженерно-педагогічної академії,
кандидат педагогічних наук, доцент*

УДК 378

МАТЕМАТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЦІННІСНИЙ ОРІЄНТИР ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті аналізуються професійні аспекти розвитку математичної культури вчителя початкових класів і обґрунтовується її аксіологічне позиціонування в його фаховій підготовці.

***Ключові слова:** вчитель початкових класів, математична культура, математична діяльність, фахова підготовка, ціннісні орієнтири.*

Лодатко Е. А.

– доцент кафедри охорони труда и инженерной педагогики
Учебно-научного профессионально-педагогического института
Украинской инженерно-педагогической академии,
кандидат педагогических наук, доцент

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ЦЕННОСТНЫЙ ОРИЕНТИР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье анализируются профессиональные аспекты развития математической культуры учителя начальных классов и обосновывается её аксиологическое позиционирование в его профессиональной подготовке.

Ключевые слова: учитель начальных классов, математическая культура, математическая деятельность, профессиональная подготовка, ценностные ориентиры.

Lodatko E. A.

– associate professor of the Department of occupational safety
and engineering pedagogy
Scholastic-scientific professional-pedagogical institute
Ukrainian engineering-pedagogical academy,
candidate of pedagogical sciences, associate professor

MATHEMATICAL CULTURE OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER AS VALUES WAY OF THE PROFESSIONAL TRAINING

The article highlights professional aspects of the mathematical culture development in the primary school and substantiates its values positioning in the professional training of the teacher.

Keywords: teacher of the primary school, mathematical culture, mathematical activity, professional training, values way.

Пришвидшення гуманітарних процесів у соціумі, розвиток його інформаційної інфраструктури, змістова й ідеологічна трансформація комунікацій в контексті соціальної парадигми «вільного світу» породжують необхідність удосконалення загальноосвітніх стандартів на всіх рівнях системи освіти. Окреме місце в цих процесах посідає математична складова, оскільки з нею пов'язується формування ключової математичної компетентності – необхідного соціокультурного компонента, що забезпечує не тільки гуманітарний розвиток особистості, а й опанування універсального інструментарію, необхідного для її органічного буття в інформаційному просторі.

Протягом останніх років у загальноосвітній і початковій школі розпочалися певні позитивні зрушення: скасовано перехід на 12-річний термін навчання, затверджені нові стандарти початкової освіти, в яких до освітньої галузі «Технології» уведено змістову лінію ознайомлення з

інформаційно-комунікаційними технологіями [3], відібрано підручники з інформатики для початкової школи, що з 2013 року будуть допущені до використання в навчальному процесі з другого класу, йде підготовка до впровадження в початкову школу обов'язкового вивчення іноземної мови.

На часі зміна галузевого стандарту підготовки вчителів початкових класів, приведення його до концептуальної й змістової відповідності тим галузям знань і компетентностей, що набули актуальності для завтрашнього вчителя початкових класів, який зараз ще навчається у вищому закладі освіти. Серед таких компетентностей провідну роль починають відігравати ті, що позиціонують математику як невіддільну частину соціокультурних досягнень суспільства, зв'язуючи її з гуманітарним, інформаційним й інтелектуальним розвитком соціуму.

Інтелектуальний розвиток соціуму не є даністю на всі часи, він залежить від багатьох чинників, але завжди ґрунтується на тій системі загальної освіти, що традиційно існує в суспільстві. Підвалини інтелектуального розвитку формуються в початковій школі, причому переважно в процесі математичної діяльності, що вимагає опанування не тільки певної сукупності математичних понять і фактів, а й умінь процедурного й аналітичного плану, розвитку світоглядних уявлень, формування особистісних якостей суб'єкта навчання.

Це актуалізує вимоги до математичної культури вчителя, оскільки вчитель початкових класів є *першим офіційним* (і авторитетним) *презентантом* культурно-математичних взірців діяльності, які в подальшому мають набути статусу суб'єктивованих норм для учнів.

Як свідчить культурно-історичний досвід, більшість інтелектуальних якостей особистості «неможливо сформувати та розвинути поза навчанням математики», поза математичною культурою суспільства. На думку авторитетних фахівців недостатній рівень математичної культури стає на перепоні розвитку в суспільстві креативних сфер діяльності та інтелектуально ефективних напрямів економіки, підвищенню загального освітнього й інтелектуального рівня його членів.

Непростий шлях, який довелося здолати вітчизняній системі освіти протягом століття, безсумнівно позначився на математичній культурі суспільства та його інтелектуальних «стандартах». Постреволюційне десятиліття, упродовж якого стараннями комісарів і освітянських функціонерів нищилася вибудована авторитетними методистами-математиками система математичної підготовки, дуже швидко відкрило шлях до математичної деградації дітей шкільного віку, що на тлі загальної неграмотності не було настільки помітно, щоби привертати до себе увагу.

Як цілком слушно зазначає блогер К. Пахотін, «необхідність забезпечити індустріалізацію держави змусила відроджувати технічну освіту, і до кінця тридцятих років підготовка інженерів досягла достатнього для виконання технічних завдань рівня. Оскільки нічого, крім

російської вищої технічної освіти [тодішні] керівники держави не знали, саме цим шляхом і пішла радянська вища освіта», а разом із нею було започатковано «інженерно-технічний стиль» розвитку математичної культури суспільства на багато десятиліть поспіль.

Розпочатий процес динамічно розвивався аж до першої половини п'ятдесятих років минулого століття, коли завершилася початкова кадрова акумуляція і відбулося розставлення на ключові керівні посади інженерно-технічних фахівців, здатних до розв'язання масштабних завдань у галузі енергетики й військово-космічного будівництва. До середини п'ятдесятих років керівні посади були розподілені так, щоб надалі забезпечувати корпоративну наступність у призначеннях, часто-густо без урахування здатностей топ-менеджерів (авіабудування, ракетобудування, ядерна енергетика ...) [7].

У другій половині 50-х років з'явилися нові напрями неінженерної освіти зі значною долею математичного компонента: програмування ЕОМ, кібернетика (управління складними системами), математична лінгвістика. Вони поставили на порядок денний формування основи для розвитку корпоративної математичної культури «неінженерного» стилю, яка б забезпечувала належний світоглядний і методологічний рівень аналізу й інтерпретації досліджуваних гуманітарних проблем фахівцями в контексті чинних соціокультурних стандартів суспільства.

У цей же час «завершилося вибудовування методології підготовки інженерно-технічних і «кібернетичних» кадрів, що й зараз ностальгічно згадується як слава радянської вищої освіти» [7] і яка, по суті справи, сформувала відповідне «стильове» забарвлення математичної культури суспільства як апріорну філософську категорію.

Реформа математичної освіти, розпочата у першій половині 60-х років, мала благі наміри і на неї покладалися великі сподівання, але невідповідність вчителів початкових класів душе швидко приземлила реформаторів. Вони змушені були визнати, що не приділили належної уваги математичній і методичній підготовці вчителів початкових класів, помилково вважаючи, що ці вчителі можуть самостійно опанувати новим змістом початкового курсу математики, усвідомити сутність системи відповідних методів і їхні функціональні варіації в реальному навчальному процесі, самостійно розробити технологію навчання математики на новій ідейній основі та забезпечити високий рівень математичних знань молодших школярів. Згодом також виявилось, що математична культура вчителів початкових класів знаходиться на низькому рівні, а її «стильове» забарвлення не співвідноситься зі змістом їхньої професійної діяльності.

Висновки з усього цього таки були зроблені: переглянуто зміст програми підготовки вчителів початкових класів, зокрема: збільшено долю навчального часу на математичну і методичну підготовку, впроваджені нові типові програми з математики і методики викладання математики,

підготовлено і видано нову методико-математичну літературу для вчителів, математичну літературу для позакласного використання молодшими школярами та їхніми батьками.

Починаючи з другої половини 70-х і до середини 80-х років ситуацію з математичною і методичною підготовкою вчителів початкових класів вдалося в певному розумінні покращити і стабілізувати, але вважати проблему вирішеною було б передчасно. Упродовж подальших десятиліть багато що змінилося і, на жаль, не в кращому напрямі.

Якщо проаналізувати динаміку обсягу математичного навантаження в загальноосвітній школі порівняно з обсягом усього аудиторного математичного навантаження в системі університетської підготовки майбутніх учителів початкових класів, то побачимо, що за 30 років обсяг аудиторного математичного навантаження майбутніх вчителів початкових класів знизився не менше, ніж на 30 % (рис. 1, а), у той час, як річне математичне навантаження учнів загальноосвітньої школи знизилося приблизно на чверть (рис. 1, б).

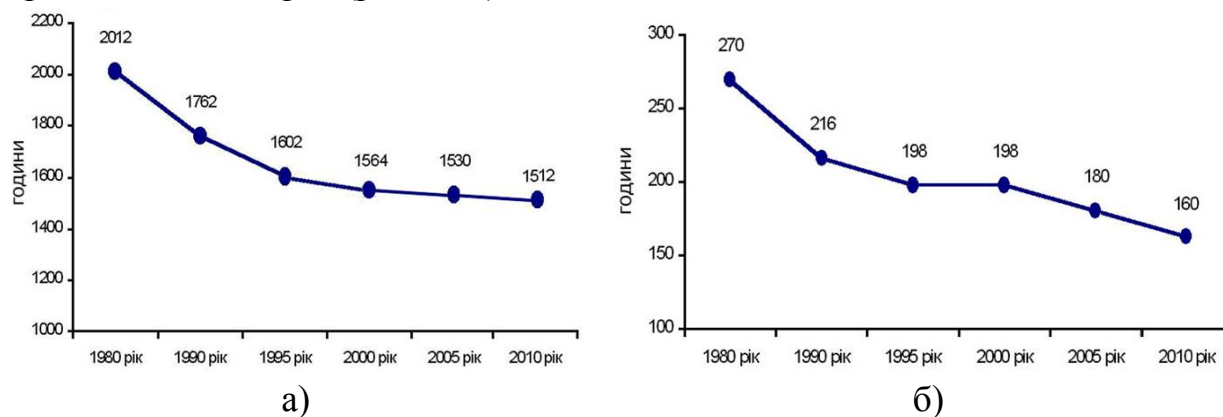


Рис. 1. Зміна обсягу аудиторного математичного навантаження а) в загальноосвітній школі та б) в педагогічних ВНЗ, що готують учителів початкових класів

Інформаційний розвиток суспільства, розпочатий у 90-х роках минулого століття, мало вплинув на якість математичної підготовки вчителів початкових класів і рівень їхньої математичної культури. Математичне навантаження неухильно знижувалося як безпосередньо (через зменшення обсягу аудиторних годин), так і опосередковано – через спрощення й примітивізацію змісту навчання математики. Врешті решт на початку третього тисячоліття майбутні вчителі початкових класів, що були прийняті на перший курс бакалаврського циклу підготовки, демонстрували вкрай незадовільний рівень математичних знань, нездатність самостійно розв'язувати типові задачі загальноосвітньої школи, а також виключно низький рівень математичної культури. Через кілька років вони поповнили вчительські ряди й розпочали на власний розсуд «прилучати» учнів початкових класів до ключових математичних ідей та формувати їхне

математичне світосприйняття відповідно до власних знань і уявлень, що були «засвоєні» під час вивчення курсу математики.

Непрямо про якість досягнутих результатів свідчать дані:

- єдиного в Україні дослідження TIMSS (2007 р.) математичної підготовки випускників початкової школи з математики, згідно з якими вище середнього міжнародного рівня результати навчання математики продемонстрували 19 країн, а українські школярі забезпечили державі позицію, що на 7 (із можливих 17) пунктів нижче середнього міжнародного показника [6, с. 22–24];
- досліджень Фонду «Ефективне управління» (2011 р.), за результатами яких «за рівнем викладання математики та природничих наук, ключових предметів для оволодіння навичками логічного мислення й критичного аналізу, Україна програє більшості розвинених країн. Середня оцінка по регіонах – 4,21 за шкалою від «1 до 7» – хоча й перевищує середньосвітову на 0,27 бали, однак дорівнює 70-му місцю в глобальному рейтингу 142 країн і перебуває на рівні Беніну, Зімбабве та Кенії» [9, с. 29].

Звичайно, якщо ми намагаємося рухатися в європейському напрямі й не збираємося пасти задніх, то слід вже сьогодні активно працювати над забезпеченням належного рівня математичних знань та математичного розвитку молодших школярів, достатнього для їхньої *інтелектуальної соціалізації* в інформаційно розвиненому соціумі в подальшому. Багаторічна практика свідчить, що рівень математичних знань, загальна математична розвиненість молодших школярів, їхня спроможність до успішного опанування математичних понять і процедур в основній школі прямо залежать від методико-математичної підготовленості *вчителя початкових класів* та сформованості його *математичної культури*, стильове забарвлення якої має якнайтісніше співвідноситися зі змістом його професійної діяльності.

Говорячи про математичну культуру як соціально значиму характеристику фахової підготовленості вчителя початкових класів, слід зауважити, що вона формується під впливом суспільно схвалених математичних традицій, узвичаєної системи математичної освіти та корпоративно визнаних математичних здобутків. Математична культура завжди пов'язана з певними професійними верствами суспільства (соціальними організаціями) й суттєвою мірою вмотивована домінуванням у соціумі якоїсь із них, що загалом визначає стильове забарвлення математичної культури суспільства.

У сучасному культурологічному сенсі *математична культура* може тлумачитися як *сукупність способів і результатів математичної діяльності, світоглядних уявлень математичної сутності світу, цінність*

яких є загально визнаною в межах певної соціальної системи чи соціальної організації.

У традиціях філософських дефініцій *математична культура* постає як суб'єктивована категорія, що характеризує міру математичного розвитку людини – суб'єкта творчо-перетворюючої діяльності, прояви якої в різних сферах суспільного життя є основою видових відмінностей математичної культури соціуму.

З позицій педагогічної науки математичну культуру слід асоціювати з певними фаховими спрямуваннями, розрізняючи математичну культуру вчителя математики, вчителя початкових класів, вчителя біології тощо. Виходячи з цього, *математичну культуру вчителя* доцільно тлумачити як соціокультурну категорію із синкретичною основою, семантичне наповнення якої залежить від рівня розвитку соціуму й формується в переплетенні декількох складників (світоглядного, прагматичного, змістового, логічного, лінгвального), у кожному з яких відображено певну систему цінностей, що характеризують як особистість фахівця, так і суспільство в цілому, а також сукупно виокремлено значимі для освітнього простору функції (аксіологічну, соціально-комунікативну, регулятивну, смислоутворювальну) [5, с. 56–116].

Фахова підготовленість вчителя початкових класів у поєднанні з його математичною культурою є тією основою, на якій формуються *ціннісні орієнтири* професійної діяльності та визначаються концептуально-цільові позиції стосовно того, чого вчитель має навчати дітей, викладаючи їм математику. Як слушно зауважував головний редактор видавництва «Факт» і учитель київської школи № 25 Л. Фінкельштейн, кожен учитель має усвідомлювати, що «викладати математику дитині для того, щоб вона змогла полічити вартість продуктів у крамниці, не потрібно. Для цього є калькулятор. Учити математику в школі для того, щоб пояснювати потім своїм дітям, – не потрібно. Для цього в дітей буде свій учитель...». Вивчати математику потрібно зовсім для іншого: «... щоб вирішувати ... питання, пов'язані зі світоглядом, знаннями, культурою, освіченістю» [8], інтелектуальною чесністю, потребою доказовості й обґрунтованості тверджень, наполегливістю.

Комплекс окреслених загальнокультурних питань та визначних особистісних рис, що формуються у процесі математичної діяльності, стосується не тільки якісної сторони математичної діяльності, а й розвитку математичної культури фахівця в проекції на ціннісні орієнтири сучасної парадигми освіти та концептуально-цільові домінанти навчання математики в початковій школі.

Слід зауважити, що на загальнокультурних аспектах освіти акцентував увагу ще минулого століття Х.-Г. Гадамер, стверджуючи, що «освіта» найтіснішим чином пов'язана з поняттям культури й позначає в остаточному підсумку специфічний людський спосіб перетворення природних задатків і

можливостей» [1, с. 51] у внутрішні, глибинні характеристики духовного світу особистості, що надають можливість фахівцеві долати шлях «від людини освіченої – до людини культури», досягаючи відповідного соціальним вимогам рівня «освіченості, вихованості ..., ... оволодіння певною галуззю знань або діяльності» [2, с. 182].

Отже, загальнокультурна спрямованість освіти та виключна роль математичної діяльності в інтелектуальному розвитку учнівської молоді при ключовому положенні початкової школи в формуванні понятійного, загальнонаукового, світоглядного, логіко-операційного й семантичного фундаменту є тими ціннісними орієнтирами фахової підготовки вчителя початкових класів, що покликані стимулювати культурно-математичний розвиток його особистості та націлювати на відтворення і збагачення *математичної культури суспільства*.

Література

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – [пер. с нем.]. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь. – 376 с.
3. Державний стандарт загальної початкової освіти: [затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462] // ОСВІТА.UA: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
4. Крымский С. Б. Мировоззренческие категории в современном естествознании / С. Б. Крымский, В. И. Кузнецов. – К.: Наукова думка, 1983. – 223 с. // Кафедра філософії та методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Електронна бібліотека: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/krim.html>.
5. Лодатко Є. О. Математична культура вчителя початкових класів: монографія / Є. О. Лодатко. – Рівне–Слов'янськ: Маторін Б. І., 2011. – 324 с.
6. Основные результаты международного исследования качества математического и естественнонаучного образования TIMSS–2007: аналитический отчет: [результаты российских уч-ся 4 и 8 классов по математике] / Г. С. Ковалева [руков.]. – Ч. 1. – М.: Центр оценки качества образования РАО, 2008 – 104 с. // Центр оценки качества образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centeroko.ru/download/Report_TIMSS2007_part1.zip.
7. Пахотин К. Инженеры – это кто?: [Электронный ресурс] / К. Пахотин // LB.ua/Блоги. – Режим доступа: http://blogs.lb.ua/konstantin_pakhotin/154424_inzheneri-.html.
8. Рябоконт Л. Навчити математики не можна нікого: інтерв'ю з Леонідом Фінкельштейном: [Електронний ресурс] / Л. Рябоконт // День. – 2003. – № 97. – 6 червня. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/20052/>.
9. Система вищої освіти в Україні: кількість, що не переходить в якість // Звіт про конкурентоспроможність регіонів України 2011. Назустріч економічному зростанню та процвітання. – Благодійний Фонд «Ефективне управління», 2011. – С. 27–32.

Лукьянова М. И.

*– заведующая кафедрой педагогики и психологии
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
доктор педагогических наук, профессор*

УДК 378

ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ

Личностно ориентированная деятельность педагога рассматривается как внедрение в профессию своих экзистенциальных ценностей и связанных с ними личностных педагогических целей, средств, отношений, качеств.

Ключевые слова: *ценностная установка, профессиональная позиция, личностно-профессиональная культура, личностно ориентированная педагогическая деятельность, эмпатия, толерантность, рефлексия, переживание, понимание, совместная творческая деятельность, диалогическое общение, игра.*

Лук'янова М. І.

*– завідувач кафедри педагогіки й психології
ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації
та перепідготовки працівників освіти,
доктор педагогічних наук, професор*

ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ВЧИТЕЛЯ НА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНУ ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

Особистісно орієнтована діяльність педагога розглядається з позицій впровадження в професію власних екзистенціальних цінностей і пов'язаних з ними особистісних педагогічних цілей, засобів, відносин, якостей.

Ключові слова: *ціннісна установка, професійна позиція, індивідуально-професійна культура, особистісно орієнтована педагогічна діяльність, емпатія, толерантність, рефлексія, переживання, розуміння, спільна творча діяльність, діалогічне спілкування, гра.*

Lukyanova M. I.

*– head of the Department of pedagogy and psychology
RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing
and refresher courses for educators,
doctor of the pedagogical sciences, professor*

VALUES ATTITUDE OF THE TEACHER TO PERSONALITY ORIENTED PEDAGOGICAL ACTIVITY AS A FEATURE OF THE PROFESSIONAL POSITION

The article considers the personality oriented activity of the teacher as implementation of the existential values and related to them personal teaching goals, tools, relations, qualities

Keywords: *values attitude, professional position, personal and professional culture of a personality oriented pedagogical activity, empathy, tolerance, reflection, experience, understanding, collective creative activity; dialogical communication; game.*

Сущностью творческой самореализации педагога является «опредмечивание» им в рамках профессиональной деятельности своей личностной профессионально-педагогической культуры, включающей в себя различные педагогические ценности [15]. В чем же состоит отличие творчески самореализующегося педагога от любого другого? Очевидно в том, что представляет из себя его личностная профессионально-педагогическая культура и входящие в нее ценности. Однако к ценностям невозможно просто приобщиться, их нужно сотворить самостоятельно, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново.

Сущность педагогической самореализации В. А. Слостенин определяет так: «воплощение педагогом в своей профессиональной деятельности собственных намерений и образа жизни» [16, с. 352]. За понятием «намерение» очевидно стоит понятие цели, а за образом жизни – ценности существования человека, то есть его экзистенциальные ценности. Таким образом, предложенное В. А. Слостениным определение можно конкретизировать с позиций аксиологического подхода следующим образом: самореализация педагога есть воплощение им в профессиональной деятельности своих экзистенциальных ценностей и связанных с ними личностных педагогических целей.

Здесь ценности выступают не в своем объектном (предметные ценности), а в своем субъектном аспекте (ценности человека, его жизни). Поэтому в данном случае более правильно употреблять не многозначное понятие «ценность», а раскрывающее его субъектную составляющую понятие «ценностная ориентация» [11, с. 39]. Ценностная ориентация трактуется как «предпочтение (или отвержение) личностью определенных культурных образцов, социальных и нравственных идеалов и смыслов, на основе которых строятся деятельность и поведение» [11, с. 41]. Но и в этом понятии акцент делается скорее на выборном характере ценности, и не отражается момент поиска, стремления человека к той или иной ценности.

По словам А.Г. Асмолова, «в психологии наиболее адекватное и устоявшееся описание тенденции к движению в определенном направлении или готовности действовать определенным образом выражено в термине «установка» [2, с. 261]. Таким образом, в нашем исследовании мы считаем необходимым использование понятия

ценностной установки, понимаемой как стремление и готовность человека реализовывать ту или иную ценность.

Ценностные установки проявляются в позиции личности. Позиция – это наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Про такого человека говорят: «Он нашел свое место в жизни» (то есть свободно самоопределился во всей совокупности человеческих отношений, в культуре, в истории). Такое «место» определяет во всей полноте и мировоззрение, и принципы, и поступки человека.

Но «построить позицию» невозможно раз и навсегда, обретение «места в жизни» – событие не одноразовое. Свободный и ответственный выбор места, образа действия и мыслей, определяющих позицию, совершается в каждой точке существования, ставящей человека перед проблемой выбора.

Явление педагогической позиции впервые в педагогической науке было проанализировано В. А. Сластениным и его сотрудниками. По их мнению, позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности, в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы [3, с. 32].

Таким образом, через понятие позиции мы необходимо приходим к пониманию, что творчески самореализующийся педагог в рамках своей профессиональной деятельности не играет роль, не выполняет функцию, не поддерживает свой статус, а реализует личностно-профессиональную свою позицию.

Если же обратиться еще к одному определению позиции как способа реализации базовых ценностей личности (Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков), то позиция педагога предстает перед нами как способ реализации экзистенциальных ценностей личности в профессиональной (педагогической) деятельности.

Итак, самореализация педагога есть воплощение им в профессиональной деятельности своих экзистенциальных ценностей. А позиция педагога оказывается способом, «механизмом» этого воплощения-реализации.

Правомерно сделать следующий вывод: базовая ценностная установка самореализующегося педагога – это установка на бытие в педагогической профессии, то есть на профессиональную позицию. Что входит в содержание педагогической позиции? На этот вопрос в

современной отечественной педагогике пока нет полного ответа. И. Ф. Исаевым, А. И. Мищенко, В. А. Сластениным, Е. Н. Шияновым намечен интегративный подход к пониманию педагогической позиции как совокупности профессионально-педагогической направленности, компетентности, педагогической культуры учителя [3, с. 32–70].

Внутреннее богатство и насыщенность позиции педагога указывают на сложность ее целостного рассмотрения и понимания.

Далее конкретизируем ценностную установку на личностно ориентированную педагогическую деятельность как базовую в структуре профессионально-личностной готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в образовательном процессе.

В осуществлении этого шага мы руководствуемся идеей В. А. Сластенина о том, что профессиональная позиция педагога есть система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру [3, с. 32]. Соответственно, базовая ценностная установка на профессиональную деятельность может быть представлена как система ценностных установок в трех сферах: познания, действия, переживания.

Охарактеризуем ценностные установки каждой из названных сфер в аспекте рассмотрения именно личностно ориентированной педагогической деятельности и несущие в себе потенциал для развития профессионально-личностной готовности учителя к ней.

По нашему мнению, в сфере познания можно выделить две ценностные установки педагога на личностно ориентированную педагогическую деятельность. Первая из них – это ценностная установка на личностное знание.

Ориентация на гуманизм в сфере познания по-новому ставит проблему применения и применимости знаний. Возникает насущная потребность говорить о личностном знании (понятие введено в середине XX века австро-американским философом М. Полани) как в сфере законов общества, так и в сфере знания законов природы.

Как отмечают философы, само по себе знание социальных правил и норм не научает их использованию на практике. Между знанием норм и знанием того, как их применять, изначально существует разрыв, преодолеваемый (или не преодолеваемый) личным усилием познающего. При этом знание того, как преодолеть подобный разрыв, трудно выразить в языке, так как оно является личностным, обретаемым в собственном опыте индивида.

Личностное знание – не просто факт современной культуры, это актуальное требование к человеку развивать подобное знание. Возможность и необходимость самодообраования знания открывает перед субъектом перспективы самореализации в сфере познания. Для педагога такая возможность важна в связи с задачей организации в

образовательном процессе условий для развития личностного знания учащихся. Личностным знанием становится тогда, когда педагог помогает ученику обнаружить в изучаемом содержании личностные смыслы, личностную значимость и связь с личностным (субъектным) опытом.

Вторая установка учителя на личностно ориентированную педагогическую деятельность, относящаяся к сфере познания, – это ценностная установка на понимание.

Понимание в представлении многих философов есть способ, каким человек себя мыслит и полагает в мире. Понимание – это способ познания и одновременно бытия, которые реализуются в постижении смысла, развертывании собственной интерпретации, проникновении в содержание, во внутреннюю организацию и пространство культурного текста или другого человека. Человек, понимающе относящийся к своему бытию, по выражению немецкого философа М. Хайдеггера, представляет собой «бытие понимающее» [13, с. 6].

Для педагогики проблема понимания крайне важна. Ведь если предметы и явления объективного физического мира доступны для восприятия, то гуманитарный мир, прежде всего внутренний мир человека, во многих, в том числе самых главных аспектах, не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понижающей активности» исследователя.

«Понижающая» позиция в гуманитарных науках отражает закономерность ее использования для характеристики педагогики, а потому неслучайным видится факт введения в нее термина «понижающая педагогика» [13, с. 5]. Им обозначаются все те направления в педагогике и образовании, которые ставят выше всего приоритеты саморазвития ребенка, базируются на понимании особенностей его внутреннего роста и стремятся к осознанию смыслов взаимодействия педагога с ребенком [4; 5; 6].

В процессе общения с ребенком целью педагога является «вычерпывание» каждой конкретной ситуации с целью постижения глубинных (бессознательных) смыслов (мотивов) поступков и поведения детей. Понимание – это процесс, подчиняющийся жесткой логике и включающий точно обозначенные процедуры независимо от типа мыслительной деятельности педагога.

Понимание – это реализация познавательных возможностей педагога, которая ведет к формированию его образа мыслей, что гораздо важнее, чем усвоение правил, фактов, дат и т.д. Овладение герменевтическим подходом означает для педагога развитие собственных способностей к пониманию, повышение культуры своего профессионального мышления. Понимание – это серьезный интеллектуальный труд и эмоциональное напряжение, ибо оно возможно только на основе сопереживания и идентификации.

По данным И. Д. Демаковой, понимание позволяет педагогам продвигаться в профессиональном мастерстве и, в частности, в выработке креативной (творческой) позиции. Выработка такой позиции включает фиксацию смыслов слушания себя, концентрацию, оформление в словах впечатлений, развитие наблюдательности. Самое важное в этих процессах – бережное отношение к энергии поиска каждым педагогом своего направления, стиля общения с детьми, постоянное побуждение интереса к опыту коллег, создание творческой атмосферы [7].

В сфере действия, по нашему мнению, можно выделить три ценностных установки учителя на личностно ориентированную педагогическую деятельность:

- ценностная установка на совместную творческую деятельность;
- ценностная установка на диалогическое общение;
- ценностная установка на игру.

Совместная деятельность предполагает способность ее участников делать что-то важное для них обоих вместе. Когда они делают что-то новое (объективно или субъективно), то возникает ситуация совместного творчества, в которой каждый из них есть и ощущает себя субъектом, творческой личностью.

В совместной деятельности педагога и ребенка последнему дано почувствовать себя субъектом творчества (сам делаю то, чего раньше никогда не делал). Правда, при определенной позиции учителя: дать проявиться творческой самостоятельности младшего партнера. Творчество ребенка направлено на изменение мира вокруг себя, творчество педагога – на развитие ребенка.

Потенциал совместного творчества педагогов складывается из основных форм групповой деятельности: совместно-индивидуальной (каждый сам по себе, а результат общий), совместно-последовательной (один начал – другой продолжил эту же деятельность), совместно-взаимосвязанной (совместная разработка, осуществление и осмысление деятельности) [10, с. 83–84]. Последняя – самая редко встречающаяся в образовательном учреждении. Но именно в совместно-взаимосвязанной деятельности, по мнению С. Д. Полякова [10, с. 84], происходит основное наращивание делового единства и творческого потенциала педагогического коллектива. Как развивать подобную деятельность? Предлагаемые педагогической наукой пути таковы:

- совместная выработка общей педагогической «идеологии» – целей, ценностей, норм обучающей и воспитывающей деятельности в школе;
- совместная выработка, освоение общих педагогических технологий, способов педагогической работы;

– накопление разнообразного опыта совместной деятельности педагогов со всеми ее атрибутами: постановкой задач, выбором, планированием, осуществлением дел, осмыслением результатов.

Таким образом, в процессе совместной творческой деятельности с ребенком или коллегами по коллективу перед педагогом открываются реальные и разнообразные возможности творческого самоосуществления. Поэтому ценностная установка на совместную творческую деятельность с детьми и взрослыми является одной из наиболее важных детерминант готовности учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности.

Совместная деятельность людей невозможна вне их общения. Поэтому второй ценностной установкой, определяющей готовность учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности и относящейся к сфере действия, мы считаем установку на диалогическое общение.

Как известно, термин «диалог» означает множество смыслов или разные смыслы. Применительно к педагогической реальности общение через диалог рассматривается как условие реализации субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком в противоположность традиционно сложившимся субъект-объектным (монологическим) отношениям.

Если в монологическом общении доминирует смысл и воля одного из участников (например, педагога), то диалогическое общение есть совместное обсуждение ситуации. Если в системе монологического общения субъекты делятся на активных и пассивных, то диалогическое общение предполагает активность (субъектность) всех участников. При этом активность направлена на предмет общения, а не на личность одного из участников. В качестве предмета общения могут выступать самые разные «вещи»: внутренний мир человека, межличностные отношения, социальное окружение, учебные занятия, творчество и т.п. Но в любом случае предмет диалогического общения должен отвечать ряду требований:

– в нем должны быть воплощены те интересы и смыслы, которые занимают в данный момент одну из ведущих позиций в иерархии мотивов субъекта;

– каждый из партнеров имеет свое собственное, отличающееся от другого, видение предмета;

– содержание предмета общения порождает в участниках индивидуальные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общее смысловое поле [14, с. 29].

И. А. Колесникова указывает на значимость и реализацию в ходе диалога следующих функций:

– коммуникативной, как обеспечивающей включение педагога и учащихся в межличностные отношения;

– воспитательную, как своеобразный тренинг внимания, уважения, взаимопонимания, терпимости, принятия друг друга;

– емоціонально-стимулюючу, як можливість викликати у учасних певну (любуну) реакцію і тем самим включити его в контекст обсуджуваного содержания;

– креативну, як стимулювання, проявлення творчого відношення к проблематиці;

– смислопоискову, як виявлення своїх смислів в полі варіативних мнень, як пошук свого содержания в загальній проблематиці;

– діагностичну, як проявлення в відписах установок личности, ціннісних орієнтацій, відношень к миру, к другим людям, к себе;

– розвиваюча по відношенню к предмету рефлексії і рефлексуючому суб'єкту [1, с. 233].

Ісходя з всего вищесказанного, можна зробити висновок: діалогічне спілкування створює максимально сприятливі умови для творчої самореалізації личности і є однією з характеристик личности орієнтованої педагогічної діяльності. Повсюдно спостережувану дефіцит подібного спілкування в освітній практиці ставить перед кожним педагогом задачу сформувати у себе ціннісну установку на діалогічне спілкування.

Ціннісна установка на гру – остання з виділяемих в сфері діяльності установка учителя на личность орієнтовану педагогічну діяльність.

В багатоманітності визначень гри в якості опорного приведем наступне: гра є діяння, протікаюче в певних межах місця, часу, смисла в зрозумілому порядку і по добровільно прийнятим правилам, поза сфери матеріальної користі і необхідності; супроводжується настроєм і почуттями підйому і напруження, відради і радості (І. Хейзінга).

Як атрибут личности орієнтованої педагогічної діяльності гра ґрунтується на особливостях природи дитини і відповідає его біологічним, соціальним і культурним потребностям. Гра є засобом «оформлення» гуманістических взаємовідношень, дозволяючим легко зняти будь-яке напруження і безболісно розрядити напружену обстановку, покращити самопочуття дитини, підвищити его статус в групі.

Ігрове спілкування є потужним виховним засобом, тому що дозволяє педагогу здійснювати різноманітні маневри в полі ділового і личность спілкування. При цьому, ділове поведіння є не совсем діловим, а личность – не совсем личность. Школьник, вихованець «вчитується» з ігрового поведіння педагога тот смисл, план, який ему ближче. І шанси на зміцнення контакту підвищуються. В грі і дитина, і педагог відчувають себе вільніше, у них більше простору для самореалізації, вони більш гуманні по

отношению друг к другу. Кроме того, игра создает возможности для сотворчества, совместного творческого развития взрослого и ребенка, для реализации своего личностного потенциала.

В сфере переживания, как и в сфере действия, мы также выделяем три ценностных установки учителя на личностно ориентированную деятельность:

- ценностная установка на эмпатию;
- ценностная установка на толерантность;
- ценностная установка на личностную рефлексивность.

Эмпатия – сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе эмпатии лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место Другого. Эмпатия включает операциональное понимание человеком внутреннего мира Другого, вчувствование, интуитивное проникновение в его переживание. Кроме того, она проявляется как эмоциональная отзывчивость на его чувства и идентификация с Другим [11].

К. Роджерс настаивает на том, что эмпатия – это не состояние, а процесс, особые взаимоотношения, включающие в себя несколько аспектов: вхождение во внутренний мир переживаний другого человека и свободную ориентацию в нем; тонкую чувствительность к изменяющимся процессам, протекающим в этом мире; проживание «жизни другого человека» деликатно, без оценок, не пытаясь открыть больше, чем он готов проявить, но при этом, помогая ему сделать переживание все более полным [9, с. 217].

Эмпатия в педагогической деятельности – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор (то есть поддерживающий, стимулирующий учитель), общаясь со своими учащимися, умеет посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя. Эта установка есть альтернатива типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков.

Толерантность (от лат. терпение) словарь иностранных слов трактует как терпение к чужим мнениям и верованиям [17]. Подобное понимание толерантности как снисходительно-равнодушного отношения к Другому довольно распространено.

В контексте толерантности принято говорить об уважительном и добродушном отношении к взглядам, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам и поведению других людей.

На наш взгляд, наиболее интересной для педагогов является трактовка толерантности группой ученых-авторов сборника «На пути к толерантному

сознанию» А. Г. Асмолова, В. В. Глебкина, У. Г. Солдатовой и др. Они против понимания толерантности как индифферентной терпимости. Толерантность связывается ими с принятием Другого (что является традиционным в понимании толерантности), с проявлением сочувствия и сострадания к Другому (что можно связать с альтруизмом), а также с признанием ценности многообразия человеческой культуры (что можно назвать культурным плюрализмом).

Толерантность выражается в стремлении достичь взаимного уважения, понимания, согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [8, с. 32].

Для лично ориентированного педагога толерантность проявляется в принятии инакомыслия и инакодействия ребенка, в заинтересованности в ребенке как в Другом, в сопереживании его чувствам, а также в организации такой образовательной среды, где содержание образования исходило бы из идеи культурного многообразия, диалога культур, а методы и средства соответствовали бы национально-культурным особенностям детей. С психологической же точки зрения ценностная установка на толерантность требует от педагога готовности и способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия [11].

Понятие рефлексии используется обычно в двух основных трактовках: 1) теоретическая рефлексия, как осознание человеком своего мышления в процессе познания мира; 2) личностная рефлексия, как определение человеком своего способа жизни. Очевидно, что в процессе лично ориентированной педагогической деятельности задействована личностная рефлексия учителя.

Личностную рефлексию мы можем, вслед за А. В. Мудриком, определить как «внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т.д.». Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого [13].

В заключение рассмотрения ценностных установок учителя на лично ориентированную педагогическую деятельность, отнесенных к сфере переживания, приведем интересную их трактовку Н. Б. Крыловой. По ее мнению, эмпатия есть переживание другого как себя, личностная

рефлексія – переживання себе як другого, а толерантність суть переживання другого як иного [4].

Таким образом, с аксиологической точки зрения личностно ориентированная деятельность педагога есть воплощение им в профессии своих экзистенциальных ценностей и связанных с ними личностных педагогических целей, средств, отношений, качеств.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Методологические принципы и проблемы психологии / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1982. – № 2. – С. 3–17.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 12–17.
4. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
5. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы образования взрослых : контекстный подход / А. А. Вербицкий // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 15–19.
6. Верзунова Л. В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Верзунова ; Белгородский государственный ун-т. – Белгород, 2000. – 165 с.
7. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
8. Вершловский С. Г. Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / С. Г. Вершловский // Методист. – 2002. – № 2. – С. 17–19.
9. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога : монография / В. Г. Воронцова. – Псков : ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
10. Вульф В. З. Педагогика рефлексии : Взгляд на профессиональную подготовку учителя / В. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 112 с.
11. Занина Л. В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Занина ; Ростовский государственный педагогический ун-т. – Ростов-на-Дону, 2001. – 42 с.
12. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века) / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб. : Санкт-Петербург – XXI век, Пресс-Атгаше, 1997. – 160 с.
13. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : СГПИ, 1994. – 165 с.
14. Кубашичева Л. Н. Становление профессиональной Я-концепции будущих педагогов : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.08 / Л. Н. Кубашичева ; Адыгейский государственный ун-т. – Майкоп, 2004. – 302 с.
15. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
16. Машарова Т. В. Педагогическая технология: личностно-ориентированное обучение : учеб. пособ. / Т. В. Машарова. – М. : Педагогика-ПРЕСС, 1999. – 144 с.
17. Методы и методики социально-педагогического исследования / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1999. – 256 с.

Пелех Ю. В.

– проректор з міжнародних зв'язків та наукової роботи
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука,
доктор педагогічних наук, професор

Матвійчук А. В.

– завідувач кафедри теорії, історії держави і права та філософії
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука,
кандидат філософських наук, доцент

УДК 378:17.022

ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА: СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОЇ ЕКСПЛІКАЦІЇ

В роботі окреслено проблемний контекст сучасної української педагогіки та філософії освіти. Запропоновані можливі шляхи перетворення вітчизняної педагогічної науки та практики. Зокрема, сформульовано новий теоретичний концепт – постнекласична педагогіка. Осмислення останнього, на думку авторів, сприятиме реформуванню української освітньої системи.

Ключові слова: педагогіка, педагогічні парадигми, постнекласична педагогіка, суспільні перетворення.

Пелех Ю. В.

– проректор по международным связям и научной работе
Международного экономико-гуманитарного университета
имени академика Степана Демьянчука,
доктор педагогических наук, профессор

Матвійчук А. В.

– заведующий кафедрой теории, истории государства
и права и философии
Международного экономико-гуманитарного университета
имени академика Степана Демьянчука,
кандидат философских наук, доцент

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА: ПОПЫТКА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ

В работе обозначено проблемный контекст современной украинской педагогики и философии образования. Предложены возможные пути преобразования отечественной педагогической науки и практики. В частности, сформулирован новый теоретический концепт – постнеклассическая педагогика. Осмысление последнего, по мнению авторов, будет способствовать реформированию украинской образовательной системы.

Ключевые слова: педагогика, педагогические парадигмы, постнеклассическая педагогика, общественные преобразования.

Pelekh Y. V.

– vice rector on international relationships and science

*S. Demiyanchuk International economy-humanitarian university,
doctor of pedagogical sciences, professor*

Matviychuk A. V.

*– head of the Department of theories, state and law history and philosophy
S. Demiyanchuk International economy-humanitarian university,
candidate of philosophical sciences, associate professor*

POSTNONCLASSICAL PEDAGOGY: ATTEMPT THEORETICAL EXPLICATION

The article outlines the problemical context of the modern Ukrainian pedagogy and philosophy of education. The ways of national pedagogy and practice transformation are suggested. In particular, the new theoretical concept – postnonclassical pedagogy is formulated. Understanding of this concept, according to the authors, will contribute in reforming of the Ukrainian educational system.

Keywords: *pedagogy, pedagogical paradigms, postnonclassical education, social transformations.*

Постановка проблеми. Серед проблем, які постали перед українським суспільством на початку ХХІ ст. очевидно можна виділити неефективність національної освітньої системи щодо вирішення актуальних завдань сьогодення. При цьому, саме освітянське експертне середовище визнає, що в Україні згасає когнітивна функція науки та освіти – виробництво нового знання, і соціальна – забезпечення науково-технічного і соціального прогресу. На підставі цього «...рельєфно вимальовується небезпечна тенденція деінтелектуалізації українського суспільства по всій вертикалі: від еліти до люмпенів» [9, с. 12]. Переконані, що освітянам необхідно зробити реальний крок від констатації наявних проблем до їхнього практичного вирішення. Відправним пунктом такої важливої роботи мають стати європейські цінності, що є фундаментальними для євроатлантичного культурного та геополітичного простору, до якого прагне долучитися українське суспільство. Зауважимо, що в Доповіді Європейської Комісії з освіти для Європи означені цінності, сформульовані в такий спосіб: права людини (людська гідність); фундаментальні свободи; демократична легітимність; мир та заперечення насильства, як засобу досягнення цілей; повага до інших людей; солідарність людей (в межах Європи і всього світу); сталий розвиток; рівність можливостей; принцип раціонального мислення (твердження повинні бути обґрунтовані); охорона екосистеми; персональна відповідальність [11]. Утвердження подібних цінностей, напевно, можна вважати стратегічним завданням українського суспільства. Водночас, безперечно, в рамках стратегії реформ значних перетворень має зазнати вся система української освіти.

Отож, мета нашої статті полягає в тому, щоб окреслити можливі шляхи перетворення вітчизняної педагогічної науки та практики шляхом розширення меж філософсько-освітнього дискурсу через розроблення нового концепту *постнекласичної педагогіки*. При цьому, означений концепт ми розглядаємо як один із засобів гармонізації інтересів індивідуума, суспільства та держави.

Теоретичною основою нашого дослідження стали праці низки філософів, які в різні часи та в різних контекстах осмислювали феномен сучасної освіти та її перспективи. Серед зарубіжних авторів, праці яких становлять основу нашої роботи, варто згадати таких філософів, як-от: К.-О. Апель, Ю. Габермас, Т. Парсонс. Водночас дана проблематика знайшла своє відображення в роботах В. Андрущенко, І. Бега, Г. Ващенко, М. Євтуха, А. Єрмоленко, М. Левшина, В. Лук'янця, В. Малахова, З. Самчука, Л. Хоружої. Положення та окремі ідеї вказаних авторів, а також власні погляди на освітянську проблематику дозволили нам сформулювати концепцію *постнекласичної педагогіки*.

На початку **основної частини** роботи зауважимо, що відправною тезою наших міркувань є те, що здійснення принципово нових завдань потребує від національної педагогічної спільноти перегляду власної функції в суспільстві. Загальним має стати усвідомлення ваги педагогічної теорії та практики не лише з точки зору культурно-освітніх міркувань, а, передусім, з мотивів забезпечення вирішення нагальних проблем сучасного суспільства. Тут дозволимо собі згадати результати одного з останніх досліджень експертів ООН, які вклали рейтинг актуальних проблем людства XXI сторіччя – «21 Issues for the 21st Century» [12]. Саме в цьому рейтингу на другій позиції за важливістю стоїть завдання перетворення людських можливостей, що зумовлено необхідністю вирішення актуальних глобальних проблем, а це, своєю чергою, вимагає нового способу мислення, нових професійних навичок та способів навчання, нових підходів до управління і нових наукових досліджень [12, с. 5]. Якщо ж конкретизувати ті проблеми, що, на нашу думку, надзвичайно актуальні для українського суспільства, то це і реформа політичної системи, і творення нових економічних відносин, і забезпечення гармонійних (толерантних) міжлюдських відносин (незалежно від конфесійних, політичних, соціальних відмінностей).

Втім, вітчизняні педагогічні теорія та практика не можуть забезпечити собі нове статусне сприйняття в суспільстві, залишаючись у межах класичної педагогічної парадигми. Адже, «існуючі норми й правила, традиції та стереотипи педагогічної діяльності та сімейного виховання доволі консервативні й не завжди адекватно сприймають нове, яке має потребу в розумінні й регулюванні як з боку держави, так і інститутів громадянського суспільства» [9, с. 18].

Нагадаємо, класична педагогічна парадигма в своєму первинному вигляді була сформульована європейськими освітянами на початку Нового часу, втім остаточно сформувалася впродовж XIX ст. і утвердилася на початку XX ст. Окреслюючи зміст фундаментальних ідей класичної педагогіки, маємо згадати імена видатних педагогів Нового часу В. Ратке та Я. А. Коменського – вони незалежно один від одного, але майже одночасно сформулювали найважливіші загальні дидактичні принципи, які визначили розвиток педагогічної теорії та практики на кілька століть уперед. Йдеться про раціонально організовану систему отримання знань, яка б враховувала здібності учня та його готовність переходити на новий та більш складний освітній рівень. Звідси формування класно-урочної системи, яка забезпечує рух від простого до складного, перехід від пізнання об'єктивної дійсності до оперування ідеальними формами пізнання. При цьому, в основу розбудови навчально-виховного процесу була покладена ідея поступового накопичення знань, що мала б стати основою практичної життєдіяльності людини. Водночас, означена ідея зумовила інтенсивний розвиток монологічних форм навчання (монолог вчителя – монолог-відтворення учня), що призвело до усталення та поширення в педагогічній практиці суб'єкт-об'єктного підходу. Іншими словами, учень перетворився на об'єкт педагогічного впливу.

Окремо зверталася увага на проблематику психологічних закономірностей засвоєння навчально-виховного матеріалу та на проблему ефективних засобів досягнення цілей навчання. Водночас, подальший розвиток педагогічної теорії та практики в різних країнах світу був зумовлений цілою низкою чинників (соціальними, політичними, економічними), вага та значущість яких ще й детермінувалася національно-історичними особливостями розбудови тієї чи іншої держави. Так, на початку XX ст. в Європі та Північній Америці спочатку в педагогічній теорії, а згодом і в практиці відбувається поступовий відхід від традиційної організації процесу навчання та виховання. Очевидно, це зумовлено вагомими впливами на настрої тогочасних інтелектуалів з боку некласичної філософії та окремих її напрямків (прагматизму, екзистенціалізму, психоаналізу, феноменології та інших). Отож, у педагогіці визнається необхідність запровадження змін у рольовому розподілі відношення вчитель-учень (суб'єкт-суб'єктний підхід); пропонується застосовувати не лише репродуктивний підхід у навчально-виховному процесі, але й творчий (перехід від дедуктивного методу навчання до індуктивного); постає питання щодо місця і значення людських цінностей у суспільному житті, а, відтак, актуалізується питання форм і засобів ціннісного виховання (аксіологічний підхід); визнається важливість вирішення проблеми формування педагогічними засобами почуття відповідальності особистості за свої дії (проблема інтеграції когнітивного, емоційно-мотиваційного і діяльнісно-поведінкового

компонентів у навчально-виховному процесі). Означені педагогічні новації знайшли своє відображення в працях таких мислителів та педагогів, як-от: К. Вошберн, Дж. Д'юї, В. Кілпатрік, М. Монтессорі та інші. Зрозуміло, що все вищезазначене актуалізувало нові вимоги до підготовки освітян, зокрема, щодо їхнього загальнокультурного і професійного рівнів, готовності до вирішення нових освітніх завдань.

В українському варіанті класична педагогіка з її принципами, формами і методами навчання та виховання на довгий час була зцементована марксистсько-ленінською теорією, в межах якої проголошувалося, що для формування людей нового покоління необхідна революційна зміна суспільних відносин. Засобом такої зміни проголосили так звану «класову боротьбу пролетаріату», мовляв, тільки активна участь людей у революційній перебудові старого світу приведе до їхнього перевиховання. При цьому педагог розглядався як провідник системи ідеологічних настанов [6, с. 3] (зрозуміло, в інтересах комуністичної держави). На практиці це зумовило надзвичайну увагу на рівні партійного та державного керівництва СРСР щодо комуністичного виховання педагогічних кадрів і не лише. Для того, щоб населення Радянської України краще сприймало комуністичну літературу, значні її обсяги видавалися українською мовою. Втім, варто визнати, що передові представники педагогічної науки і в радянський період порушували тему особистісного виховання та розвитку творчих начал в учня (або студента). Відповідна тематика в різні роки ХХ сторіччя знайшла своє відображення в працях таких педагогів, як П. Блонський, Г. Ващенко, М. Гудзик, О. Захаренко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов, С. Шацький та інші. Втім, всяка новація того часу обов'язково вкладалася в прокрустове ложе комуністичної ідеології, отожд і виховання та формування особистості не розглядалося у відриві від ідеологічно вивірених цінностей та орієнтирів.

Проголошення суверенної української держави визначило новий етап в історії національної педагогічної думки і дало потужний імпульс розвитку педагогічної творчості. Зокрема, значно активізувалися пошуки нової концепції розвитку української національної системи освіти. У сучасній вищій школі України неабияку увагу приділяють розвиткові вітчизняної філософії освіти і педагогіки, їх взаємовпливу [2; 3; 8]. Та поряд із беззаперечними теоретичними, практичними та інституційними перетвореннями в освіті України очевидний цілий комплекс проблем: від питання обґрунтування адекватної для українських реалій кількості ВНЗ до проблеми забезпечення якості освіти в українських вишах і, як логічний наслідок, створення реальних передумов для визнання українських дипломів у країнах Європи та Північної Америки. Гадаємо, базові завдання для українських освітян були сформульовані Ж. Делором, президентом Міжнародної комісії ЮНЕСКО з проблем освіти в ХХІ сторіччі, який

окреслив їх наступним чином: сформувати вміння жити, вміння працювати, вміння жити разом, вміння вчитися [5]. Іншими словами, сучасна освіта має бути орієнтована на особистість та вирішення її реальних життєвих проблем. Відтак, кратно зростає увага до ролі персоналістських і психологічних чинників у педагогічній теорії та практиці з одночасним поворотом до їхньої етичної та аксіологічної наповненості. Останнє узгоджується з настановами постнекласичної науки.

Тут маємо відзначити, що постнекласична наука трактує людину як визначальний чинник предметних смислів пізнання, адже як суб'єкт пізнавальної діяльності вона постійно знаходиться в процесі розуміння, інтерпретації смислів, які стоять за буквальними, поверхневими значеннями. Водночас, зміст цієї інтерпретації, серед іншого, задається тими ціннісними орієнтирами, які закладені у свідомості людини. Як влучно зауважив Ю. Габермас, наші когнітивні процедури вкорінені в практиці донаукового поводження з речами і людьми [4, с. 10]. Тому не дивно, що в сучасній науці новому осмисленню піддається реальна поведінка, реальні мотиви та стимули вчинків людини як суб'єкта найрізноманітніших відносин (політичних, економічних та соціальних) в їхній цілісності, включаючи біосоціальну і психологічну складові. З іншого боку, варто пам'ятати міркування американського соціолога Т. Парсонса, який указував на те, що «соціальна система – це функція спільної культури, яка не лише формує основу комунікації її членів, але й позначає, а відтак в певному сенсі й визначає статус її членів відносно одне одного» [7, с. 27]. Відповідно до цього самі соціокультурні умови, в яких відбувається пізнавальна діяльність, а також її мотивація та спрямованість стають предметом обов'язкового наукового дослідження. Зрозуміло, що в означеному контексті зазнає змістовних перетворень і педагогічна теорія та практика. Формується те, що ми дозволимо собі назвати постнекласичною педагогікою.

Така педагогіка передусім є людиноцентричною. Як мінімум, це означає перехід від розгляду окремих суб'єкт-об'єктних відносин вчителя та учня до суб'єкт-суб'єктного підходу. Необхідність такого підходу свого часу була, наприклад, обґрунтована вже згаданим Т. Парсонсом. Він наголошував, що стабільні стосунки між двома чи більше особами передбачають три модуси взаємного спрямування:

1) когнітивне (інтелектуальне) сприйняття та концептуалізація, тобто відповідь на питання чим є інший;

2) катексичне сприйняття – на додачу чи на супротив – відповідь на питання, що інший означає в емоційному плані;

3) оціночне сприйняття – поєднання когнітивного та емоційного значення щодо іншого як об'єкта взаємодії [7, с. 25].

З вище вказаного випливає, що в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу за напрямом когнітивного сприйняття учень має сприймати вчителя як

носія глибоких, цікавих та корисних (у наш прагматичний час це надзвичайно важливо) знань. Натомість, вчитель учня має розглядати як особистість, яка має (можливо не до кінця усвідомлену) потребу знань, що зроблять її життєві позиції максимально міцними та потужними. За напрямом катексичного сприйняття вчитель однозначно має максимально позитивно сприймати учня і при всякій нагоді свій позитивний настрій демонструвати. Навіть, у тих випадках, коли йдеться про певні види обмежень чи покарань учня, вчитель мусить це робити доброзичливо, чітко і доступно, роз'яснюючи зміст своїх дій. У такому разі сам вчитель підтверджуватиме свій авторитет педагога та посилюватиме позитивне емоційне сприйняття з боку учня. Таким чином, вже на рівні оціночного сприйняття і у вчителя, і в учня будуть усі передумови для взаємного сприйняття як особливих, цінних феноменів власного життя.

Надзвичайно важливим для постнекласичної педагогіки ми вважаємо подолання розриву між змістом навчання і повсякденним життям. Сучасна педагогічна практика не лише має озброювати різноманітними знаннями та долучати до культурної спадщини (вітчизняної або світової), - вона повинна чітко вказувати молодій людині на те, що здобуті знання та засвоєні ціннісні переконання можуть бути ефективно використані в повсякденному житті, забезпечити життєвий успіх, відчуття щастя. В дусі вже згаданого Ю. Габермасом, маємо шукати зв'язки між символічно структурованим життєсвітом, комунікативною дією та дискурсом.

Принагідно, дозволимо собі знову згадати рейтинг актуальних проблем людства XXI сторіччя – «21 Issues for the 21st Century». У ньому третю позицію посіла проблема переформатування зв'язків та взаємодії науки та політики. Експерти ООН наполягають, що для того, аби впоратися з глобальними змінами навколишнього середовища, суспільство потребує стратегії та політики, які базуються на потужних наукових дослідженнях [12, с. 5]. Втім, нині взаємодія між політикою і науковими колами є неадекватною наявним проблемам, що заважає розробці ефективних рішень щодо глобальних проблем. Означена теза, очевидно є непрямим підтвердженням розриву між теорією і практикою, аргументом щодо відсутності продуктивної комунікації між носіями знань і тими, хто на їхній підставі мав би ухвалювати рішення. Напевно, не буде перебільшенням сказати, що цей розрив (або в термінах експертів ООН відсутність мостів) закладається на рівні школи, а отже на цьому рівні, передусім, вказана проблема має вирішуватися.

Іншою важливою настановою для постнекласичної педагогіки має стати системна робота в напрямку творення такого навчально-виховного процесу, який би був зорієнтований на соціальні зміни. Це можливо, якщо педагог у своїй діяльності буде орієнтований на виховання особистості з конструктивно-критичними установками щодо навколишньої дійсності та формування розвиненого почуття соціальної і політичної відповідальності.

Такий підхід, на нашу думку, не суперечить характерній для сучасної філософії плюральності: плюральність світів і плюральність картин світу, плюральність раціональності, а звідси й плюральність ідеологій, а отже й світоглядів. Навпаки, це працюватиме на формування почуття толерантності, як засадничого в процесі взаємодії з іншими суб'єктами соціальної реальності.

І нарешті, постнекласична педагогіка розглядається нами як форма культурної політики, що спрямована на формування почуття ідентичності, системи гуманістичних та демократичних цінностей у поєднанні з підготовкою професіонала високого рівня для реальних потреб суспільства. З цього випливає, що сучасна освіта, як ніколи, має стати сферою особливої зацікавленості суспільства та держави. На практиці це, з одного боку, передбачає побудову більш ефективної (в плані реагування на суспільні запити) системи комунікації освітянської громади та інших суспільних груп (наприклад, шляхом проведення відкритих дискусій, обговорень, профільних соціологічних досліджень). З іншого боку, маємо на увазі надання державою реальної автономії закладам освіти щодо форм організації навчально-виховного процесу. На наше переконання, в національній освітній системі всіляко має заохочуватися плюралізм, варіативність та альтернативність освіти, що дозволяють піти в напрямку від традиційної уніфікованої (одноманітної) освітньої системи до різноманітності типів шкіл, форм та каналів отримання знань. Водночас, така плюральність щодо форм освіти може себе виправдати лише за умови запровадження дієвих та об'єктивних систем незалежного оцінювання якості підготовки на всіх рівнях освіти (від дошкільної до вищої школи). Зрозуміло, що поширення та утвердження означених підходів потребує мудрої та гнучкої освітньої політики, звісно неангажованої якимись конкретними приватними чи ідеологічними інтересами.

Звісно, абсолютно іншого виміру вимоги мають бути сформульовані до самих освітян – шкільних вчителів та вузівських викладачів. Перетворення в освіті мають початися із перетворень у підготовці самих освітян. Надзвичайної актуальності набувають завдання розроблення нових освітньо-виховних методик, що надавали б можливості формувати особистість майбутнього педагога в дусі європейських цінностей. На часі замислитися про створення системи професійного відбору майбутніх педагогів, адже як такої в Україні її не існує. Наприклад, аби отримати професію вчителя і згодом викладати в німецьких школах, кандидати спочатку проходять 4–5-річну підготовку в університетах або педагогічних інститутах. Теоретичне навчання є першою фазою процесу оволодіння вчительською професією і закінчується складанням державного іспиту. Після цього розпочинається друга фаза навчання: практично-теоретична підготовка, яка має назву референдаріат (Referendariat) і триває два роки. Під час другого етапу навчання студенти працюють у школах на

вчительських посадах, отримують зарплату, щоправда меншу за ординарних вчителів. Паралельно з роботою в школах студенти відвідують теоретичні семінари з дидактики, педагогіки, шкільного права тощо, що організовуються при університетах та педінститутах. По завершенню періоду референдаріату студенти закінчують і навчання в університетах складанням другого державного іспиту. Лише після цього вони отримують диплом і вважаються повноправними вчителями. Гадаємо, окреслена схема цілком доречна для впровадження і в Україні – звісно в поєднанні з матеріальною мотивацією щодо вчительської роботи.

Разом з тим, маємо наголосити, що підготовка майбутнього вчителя – це не лише процес формування носія спеціальних педагогічних знань. Надзвичайно важливо пам'ятати, що вся освіта, в принципі, спрямована на формування та розвиток здібностей інтелектуального та етичного характеру. При цьому, нині вже є визнаним, що перспектива в сучасного суспільства є тільки у випадку, якщо воно рухається не лише раціональним, а ще й моральним шляхом. «Тут знання не заперечує совісті, а альтруїзм, милосердя, обов'язок та інші «нераціональні» фактори не витісняються, а ефективно використовуються» [9, с. 23]. Аби стати на такий шлях і освітянам, і всьому суспільству конче необхідне переосмислення ціннісних акцентів, зокрема, зміна цінностей освіти та виховання, зрештою, підвищення ціннісного статусу людини. Така тенденція без перебільшення набуває пріоритетного значення у світі. В Україні вона актуалізується в межах запропонованої одним із авторів даної статті нової наукової дисципліни аксіопедагогіки, що узагальнює систему психолого-педагогічних та філософських знань про людину як особливий психофізіологічний феномен та найвищу цінність суспільства [8].

Означена дисципліна є своєрідним результатом інтеграції загальної аксіології, філософії освіти, етики, психології та педагогіки і може розглядатися як засіб розвитку та реалізації нової освітньої політики в Україні. У рамках аксіопедагогіки запропоновано ціннісну систему сучасного педагога уявити як смислові аксіологічні блоки, через які, власне, може виявлятися духовність особистості сучасного вчителя:

1) *позитивна комунікація суб'єктів освітньо-виховного процесу* – як духовне взаєморозуміння та взаємоповага учнів та вчителів;

2) *педагогічний оптимізм* – як безумовна віра педагога у духовний, фізичний, інтелектуальний потенціал вихованця;

3) *емоційний оптимізм та позитивність* – як готовність педагога щиро захоплюватись досягненнями учнів, колег, батьків;

4) *педагогічний конструктивізм* – як уміння педагога реалізувати власні духовні досягнення у вчинках, емоціях, життєвих смислах і досягненнях своїх учнів;

5) *життєвий оптимізм та позитивність* – як здатність до оптимістичного та позитивного сприйняття та переживання дійсності;

б) *професійна честь* – як професійна рефлексія, професійне сумління, професійна гідність;

7) *індивідуальна честь* – як інтелігентність, духовні пошуки, духовне самостворення та послідовне обстоювання своїх ідеалів [8, с. 64–65].

Запропоновані смислові аксіологічні блоки ціннісної системи особистості педагога містять потужний чуттєвий момент і водночас можуть виступати своєрідними цілями духовного (ціннісного) самотворення особистості. Необхідність такого самотворення впливає з того факту, що людина (за визначенням) має творити себе, свою індивідуальність, свій внутрішній та зовнішній образ. Такий підхід добре корелюється із так званою постгуманістичною концепцією освіти, яка нині формується у світі. Означена концепція передбачає створення максимально сприятливих умов для розкриття внутрішнього потенціалу всіх учасників освітнього процесу (насамперед, вчителя та учня, викладача та студента) в їхньому всебічному самовизначенні і саморозвитку. Створення широких можливостей для духовного зростання відкриває шлях до реального залучення до суспільної практики соціально-морального потенціалу кожного індивіда і водночас заохочує до безперервної самоосвіти, як дієвого засобу самовдосконалення. Зрозуміло, що в означеному контексті зазнає змістовних перетворень і педагогічна теорія та практика. Отож формується те, що ми називаємо *постнекласичною педагогікою*.

Висновки. Наше бачення постнекласичної педагогіки має концептуальний характер та напевно потребує уточнень і доопрацювання. Водночас, переконані, що вже в представленому вигляді означена концепція відкриває цікаві перспективи для реформ вітчизняної педагогічної теорії та практики з метою їхнього перетворення на простір зростання і поширення нових цінностей та світоглядних установок [10] як передумови радикального оновлення нашого суспільства. Адже цього вимагає вирішення стратегічного завдання українського соціуму щодо побудови демократичної, правової та соціальної держави.

Література

1. Андрущенко В. П. Духовна сутність освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
2. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні / В. П. Андрущенко // Педагогічна газета. – 2000. – № 12. – С. 1–2.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / Ю. Габермас. – [пер. з нім. В. Купліна]. – К. : Дух Літера, 2011. – 280 с.
5. Делор Ж. Образование : необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3–24.
6. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – М., 1979. – С. 1–4.

7. Парсонс Т. Соціальна структура і особистість / Т. Парсонс. – [пер. з англ. В. Верлоки і В. Кебуладзе]. – К. : Дух і літера, 2011. – 338 с.
8. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю. В. Пелех ; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
9. Самчук З. Ф. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / З. Ф. Самчук // Філософія освіти. – 2010. – № 1–2. – С. 7–30.
10. Степин В. С. Глобализация и диалог культур: проблема ценностей / В. С. Степин // Век глобализации. – 2011. – № 2. – С. 8–17.
11. Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej / tłum. I. Wojnar i J. Kubin ; Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN. – Warszawa 1999. – 191 s.
12. UNEP, 2012. 21 Issues for the 21st Century : Result of the UNEP Foresight Process on Emerging Environmental Issues // United Nations Environment Programme (UNEP). – Nairobi, Kenya, 56 pp.

Пелех Л. Р.

– докторант

*Рівненського державного гуманітарного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент*

УДК 378:17.022.1

АКСІОЛОГІЧНА ОСВІТА: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ТА ЗАВДАНЬ

В роботі окреслено передумови та причини актуальності аксіологічної освіти. Позначено сучасні підходи до розуміння змісту та завдань ціннісної освіти та виховання.

Ключові слова: педагогіка, історія педагогіки, аксіологія, аксіологічна освіта.

Пелех Л. Р.

– докторант

*Ровенського державного гуманітарного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент*

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ И ЗАДАЧ

В работе обозначены предпосылки и причины актуальности аксиологического образования. Обозначены современные подходы к пониманию содержания и задач ценностного образования и воспитания.

Ключевые слова: педагогика, история педагогики, аксиология, аксиологическое образование.

Pelekh L. R.

– competitor to Doctorate

*Rivne State Humanitarian University,
candidate of pedagogical sciences, associate professor*

AXIOLOGICAL EDUCATION: PHILOSOPHICAL-METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENTS AND PROBLEMS

This article outlines the background and reasons of the axiological education actuality. The modern approaches to the understanding of the content and tasks of values education and training have been marked.

Keywords: *education, history of pedagogy, axiology, axiological education.*

Постановка проблеми. В історії гуманітарно-філософської думки (маємо на увазі період, що включає кінець XIX ст. – XX ст.) особливе місце займає аксіологічна теорія та практика. Очевидно, це зумовлено специфічним предметним полем аксіології. Звернена до вивчення цінностей, їх природи, змісту та систематики, а також проблем взаємодії та співвідношення між собою і, водночас, із соціальними і культурними чинниками та структурою особистості – аксіологія постає як засіб ефективної пізнавальної діяльності, спрямованої на розуміння самої сутності людини через фіксацію предметного зрізу її буття. Більше того, аксіологія відкриває шлях до проникнення в сферу смислових відносин, що опосередковують буття соціуму. Власне самі цінності є тими значущими орієнтирами, які вказують напрямок руху як окремої людини, так і суспільства в цілому. Отже, можемо припустити, що володіючи знаннями про цінності (в їх актуально-наявному та ідеально-бажаному варіантах), можна спрогнозувати поведінку особи або певної соціальної групи. З іншого боку, за такого підходу аксіологічна освіта може розглядатися як засіб корекції поведінки (особистості або соціуму). Відтак, інтерес до проблематики ціннісної освіти та виховання кратно зростає.

Теоретичне підґрунтя роботи. Аксіологічна тематика, очевидно, може вважатися пріоритетною для гуманітарно-філософських досліджень впродовж останнього століття. Так тема цінностей та ціннісних орієнтацій у зарубіжному гуманітарному знанні пов'язана з іменами М. Вебера, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Е. Дюркгейма, Г. Лотце, Т. Парсонса, Г. Ріккєрта, М. Рокича, Ж.-П. Сартра, У. Томаса і Ф. Знанецького, М. Шелера. Попри те, що згадані автори представляли різні філософські школи (від неокантіанства та позитивізму до феноменології та екзистенціалізму), на загал вони сходилися в тому, що цінності постають фундаментом стратегії життя. Отож не дивно, що в XX ст. ціннісна проблематика знайшла своє відображення в педагогічній теорії та практиці. Зокрема, у педагогіці ціннісні орієнтації розглядаються з точки зору: історії аксіології, теорії та практики, можливостей розвитку аксіологічних основ

особистості. Відповідні праці є в доробку низки вітчизняних науковців, як-от: В. П. Андрущенко, І. Д. Бега, О. І. Вишневського, М. З. Згуровського, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, В. Г. Кременя, В. І. Лугового, В. Є. Новікової, Т. Є. Оболенської, Ю. В. Пелеха. Вагомий інтерес становлять напрацювання з ціннісної проблематики в освітньому контексті російських авторів. Тут варто згадати Н. О. Асташову, А. Г. Здравомислова, М. С. Кагана, М. Д. Нікандрова, З. І. Равкіна, М. С. Розова, В. О. Сластьоніна, Є. М. Шиянова.

Сукупність робіт вказаних авторів становить теоретичний фундамент нашого дослідження та відкриває шлях до досягнення мети даної роботи: по-перше, окреслити передумови та причини актуальності аксіологічної освіти; по-друге, позначити сучасні підходи до розуміння змісту та завдань ціннісної освіти та виховання.

Виклад основного матеріалу. Передусім маємо відзначити, що з нашої точки зору, аксіологічна освіта має два аспекти. По-перше, йдеться про процес формування ціннісних орієнтацій людини (вихованця, учня, студента). При цьому фундаментальним принципом ціннісного виховання та освіти можна вважати принцип, відповідно до якого людина визнається найвищою цінністю та метою суспільного розвитку. Означений принцип є відправною точкою для освітнього процесу в цілому, а також визначальним для розбудови освіти як специфічного соціального інституту, діяльність якого спрямована на досягнення певних освітніх результатів. По-друге, аксіологічна освіта, очевидно, може розглядатися в суто педагогічному просторі. У такому випадку ми повинні говорити про пошук, формування та осмислення змісту структури та особливостей ціннісно-сислової сфери педагога, а також з'ясування закономірностей, етапів та рівнів сформованості ціннісно-сислової сфери педагога в процесі професійної підготовки та діяльності. Означена проблематика є предметом нової спеціальної дисципліни – аксіопедагогіка [7].

Зважаючи на вище означене, маємо наголосити, що предметом нашого дослідження є саме ціннісне виховання та освіта як невід'ємна складова освітнього процесу в цілому. Щодо актуальності звернення до означеної проблематики, то маємо відзначити, що визначення напрямів розвитку сучасного суспільства не можливе без розв'язання проблеми визначення сутності людини та ціннісних основ як її саморозвитку, так і існування в соціальному та природному оточенні.

Між тим, саме ціннісно-орієнтаційна діяльність пронизує всі види людської життєдіяльності та прямо пов'язана із формуванням та розвитком істотних цінностей та властивостей людини. Водночас, очевидно, що одним з найважливіших психологічних механізмів формування і розвитку системи особистісних смислів є освіта, як специфічний процес інтерналізації соціальних цінностей, тобто свідоме та активне відтворення прийнятих норм і цінностей у соціальній поведінці за умови прийняття

відповідальності за них та інтерпретацію значущих подій як результату своєї власної діяльності. Очевидно, щоб сформувати ґрунтовне розуміння феномену аксіологічної освіти ми маємо скласти чітке уявлення про те, що собою являє сучасна освіта.

Важко не погодитися з думкою українського філософа Віктора Андрущенка, який вказує на те, що освіта становить собою складне, багатовимірне явище людської культури, що підтверджується фактом наукового інтересу до неї різноманітних наукових дисциплін – педагогіки, історії, соціології, психології, юриспруденції, лінгвістики, філології, математики, кібернетики, статистики тощо. Особливе місце серед них посідає філософія. Освіта у філософському вимірі постає у вигляді таких взаємодоповнювальних характеристик, як форми людської діяльності з передачі-освоєння наукових знань, культури, інформації, досвіду; як специфічна підсистема суспільного життя, в якій здійснюється означена функція; як множина відносин, що складаються між людьми в рамках особливого соціального інституту; як система цінностей і норм, за якими формується особистість; як механізм виховання особистості; як мережа організацій, закладів та установ, через які передаються знання від одного покоління до іншого тощо [2, с. 6].

Співзвучною до вище викладеного є концепція пізнання іншого українського дослідника Сергія Кримського. Він зокрема вважав, що є підстави вичленувати в процесі пізнання два результати: раціональне знання в дусі класичної епістемології та софістичну мудрість, що визначається пафосом причетності до вищих цінностей буття, закоханістю в істину, благоговійним доторком до предмету знань. Це два рівні знання, що формують певну вертикаль, на вершині якої в людини, за словами Платона, відбувається поворот очей душі, поворот від споглядання зовнішнього світу до власного внутрішнього світу. Таким чином, на переконання філософа пізнання повинне мати етичний контекст, а людський розум має бути настояний на совісті, адже історичний досвід показує, що життєздатними виявляються лише ті цивілізації, які створили етичні цінності світового значення [10, с. 92].

Своєю чергою, російський дослідник Віктор Сергєєв у доволі цікавий спосіб розкриває сутність та структуру освіти – він використовує процесуальний підхід та засоби системного аналізу. З точки зору дослідника освіта має трихотомічну структуру (виховання, навчання, просвітництво). На утилітарно-прагматичному рівні кожен процес, що становить зміст освіти, має своє функціональне призначення: людина інтеріоризує з виховання правила людського співжиття; суспільство «бере» після завершення навчання кваліфікованих фахівців; природні явища висвітлюються просвітою. Своєю чергою на філософсько-освітньому рівні складові частини процесу освіти є взаємопов'язаними. Більше того, на думку дослідника, у найближчій перспективі освітній процес постане

діалектичною триєдністю: навчання через виховання і просвітництво, виховання через просвітництво та навчання, просвітництво через навчання і виховання [9, с. 152].

Для розуміння сутності аксіологічної освіти, очевидно, важливою є гуманістична теорія Абрахама Маслоу і Карла Роджерса, в рамках якої вони проголошували, що сучасна освіта має спиратися на загальнолюдські цінності та водночас узгоджуватися з конкретними цінностями інших етнокультур. При цьому, на переконання А. Маслоу, вивчення духовних цінностей та внутрішнього світу людини потребує відмови від дослідницького арсеналу позитивістсько орієнтованої науки. Тобто, американський дослідник виступав проти науки, звільненої від людського змісту, як, до слова, і проти релігії, яка схильна монополізувати духовне життя. Натомість наука, звернена до людини, має її розглядати як цілісний феномен; використовувати інтеграційний підхід, взявши до уваги і духовний, і матеріальний бік життя людини в певному культурному контексті; нарешті, особливим предметом дослідження для науки мають стати такі суто антропологічні проблеми як цінності, переживання, краса [12]. Цілком логічно, що з таких побудов метою освіти проголошується створення умов для самоактуалізації (самореалізації) особистості та розвитку особистості, що відбувається цілісно, у єдності душі і тіла. При цьому, сучасна освіта неможлива без утвердження права людини на вільний вибір змісту, форм, режиму освіти.

Цікавим є підхід до визначення поняття «освіта» відомої польської дослідниці Ірени Войнар. Вона трактує освіту як реалізацію еволюції людини протягом життя з метою її всебічного психічного, фізичного, емоційного, морального та духовного розвитку; це процес, який передбачає не лише передачу знань і навичок, різноманітних культурних цінностей – він має надихати до творчого підходу, відкритого, самостійного мислення, розвивати здібності до самоосвіти. Водночас, з точки зору І. Войнар, освіта має сприяти інтеграції людей до культурного життя, соціальних, економічних, суспільних відносин, а також підготувати людей як специфічний ресурс до суспільного розвитку та збагачення [14, с. 141].

Водночас, необхідно визнати, що освіта – явище динамічне (і у процесуальному, і в інституційному сенсі). Чинниками, що визначають зміни (або їхню необхідність) в сучасній освіті, очевидно можна назвати:

1) прискорення темпів соціально-економічного розвитку суспільства і, як наслідок – необхідність всебічної підготовки людей до життя в стрімко мінливих умовах;

2) перехід до постіндустріального інформаційного суспільства та значне розширення міжкультурної взаємодії із паралельним зростанням обсягу проблем в процесі такої взаємодії;

3) виникнення і зростання глобальних проблем в освіті, які можуть бути вирішені тільки в результаті співпраці в рамках позитивної міжособистісної комунікації, що є запорукою ефективної та продуктивної взаємодії міжнародної спільноти.

Усе це спонукає не лише до переосмислення змісту, ролі та завдань освіти у сучасному світі, але й зобов'язує вибудовувати нову систему освіти з урахуванням перспективних потреб суспільства. Як влучно відзначив інший польський дослідник Кшиштоф Вілецький, головна функція і завдання освіти полягає сьогодні в підготовці людей, здатних свідомо створювати майбутнє і розвивати відносини, які сприятимуть розумінню та вирішенню соціальних проблем. Але це неможливо, якщо освіта не сприятиме формуванню світу культури, його витоків, змісту та закономірностей [13, с. 117].

Зважаючи на вище наведені підходи до визначення змісту феномену сучасної освіти, на наше переконання, призначення аксіологічної освіти полягає в створенні передумов для вільного самовизначення кожної людини в просторі наявних світоглядів, для формування нею власних цінностей у формі життєвих орієнтирів (цінності-орієнтири), провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів і т.п. Тут ключовими моментами для нашого розуміння аксіологічної освіти є саме поняття «саморозвиток» та «ціннісне самовизначення». Ми свідомо акцентуємо на цьому увагу, адже, наприклад, відома російська дослідниця проблематики ціннісної освіти та виховання Надія Асташова визначала свого часу поняття «аксіологічна освіта» як процес і результат залучення особистості до певної системи цінностей. У процесуальному сенсі аксіологічна освіта визначає динаміку розвитку ціннісної системи особистості залежно від поставленої мети, наявних умов, переходу ціннісних орієнтацій у новий якісний стан. Натомість, у матеріальному сенсі аксіологічна освіта – це підсумок засвоєння ціннісних орієнтацій, що виражається в якісному і кількісному накопиченні цінностей як вагомого регулятора діяльності особистості [3]. З цього визначення аксіологічної освіти, на нашу думку, випливає, що людина, яку залучають до певної системи цінностей залишається об'єктом педагогічної практики. Але, на наше переконання, будь-який освітній процес повинен передбачати суб'єктність, а тим більше в межах аксіологічної освіти. Тут особистість є центральною фігурою, а вихідними є принципи «саморозвитку» та «ціннісного самовизначення», які відбуваються через синтез у бутті людини загального (аксіологічні знання) і одиничного (особистий ціннісний досвід).

Окрім цього, аксіологічна освіта розглядається нами як засіб підготовки індивідуума до життя. Маємо на увазі морально-етичну та емоційну готовність особистості до колізій життя, адже перебуваючи практично у перманентній ситуації морально-етичного вибору людина повинна бути готова до здійснення цього вибору (толерантного за змістом

щодо інших суб'єктів навколишнього світу). Тому, напевно можемо стверджувати, що завданням аксіологічної освіти є формування вільної, але відповідальної особистості, з усталеною системою цінностей, що гармонійно забезпечують процес її самоактуалізації та, водночас, адаптації до соціальної дійсності.

Між тим, розмірковуючи на тему змісту аксіологічної освіти, ми не можемо уникнути питання щодо того, систему яких саме цінностей повинне формувати сучасне ціннісне виховання та освіта. У зв'язку з цим маємо відзначити, що під час дискусій про зміст аксіологічної освіти нині оперують поняттями «класичних» та «некласичних» освітніх цінностей. До класичних освітніх цінностей відносять виховання характеру, якостей людини, що затребувані суспільством та традицією. Серед цих якостей найважливішими були норми свідомості та поведінки (табу, заповіді, вимоги утримуватися від «гріховних» дій і думок), а також чесноти (смирнення, милосердя, щедрість, відвага та ін.) [8, с. 194]. Втім, у сучасній освітній практиці Західної Європи та Північної Америки класичні освітні цінності певною мірою відкидаються, як такі, що подекуди суперечать принципам свободи, самовизначення, самоактуалізації людини. Критики означеної ситуації вказують на те, що відхід від класичних цінностей освіти, серед іншого, можна розглядати причиною низки негативних наслідків: соціальної пасивності, відсутності або обмеженості духовних запитів, що найбільш яскраво виражається в зростаючих серед молоді настроях соціального утриманства, злочинності, наркоманії тощо [8, с. 196]. Отож, тема класичних освітніх (або загальнозначущих) цінностей не є вичерпаною.

Російський дослідник Микола Розов на підставі проведеного філософського аналізу визначив три блоки загальнозначущих цінностей: кардинальні, субкардинальні та етосні [8, с. 120–124]. При цьому кардинальні (критичні) цінності – це такі цінності, порушення яких прямо обмежує права індивідів і спільнот жити, мислити, діяти у відповідності зі своїми орієнтирами. До субкардинальних цінностей відносяться відомі правові і політичні принципи: свобода і незалежність преси, виборні чи інші форми участі громадян у політичному житті, незалежність суду, а також екологічні цінності. Субкардинальні цінності підпорядковані кардинальним в тому сенсі, що порушення перших створює реальні небезпеки для других. Етосні цінності – це усі незагальнозначущі цінності, що є фундаментом свідомості і поведінки людей. Вірування, традиції, звичаї різних народів, святині, символи, заповіді різних релігій та конфесій є етосними цінностями.

Інший російський дослідник Борис Ліхачов конкретизував поняття цінностей у виховній площині. Він писав про виховні цінності, які трактував як специфічний духовні та матеріальні феномени, які позитивно впливають на людину через суб'єктивно-об'єктивні суспільні умови,

обставини, стосунки. Сутність виховних цінностей полягає в наявності ідеалу особистості, сучасних уявлень про призначення людини, що, зрештою, має визначальний характер для розвитку особистості. При цьому головною цінністю соціуму як одного з невичерпних аксіологічних джерел є людина: духовна, мисляча, життєрадісна і, водночас, милосердна, здатна любити та страждати. Отож, виховні цінності в системі Б. Ліхачова – це такі якості, властивості, прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні за певних соціальних умов зробити людину щасливою і корисною для суспільства [6, с. 5–6].

Український дослідник проблематики аксіологічної освіти Омелян Вишневський, розмірковуючи на тему цінностей та їх класифікації, зрештою запровадив поділ на такі групи:

1) абсолютні-вічні цінності, що мають універсальне значення і загальнолюдський характер (доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, свобода, правда тощо);

2) національні цінності, які є значущими для одного народу (патріотизм, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до національної єдності тощо);

3) громадянські цінності, що ґрунтуються на визнанні рівності всіх людей і втілюються в демократичному суспільстві та в житті громад (права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до законів тощо);

4) сімейні цінності, які втілюють у собі моральні основи існування сім'ї, стосунків різних поколінь, подружньої вірності, піклування про дітей та інших членів сім'ї, оберігання пам'яті предків тощо;

5) цінності особистого життя, що мають значення передусім для самої людини, визначають риси її характеру, поведінку, стиль приватного життя тощо.

При цьому пріоритетного значення науковець надає абсолютно-вічним та національним цінностям, як фундаментальним та універсальним для формування духовного світу особистості [4].

На підставі аналізу вище наведених підходів до розуміння універсальних цінностей можна зробити висновок про загальне визнання принципової значущості для аксіологічної освіти цінностей, які можна визначити як духовні. Саме духовні цінності склали канву всіх філософських поглядів і, зокрема, моральних установок протягом всієї історії філософської думки та виконували функцію морально-етичної основи позитивної комунікації як на міжособистісному рівні, так і на рівні міжетнічному та міжнаціональному. Отож, духовні цінності і мають стати стрижнем тієї системи цінностей, яку повинна просувати сучасна аксіологічна освіта. Водночас, маємо визнати ту тезу, що побутує в

аксіологічній теорії – пошуки ціннісних орієнтацій завжди є складною справою. Але, на наше переконання, вектор цих пошуків повинен визначатися тими культурними, соціально-політичними та економічними стандартами життя, що їх задає сучасна Європа, і які зумовлюють прагнення України приєднатися до європейського культурного та геополітичного простору. Отож, аксіологічна освіта безперечно повинна брати до уваги цінності європейської цивілізації, які в доволі лаконічній формі описані в Доповіді Європейської Комісії з освіти для Європи [11]:

- 1) права людини (людська гідність);
- 2) фундаментальні свободи;
- 3) демократична легітимність;
- 4) мир та заперечення насильства як засобу досягнення цілей;
- 5) повага до інших людей;
- 6) солідарність людей (в межах Європи і всього світу);
- 7) сталий розвиток;
- 8) рівність можливостей;
- 9) принцип раціонального мислення (твердження повинні бути обґрунтовані);
- 10) охорона екосистеми; персональна відповідальність.

На сам кінець, маємо відзначити, що попри доволі потужну традицію осмислення ціннісних аспектів освіти (зокрема, у вітчизняній філософії освіти та педагогіці) і сьогодні залишається актуальним науково обґрунтоване виявлення теоретико-методологічних основ аксіологічної освіти (у тому числі в Україні), розроблення методичного апарату аксіологізації професійно-педагогічної діяльності, пошук та виявлення шляхів формування ціннісних орієнтацій в національному освітньому процесі.

Висновки. Відставання освіти від потреб суспільства, відсутність досконалих освітніх форм для трансляції сучасного знання в міцному поєднанні з загальнолюдськими цінностями потрібно подолати для формування людини XXI століття. Переконані, що аксіологічна освіта здатна виконувати функцію методологічного зразка щодо формування нової світоглядної (зокрема, ціннісної) позиції особистості до світу шляхом сходження від абстрактного (теоретичних аксіологічних знань) до конкретного (практичних навичок вирішення певних життєвих колізій). Водночас, аксіологічна освіта є засобом подолання конфлікту цінностей в їхніх актуально-наявному та ідеально-бажаному варіантах. Адже нині цінності, що є визнаними в ролі основи культурних стандартів поведінки часто не є такими в повсякденній практиці. Зрештою, аксіологічна освіта створює умови для емоційно-ціннісного переживання та становлення особистісного ціннісного відношення до навколишнього світу, а також є

засобом трансляції суспільно значущих та визнаних цінностей, що сприяють адаптації людини до умов соціуму. Отже, розвиток системи аксіологічної освіти є актуальним завданням, адже його вирішення відповідатиме загальній меті українського суспільства – подолати соціально-політичні та економічні негаразди, а на особистісному рівні готуватиме нашого сучасника до вирішення чисельних життєвих морально-етичних колізій.

Література

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти в Україні: стан проблеми та перспективи розвитку / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Наукові записки АН ВШ України – 2004. – Вип. 6. – С. 59–71.
2. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 5–18.
3. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя / Н. А. Асташова. – М. : МПСИ, 2000. – 320 с.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти, 1996. – 238 с.
5. Долженко О. Университет в условиях межцивилизационного зазора / О. Долженко // Alma Mater : Вестник высшей школы. – 2007. – № 2. – С. 20–26.
6. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : СИУ, 1997. – 84 с.
7. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.
8. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
9. Сергеев В. К. Философия гуманизма и гуманизация образования / В. К. Сергеев // Известия Томского политехнического университета – 2008. – Т. 313. – № 6. – С. 149–153. (Экономика. Философия, социология и культурология)
10. Чайка Т. Бесіди з Кримським. «Розум, настоящий на совісті» / Т. Чайка // Філософська думка – 2011. – № 5. – С. 89–94.
11. Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej / tłum. I. Wojnar i J. Kubin ; Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN. – Warszawa, 1999. – 191 s.
12. Maslow A. H. Religions, Values and Peak-experiences / A. H. Maslow ; Columbus. – Ohio : Ohio State University Press, 1964. – 597 p.
13. Wielecki K. Młodzież i edukacja po wielkiej zmianie // Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego / K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.). – Poznań – Toruń, 1996. – 262 s.
14. Wojnar I. Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji // Edukacja wobec wyzwań XXI wieku. – Warszawa, 1997. – s. 129–149.

Прохорова С. Ю.

– проректор по розвитку регіонального образования
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
кандидат педагогических наук, доцент

УДК 37.013.78

ИННОВАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются инновационные подходы к научно-методическому сопровождению медиабезопасности школьников в регионе.

Ключевые слова: медиабезопасность школьника, информационная компетентность.

Прохорова С. Ю.

– проректор з розвитку регіональної освіти
ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації
та перепідготовки працівників освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

ИННОВАЦІЇ РЕГІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕДІАБЕЗПЕКИ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються інноваційні підходи до науково-методичного супроводу медіабезпеки школярів у регіоні.

Ключові слова: медіабезпека школяра, інформаційна компетентність.

Prokhorova S. YU.

– vice rector on development of the regional education
RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing
and refresher courses for educators,
candidate of pedagogical sciences, associate professor

INNOVATION IN REGIONAL EDUCATION: MEDIA SAFETY FOR PUPILS

The article considers innovative approaches to the scientific-methodical accompaniment of pupils media safety in the regions.

Keywords: media safety of pupils, informational competence.

Динамизм и противоречивость социально-экономического развития общества, лавинообразное увеличение информационных потоков, активность воздействия природных и иных факторов – все эти и другие обстоятельства по существу представляют собой испытание человека на разумность, являются вызовом, на который современной цивилизации необходимо найти рациональный ответ. В этих условиях информационная компетентность личности, владение методами ориентации в информационных потоках, их анализа и адекватного восприятия приобретают исключительное значение.

Ета проблема уже сейчас признается ключевой многими отраслями обществоведения. Формирование информационной компетентности школьника является частью развития социальной компетентности, как совокупности представлений, относящихся к различным сферам деятельности и общения.

В воспитательной работе всё более заметно становится, насколько школа проигрывает в конкуренции со средствами массовой информации, с «окружающей средой» школьника. Некоторые явления этой среды для школы как бы не существуют, а к некоторым она не знает, как подступиться. В культуре постмодернизма существенная часть информации, обрушивающейся на школьника, оказывается недостоверной, а нередко и вредной – псевдонаучная информация, астрология, мистика, агрессивная реклама, пропаганда сектантства, наркотиков и прочее. Зачастую молодёжные информационные каналы вместо предоставления знаний на современном уровне культивируют и эксплуатируют ошибочные стереотипы. Своим типом мышления они заражают многих людей. Даже не столько непосредственно преподносимой информацией, сколько своим способом мыслить. В тяжёлую болезнь культуры превратилось подавление здравого смысла, меры и логики. Всё это требует не механического восприятия, а рационального анализа и навыков проверки достоверности получаемой информации. Поскольку гарантий от ошибок существовать не может, остается развивать здравый смысл и творческое мышление, обогащать свои знания, накапливать информацию и планировать свои действия, опираясь на собственный опыт.

В условиях возрастания объёма недостоверной информации задача научить школьника ориентироваться в информационных потоках становится ещё более важной. Особое место в этой работе отводится школе.

М. П. Гурьянова отмечает: «Если общество временно не в состоянии обеспечить нормальный процесс социализации подрастающего поколения, то необходимо создавать в школе и в окружающем социуме социально-педагогические механизмы и структуры, которые компенсировали бы недостающие звенья этого процесса» [1]. О направленности работы школы в отношении средств массовой информации пишет Г. Г. Силласте: «Учитель заинтересован в том, чтобы сформировать у школьников вдумчивый и критический подход к восприятию телеинформации, особенно в тех случаях, когда она имеет дегуманизирующий и негативный характер по отношению к национальной культуре» [2].

Устойчивость к ложной информации возможна только на основе твёрдых мировоззренческих установок, обширных и глубоких знаний, прочной культурной базы. Абсолютная устойчивость невозможна, но эту устойчивость можно повышать. Можно предположить, что выявление и разбор показательных случаев способствует восстановлению навыков критического анализа и логических умозаключений. А демонстрация

примеров эксплуатации ошибочных стереотипов может стимулировать школьников к повышению своего культурного уровня и повышать мотивацию к изучению школьных курсов.

Формирование информационной компетентности приводит к повышению осознанности своих действий, что непосредственно затрагивает вопросы воспитания. Так анализ ошибочных стереотипов и мифов, связанных с образом России, рассмотрение особенностей нашей страны, их проявлений в повседневной жизни, преломления их в творчестве деятелей культуры – всё это имеет большой воспитательный потенциал, который можно и нужно использовать для воспитания российского патриотизма.

Неоднозначное воздействие на общество оказывает развитие информационных технологий, в частности, связанных с компьютерами. С одной стороны, при развитых навыках работы с этими информационными технологиями их можно эффективно использовать для быстрого поиска нужной информации, проверки сомнительных данных и получения альтернативных данных о рассматриваемых проблемах. С другой стороны, оно приводит к увеличению и без того обширного потока ненужной информации. Некоторые зарубежные учёные отмечают, что, например, поисковые сервисы Интернет отрицательно влияют на учебные способности обучающихся, лишают их способности критически относиться к получаемым данным и снижают любознательность. Поисковые сервисы дают простые ответы на сложные вопросы и не позволяют понять, являются ли найденные ответы частью серьёзных научных работ или основаны на поверхностных идеях и дилетантских заключениях. Зачастую вместо научной информации поисковая система выдаёт распространённые стереотипы, заблуждения. Поэтому необходимо специально обучать школьников основам фильтрации и разбора информации из Интернета, позволяющим развивать и общие навыки оценивания информации

Еще одной важной функцией компьютера является подготовка информации и обмен информацией. Владение компьютером становится одним из условий эффективного участия в жизни общества. Таким образом, обучение работе на компьютере и использование компьютерных информационных технологий являются обязательным при формировании информационной компетентности. Причём сейчас необходимо говорить не столько о подготовке школьников, сколько и о подготовке учителей, работающих с ними, поскольку подготовка большей части учителей в этой области является слабой, а школьники при наличии компьютера успешно обучаются самостоятельно.

Формирование и развитие информационной компетентности может реализовываться в различных формах:

- в процессе учебной деятельности;

- во внеурочных формах работы;
- в форме личного общения взрослый – ребёнок (в частности учитель – ученик);
- через консультирование и информирование.

В соответствии с целями и задачами обеспечения медиабезопасности школьников необходимо выделить следующие направления работы:

1. Формирование осмысленного отношения к получаемой информации.

2. Обучение выявлению недостоверных или манипуляционных признаков в информации, выделению сомнительных элементов и их анализу.

3. Рассмотрение типичных примеров манипуляции или недостоверной информации.

4. Знакомство с приёмами ведения дискуссии, в том числе недобросовестными уловками и средствами противодействия им.

6. Обучение поиску дополнительной информации по рассматриваемым вопросам, в частности, с использованием ресурсов компьютерных сетей.

7. Обучение применению современных информационных технологий: для поиска информации, для представления и оформления результата в виде текстовых и графических документов, в виде Интернет-документов для совместного обсуждения через общение в форумах, с помощью электронной почты и т.п.

С развитием средств коммуникации и массовой информации появился термин медиабезопасность. Обычно под ним понимается умение пользоваться современными средствами Интернета без вреда для себя. Но постепенно растёт осознание важности умения оценивать степень достоверности сообщений средств массовой информации. На официальном уровне оно достигло такой степени, что 1 сентября 2011 года был объявлен днём медиабезопасности.

Инициатива проведения дня медиабезопасности принадлежала П. А. Астахову, уполномоченному при Президенте РФ по правам ребёнка. Он, в частности, отметил: «Зачастую дети принимают все, что видят по телевизору и в Интернете, за чистую монету. Они не всегда умеют распознать манипулятивные технологии в рекламе, не анализируют степень достоверности информации и подлинность её источников. Мы же хотим, чтобы ребята стали полноценными гражданами своей страны – теми, кто может анализировать и критически относиться к информационной продукции. ... Считал бы необходимым предложить Министерству образования ввести специальный курс обучения детей, возможно, даже и родителей, так называемой «Медиабезопасности детей и подростков».

Сотрудниками Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования была разработана и апробируется образовательная программа «Медиабезопасность детей и подростков», разработанная в связи с возросшей потребностью обеспечения информационной безопасности детей и подростков при обучении, организации внеучебной деятельности и свободном использовании современных информационно-коммуникационных технологий (Интернет, сотовая (мобильная) связь и СМИ).

Медиабезопасность ребенка – это задача и семейного, и школьного воспитания.

Цели обучения: формирование и расширение компетентностей работников образования в области медиабезопасного поведения детей и подростков.

Задачи обучения:

1) познакомить с нормативно-правовыми документами по вопросам защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию;

2) сформировать знания в области безопасности детей, использующих Интернет, СМИ, различные виды телекоммуникаций;

3) изучить технологии и средства защиты информации;

4) сформировать навыки по профилактике и коррекции зависимого поведения школьников, связанного с компьютерными технологиями и Интернетом;

5) подготовить слушателей к организации просветительской работы с родителями и общественностью.

Формы обучения, объём программы в часах

Формы обучения: очная, очно-заочная, дистанционная.

Объем программы - 36 часов.

Программа может быть реализована дистанционно – как в полном объеме, так и по отдельным модулям, с учетом потребностей слушателей.

Особенности содержания программы

Программа разработана на блочно-модульной основе и представляет совокупность отдельных модулей. Программа реализуется на основе использования различных форм работы и предусматривает возможность построения индивидуальных траекторий обучения слушателей, дистанционного обучения.

Методы обучения:

Для реализации данной программы используются личностно-деятельностные и проектно-исследовательские методы.

Формы организации учебных занятий:

Реализация программы предусматривает проведение лекций, практических занятий, семинаров, круглых столов, деловых игр, дискуссий, консультаций (в том числе и дистанционных).

Требования к результатам обучения

Результатами освоения программы являются:

1) осознание слушателями значимости проблемы медиабезопасности детей и подростков, ее решение для развития общества и будущего подрастающего поколения;

2) компетентности в области правовых аспектов медиабезопасности детей и подростков;

3) компетентности в сфере проектирования безопасных информационно-образовательных сред и здоровьесберегающего сопровождения образовательного процесса;

4) знание способов защиты от противоправных посягательств в сети Интернет и мобильной (сотовой) связи.

Результатом освоения данной программы является разработка слушателями проектов программ для просветительской работы с родителями и общественностью и проектов учебных занятий по медиабезопасности детей и подростков.

В Ульяновской области впервые проводится конкурс исследовательских работ школьников «Медиабезопасность школьника» (далее Конкурс), который ориентирован на развитие у школьников информационной компетентности, познавательных и аналитических способностей, умений и навыков исследовательской деятельности.

Целью конкурса является развитие интеллектуального и общекультурного потенциала личности ребенка путем совершенствования навыков исследовательской деятельности и развития исследовательских способностей.

Задачи Конкурса:

– подготовка педагогов к реализации ФГОС;
– привлечение внимания к проблеме формирования информационной компетентности;

– повышение исследовательской активности учащихся, развитие их аналитических способностей;

– организация взаимодействия педагогов сельской и городской школ в рамках исследовательской работы по формированию информационной компетентности;

– популяризация методических разработок, созданных в ходе исследовательской деятельности.

Для участия в Конкурсе принимаются исследовательские работы, выполненные школьниками, с анализом примеров недостоверной информации.

Содержание работ составляет рассмотрение и анализ случаев манипуляции сознанием, когда действительная цель сообщения отличается от его внешнего содержания:

– ошибочные стереотипы массового сознания;

- обман с целью получения денег;
- манипуляция сознанием, разрушение мышления.

Возможным вариантом также является рассмотрение материалов СМИ, в которых применяются средства манипулирования (нарушенная логика и соразмерность, фальсификация фактов, замена рациональной информации на эмоциональное воздействие и т.п.).

Содержание работы должно включать в себя развёрнутое описание рассматриваемого примера. Желательно наличие следующих составляющих:

- описание, как данная информация преподносится сегодня и как она обосновывается;
- почему это не так, какие средства манипуляции использованы (либо какие ошибки имеются в обосновании) и кому выгодно недостоверное представление данной информации;
- как обстоит дело в реальности;
- ссылки на использованные материалы (по возможности).

Для организации и проведения Конкурса создается организационный комитет, в который входят представители школ-участников конкурса и сотрудники Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Оценка работ осуществляется по критериям:

- актуальность темы;
- доказательность, глубина и объём проработки темы;
- степень самостоятельности изложения материала, представление личного понимания рассматриваемого вопроса и отношения к нему.

Дополнительными критериями являются:

- уместное использование сопроводительных материалов (компьютерная презентация, графика, видео- или аудио-материалы);
- умение выступать и отвечать на вопросы при представлении работы.

С 2007 года в МОУ Салмановская средняя общеобразовательная школа Ульяновской области ведётся поисково-исследовательская и экспериментальная работа по формированию информационной компетентности школьников. В её рамках подготовлен ряд материалов:

1. Концепция формирования информационной компетентности сельских школьников.
2. Методика диагностики результативности процесса формирования информационной компетентности школьников.
3. Программы и методическое обеспечение спецкурсов «Развитие письменной речи» (2–4 классы), «Технология и культура дискуссии» (7 класс) и «Мыслю – значит, существую» (10–11 классы).

4. Методическое обеспечение развития информационной компетентности школьников:

– методические рекомендации по организации информационной среды школы в аспекте развития информационной компетентности;

– методические рекомендации по созданию информационной базы для исследовательской работы школьников в области восприятия информации;

– методические рекомендации по созданию электронной библиотеки школы по темам: «Восприятие информации» и «Новые информационные технологии».

Создаётся банк работ учащихся, которые в свою очередь используются для дальнейшего обучения. Накопленный опыт начинает распространяться. Опубликовано ряд статей в центральных и местных изданиях. Налаживается взаимодействие с другими школами области.

Формирование информационной компетентности школьника не должно ограничиваться обучением использованию компьютера. Печатать тексты и общаться в социальных сетях дети учатся сами, да ещё и эффективнее, чем взрослые, пытающиеся их этому обучать. Задача школы – сделать использование информационных технологий, по возможности, безопасными. И отраднo, что актуальность обучения медиабезопасности начинает осознаваться системой образования на разных уровнях.

Литература

1. Гурьянова М. П. Воспитательная направленность социальной работы / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 49–54.
2. Силласте Г. Г. Сельская молодежь в лабиринте средств массовой информации : монография (по результатам социолого-педагогического исследования «Влияние СМИ на массовое сознание и поведенческие установки учащихся сельских школ») / Г. Г. Силласте ; под ред. Ю. В. Борисова. – М. : ИПС РАО, 2005. – 240 с.

Савченко О. П.

– завідувач кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук, професор

УДК 378

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Стаття присвячена особливостям інтеграції вищої освіти в контексті Болонських угод. У роботі конкретизовано проблеми, які постають перед вищою педагогічною освітою України.

Ключові слова: *вища освіта, педагогічна освіта, інтеграція, модернізація.*

Савченко Е. П.

– заведуюча кафедрой педагогики высшей школы
и образовательного менеджмента

Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого,
кандидат педагогических наук, профессор

**ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ:
АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ**

Статья посвящена особенностям интеграции высшего образования в контексте Болонских соглашений. В работе конкретизируются проблемы, которые стоят перед высшим педагогическим образованием Украины.

Ключевые слова: высшее образование, педагогическое образование, интеграция, модернизация.

Savchenko E. P.

– head of the Department of high school and educational management
Boghdan Khmelnytsky Cherkassy National University,
candidate of pedagogical sciences, professor

**HIGH PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE UKRAINE:
NECESSITY OF THE INTEGRATION PROCESSES**

The article deals with peculiarity of integration of higher education in accordance with Boulogne agreement; the problems of pedagogical school of Ukraine are concretized.

Keywords: high education, pedagogical school, integration, modernization.

Держава на всіх етапах свого розвитку ставила високі вимоги до фахівців у галузі освіти, оскільки саме від них залежить освітній рівень суспільства в цілому, можливість створення умов для подальшого його розвитку. Такі вимоги щоразу віддзеркалювали специфічні особливості тієї чи тієї епохи. У ХХІ столітті нові економічні обставини актуалізували вимоги до підготовки студентів вищих навчальних закладів. Нині професіонала оцінюють не тільки за рівнем володіння професійними знаннями, уміннями та навичками, але й за тим, які ролі обирає особа, як вибудовує свої взаємини з колегами, керівництвом, підлеглими.

В умовах становлення сучасної системи освіти особливої значущості набуло питання розроблення теоретико-методологічних засад підготовки педагогічних кадрів. Зазначену проблему інтенсивно опрацьовують у педагогічній теорії, зокрема в таких контекстах: філософія та педагогічна освіта (В. Андрущенко, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий), теоретичні основи вдосконалення професійної підготовки вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, Я. Болюбаш, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Заслуженюк, Л. Нечипоренко, О. Піскунов, О. Семенов, Н. Хмель та ін.), формування професійних якостей особистості вчителя (Є. Белозерцев, О. Бульвінська, А. Щербаков та ін.), формування педагогічної

майстерності та педагогічної творчості вчителя (Є. Барбіна, Н. Кузьміна, Р. Роман, В. Семиченко, С. Сисоєва, Н. Тарасевичта ін.), формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності (В. Бочелюк, Л. Кадченко, А. Капська та ін.), індивідуалізація професійної підготовки (О. Пехота, А. Ткаченко та ін.). Водночас процес уходження України до світового освітнього простору передбачає створення такої системи педагогічної освіти, яка б гармонійно поєднувала європейські стандарти та яскраво виражену культурно-історичну спрямованість підготовки фахівців для сучасної школи. Розв'язанню цієї проблеми сприяє ґрунтовний аналіз, узагальнення та творче використання досвіду, накопиченого протягом усієї історії. Важливим внеском в історію педагогіки є аналіз історичного досвіду України в галузі підготовки вчителя в системі вищої освіти. Особливої уваги заслуговують праці Л. Вовк, С. Золотухіної, В. Майбороди, С. Нікітчиної, Ф. Паначина, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Окремим аспектам підготовки вчителів в Україні кінця XIX – початку XX ст. присвячено наукові роботи К. Авраменко, М. Барної, Ю. Болотіна, І. Важинського, В. Вишківської, М. Донченка, Л. Кацової, В. Ковальчука, О. Лавріненка, Н. Матвійчук, М. Окси, Є. Степановича, Л. Тимчук. Проблему підготовки педагогічних кадрів на прикладі окремих закладів докладно проаналізовано в працях Н. Дем'яненко, Т. Дороніної, Г. Кловак, С. Коляденко, Т. Косінової, Ф. Паначина, Т. Слободянюк, Т. Стоян. Попри чисельну бібліографію, у наукових студіях не враховано специфіки функцій вищої школи в умовах нестабільного світу, інтеграційних процесів, що відбуваються в суспільстві, поза увагою перебувають вимоги до підготовки кадрів з огляду на мобільність трудових ресурсів.

В Україні наявне певне протиріччя між вимогами сучасного суспільства до фахівців і реальним рівнем їхньої підготовки у ВНЗ. Сучасний вищий навчальний заклад не завжди надає освітніх послуг на належному рівні. Саме тому необхідно окреслити комплекс дій, спрямованих на розвиток вищих навчальних закладів, схарактеризувати питання багаторівневості освітнього процесу, якості вищої освіти в контексті ринку праці, контролю держави за ефективністю вищої освіти, університетської науки, гуманізації вищої освіти.

Інтеграція визнана провідним принципом реформування освіти, що зумовлює потребу переосмислення традиційного змісту, форм і методів навчання, призводить до появи гнучких освітніх структур, якісно нового підґрунтя для розвитку особистості, формування професійної діяльності фахівця. Освіта повертається в контекст світової й національної культур з орієнтацією на загальнолюдські цінності, гуманізацію й гуманітаризацію змісту освіти. Складність цієї проблеми полягає в тому, що потрібно оптимізувати інтеграцію в світовий простір, зокрема в європейське співтовариство, не втратити власної національної системи освіти, не

замінити національну самосвідомість загальнолюдською, не втратити самобутність менталітету кожної з країн. Важливо під час реформування системи освіти не допустити лише кількісних змін, спрощеності, заміни термінів навчання, взявши за основу одну будь-яку освітню систему, ігноруючи при цьому все те цінне, що накопичено в освіті інших держав. Міжнародна інтеграція в галузі освіти – це результат розвитку й поглиблення інтернаціоналізації та доведення її до рівня інтеграції національних освітніх систем. Завдяки узгодженій міжнародній політиці, для інтеграції характерне взаємне зближення, взаємодоповненість і взаємозалежність національних систем освіти, синхронізація дій через регулювання наднаціональними інститутами, поступовий вихід національних освітніх систем за національні межі й зародження тенденцій до формування єдиного освітнього простору як найбільш ефективної форми реалізації освітніх завдань [1].

Мета статті полягає в з'ясуванні причин, які оптимізують інтеграцію системи освіти України в європейський освітній простір та в окресленні нагальних проблем реформування вищої педагогічної школи в аспекті Болонських угод. Потреба в реформуванні системи освіти в Україні, зокрема й вищої педагогічної освіти, зумовлена низкою факторів: економічними перетвореннями, що відбуваються в сучасному індустріальному суспільстві; конкурентоспроможністю фахівців із вищою освітою, що вможлиблює не тільки їхній широкий кругозір, а й готовність нестандартно мислити, творчо виконувати професійні завдання, швидко орієнтуватися в різних ситуаціях та знаходити оптимальний вихід із них; стандартизованістю системи освіти в аспект підготовки фахівців без урахування потреб світової економіки, вимог роботодавців та ринку праці.

Реформування вищої освіти, нейтралізація протиріч, що ускладнюють подолання соціальних та економічних проблем, – актуальні питання не тільки для України, що підтверджують Лісабонські та Болонські угоди. Ці угоди спрямовані на створення загальноєвропейської системи освіти, що передбачає уніфікацію спеціальностей, єдині терміни навчання, високу якість професійної освіти, єдиний стандарт в оформленні освітніх результатів. Проблема, окреслена Болонським процесом, полягає не тільки у створенні єдиного ринку праці, розширенні доступу до європейської освіти, підвищенні мобільності кадрів, але й у формуванні загального інтелектуального простору, де переважали б духовні цінності, професійний досвід і творче ставлення до реалій навколишнього світу. Зусилля реформаторів освітніх систем повинні бути спрямовані передовсім на пошук шляхів інтеграції в європейське співтовариство, але з обов'язковим збереженням традицій і національних особливостей кожного народу та його освіти.

Аналіз освітньої практики свідчить про те, що більшості молодих фахівців, які закінчили професійну вищу школу, бракує таких

особистісних якостей та знань, які б допомагали їм гідно поводитися в складних побутових і професійних ситуаціях; фахівцям притаманний низький рівень моральної стійкості, що виявляється в певній розгубленості в кризових обставинах, а іноді, навіть, породжує деформацію та деградацію особистості. У зв'язку з цим виникає проблема цільової переорієнтації вищої освіти з предметної підготовки майбутніх фахівців на особистісно орієнтовану освіту. Мета вищої школи полягає в тому, щоб надавати студентам індивідуальну допомогу в розвитку таких якостей особистості, як готовність діяти й удосконалювати свій потенціал, адаптуватися до середовища, виявляючи стійкість, протистояти негативним впливам. Вища школа покликана на підставі наукового знання забезпечити студентам пізнання реальності шляхом рефлексивного осмислення багатого емоційно-духовного досвіду людства [4].

Проблема розвитку вищої школи в динамічних умовах сучасного суспільства вмотивовує необхідність нової якості навчально-виховного процесу та створення освітнього простору, основою якого є інноваційно-творча діяльність, базована на принципах цілісності, інтегрованості, комплексності, діалектичності та мобільності. Сьогодні потрібно ліквідувати розрив між змістом педагогічної освіти й досягненнями педагогічної науки та практики, докласти зусиль до наукового супроводу інноваційних технологій.

Болонська декларація передбачає два шаблі системи вищої освіти, об'єднуючи зусилля з підготовки бакалаврів і магістрів. Так, перший етап розрахований на формування компетенцій виконавського типу, а другий – на розвиток творчих здібностей. У зв'язку з цим у практиці української вищої школи виникає проблема переосмислення та уніфікації системи професійних кваліфікацій, усунення її розгалуженості, створення державних стандартів, загальних критеріїв оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до загальноєвропейських стандартів.

Серед важливих проблем особливе місце посідає стандартизація змісту вищої освіти. Уведення державних стандартів актуалізує нові підходи до структурування навчальних планів, програм, навчального матеріалу в курсах ВНЗ. Модернізація стандартів прогнозує надання їм цільової, змістової, процесуальної, організаційної та технологічної цілісності. Стандарти передбачають переструктурування та систематизацію навчальної інформації, надання їй ціннісно-змістової спрямованості, стимулювання активності особистісних структур. Модернізація змісту вищої освіти неможлива без єдності процесуального та інформаційно-змістового аспектів навчального процесу, інтеграції наукового знання в трьох його проекціях: гуманітарному, природничонауковому та спеціальному – в структурі професійної підготовки майбутніх фахівців [3].

Зміна змістової бази стандартів передбачає оновлення характеру навчального процесу, наповнення його особистісним змістом. Навчальний процес повинен бути побудований так, щоб студент усвідомлював його як процес розвитку власного мислення, культури розумової праці, активності та пізнавальної самостійності, творчих здібностей, має сприяти повній самореалізації особистості майбутнього фахівця та його професійному зростанню.

Головне завдання сучасної педагогічної освіти – будувати навчально-виховний процес на принципах педагогічної взаємодії, співпраці та співтворчості. Сучасні вчені (В. Андрєєв, І. Бех, І. Зимня, Л. Кондрашова, О. Савченко, В. Серіков) наголошують, що центром гуманістичної особистісно орієнтованої освіти стає людина як цілісна особистість, здатна на самовизначення та самореалізацію. Основний принцип особистісного підходу в навчанні – зробити навчання сферою самоутвердження особистості. Л. Кондрашова наголошує, що «навчання, засноване на педагогічній взаємодії, повинно забезпечити ефект співрозуміння, співдії, співоцінювання, які стимулюють перспективу зростання студентів, розвиток професійних поглядів, активної педагогічної позиції та творчого стилю їхньої діяльності» [2]. У процесі навчання у вищій школі студент повинен здобути досвід професійної самореалізації, розвивати бажання постійно збагачувати власний творчий потенціал. На цей процес впливають зовнішні умови перебігу навчання та внутрішні здібності особистості, а взаємодія цих умов відбувається в системі ставлень студентів до себе як до майбутніх фахівців, навчальної праці як до засобу їхнього професійного зростання та становлення. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб перейти від предметного до особистісно орієнтованого змісту освіти. Це прогнозує зміну парадигми вищої освіти, коли студент з об'єкта перетворюється в суб'єкт навчального процесу, тобто не студента навчають, а студент навчається; викладач вищої школи надає студентові в межах доцільності та його особистої зацікавленості необхідну допомогу в оволодінні обраною професією.

У процесі структурування та оновлення змісту педагогічного знання необхідно забезпечити: особистісно-гуманітарну спрямованість дисциплін, які вивчають у вищій школі; системне бачення професійно-педагогічної діяльності; діагностику студентських досягнень в освітньому процесі та професійному становленні майбутніх педагогів; формування активної позиції й творчого стилю діяльності студентів; розвиток інформаційної, рефлексивної, логічної та комунікативної культури студентів. Оновлення педагогічного знання передбачає розроблення нових курсів: педагогічного менеджменту, педагогічного маркетингу, превентивної педагогіки, які б дали майбутнім педагогам змогу осмислити та усвідомити особистісний

зміст педагогічної праці, значущість багатства власного професійного досвіду та особистісної ролі у виконанні педагогічних завдань. Педагогічна вища школа повинна озброїти студентів системними знаннями з педагогічної психології, психотерапії, фізіології, підготувати майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Нетрадиційне поєднання загальноєвропейських та українських факторів розвитку економіки орієнтує на те, щоб приділяти більше уваги фундаментальності фахової підготовки, оскільки саме вона вможливує професійну гнучкість фахівця, зумовлену динамікою сучасного ринку. Потрібно, орієнтуючись на європейські стандарти освіти, не підмінити традиційну фундаментальність прикладним характером знань, не втратити національну самобутність вищої педагогічної освіти України та здатність адекватно реагувати на національно-економічні потреби у висококваліфікованих кадрах.

Процеси реформування освіти взагалі й педагогічної освіти зокрема мають бути посилені такими чинниками: активний аналіз і прогнозування тенденцій розвитку економіки та ринку праці й відображення цього у формуванні специфікації освіти. Сучасний ринок вакансій свідчить про те, що освіта не задовольняє попит економіки за певними професіями. Варто розбудовувати всю систему освіти за базовою ознакою спроможності майбутнього фахівця після працевлаштування виконувати практичні завдання. Це потребує технологічних змін у процесі навчання, розширення блоку інноваційних технологій, інтеграції навчального процесу з науковою діяльністю студентів за умови активного закріплення принципів критичного, версійного та толерантного мислення; посилення процесів адаптації до соціальних реалій, у межах яких формується стратегія власного життєвого успіху особистості в ситуаціях ринкових відносин; її активного залучення до нарощування реформаційного потенціалу українського суспільства як гарантії його спроможності адекватно реагувати на виклики глобалізації.

Сповідуючи принципи єдиної європейської системи освіти, потрібно грамотно реалізувати освітню політику, зважаючи на національні інтереси своєї країни, модернізуючи все традиційне, не зволікаючи з часом, примножуючи досягнення вищої освіти, зокрема й педагогічної, відповідно до традицій та ментальності власного народу. Окрім інтеграції в освітній сфері, через систему освіти потрібно активніше сприяти усвідомленню українським суспільством необхідності повної реалізації в цьому стратегічному курсі української держави на інтеграцію в європейські і світові структури для захисту власних національних інтересів та реалізації духовного й інтелектуального потенціалу української спільноти.

Література

1. Бойченко А. А. Процессы региональной интеграции в мировой экономике / А. А. Бойченко // Вестник Московского университета. – Сер. 6. Экономика, 2007. – № 2. – С. 12.
2. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : И.В.И., 2000. – 169 с.
3. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог, 2007. – 474 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

Самохвалова А. Г.

– доцент кафедри соціальної психології

Костромського державного університету імені Н. А. Некрасова,
кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 159.922.7

СТИМУЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена проблеме стимулирования коммуникативной активности детей в образовательном пространстве. Описаны понятие и структура коммуникативной активности, выявлены психологические характеристики ребенка как субъекта затрудненного общения, отражена роль коммуникативной активности как механизма преодоления коммуникативных трудностей.

Ключевые слова: затрудненное общение, субъект общения, коммуникативная активность, стимулирование коммуникативной активности, рефлексия, коммуникативное развитие, креативность.

Самохвалова Г. Г.

– доцент кафедри соціальної психології

Костромського державного університету імені М. О. Некрасова,
кандидат педагогічних наук, доцент

СТИМУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Стаття присвячена проблемі стимулювання комунікативної активності дітей в освітньому просторі. Описано поняття й структура комунікативної активності, виявлені психологічні характеристики дитини як суб'єкта утрудненого спілкування, відбита роль комунікативної активності як механізму подолання комунікативних труднощів.

Ключові слова: утруднене спілкування, суб'єкт спілкування, комунікативна активність, стимулювання комунікативної активності, рефлексія, комунікативний розвиток, креативність.

Samokhvalova A. G.

– associate professor of the department of social psychology

N. A. Nekrasov Kostroma state University,

candidate of the pedagogical sciences, associate professor

STIMULATION OF CHILDREN'S COMMUNICATIVE ACTIVITY IN EDUCATIONAL SPACE

This article deals with the stimulation problem of children's communicative activity in educational space. The definition and the structure of communicative activity have been described; psychological characteristics of a child as a subject of hindered communication have been identified; the function of communicative activity as a mechanism to overcome communicative difficulties has been represented.

Keywords: *hindered communication, a subject of communication, communicative activity, stimulation of communicative activity, reflection, communicative development, creativity.*

Общение – это естественная социальная среда, в которой развивается ребенок. Именно общение выполняет главные социализирующие функции, обуславливает становление индивидуальности и субъектности детей, обеспечивает возможность их самоактуализации и личностного роста. Однако, в современном мире, к сожалению, заметно возрастает число ситуаций, когда ребенок испытывает многообразные коммуникативные трудности в общении, когда детские коммуникации становятся деструктивными, агрессивными или манипулятивными, когда непосредственное, живое общение замещается онлайн-перепиской или короткими телефонными сообщениями. Множество социальных ситуаций для современного ребенка становится ситуациями затрудненного общения, в которых либо он сам испытывает коммуникативные трудности, либо создает их для других участников взаимодействия. *Затрудненное общение* рассматривается нами, с одной стороны, как явление *объективное*, представленное в несоответствии цели и результата выбранной модели общения реальным условиям коммуникативной ситуации, с другой стороны, как явление *субъективное*, проявляющееся в различного рода внутренних переживаниях ребенка, в основе которых могут быть неудовлетворенные потребности, мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы, внутриличностные конфликты и т. д.

Исходя из этого, мы полагаем, что одной из базовых ценностей современного образования должна стать *ценность коммуникативного развития детей*. Образовательное пространство должно стимулировать раскрытие коммуникативных потенциалов ребенка, способствовать самореализации детей в межличностных контактах, обогащать их коммуникативный инструментарий для решения возникающих в общении проблем, то есть обеспечивать психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка как субъекта общения.

Ребенок как субъект общения особым, индивидуальным образом преобразовывает коммуникативную ситуацию, самодетерминирует, самообуславливает свои коммуникативные действия. Субъектность является механизмом личностного саморазвития, выхода за собственные пределы, инструментом актуализации скрытых коммуникативных потенциалов.

Центральным компонентом, *ядром субъекта общения* нам видится коммуникативная активность. *Периферическими звеньями* являются компоненты субъектности, обеспечивающие внутренний (смыслообразование) и внешний (творчество) векторы коммуникативной активности. Нами выявлены основные *компоненты субъектности* в детском возрасте – смыслообразование, самопринятие, толерантность, рефлексия, актуализация индивидуальности, стремление к коммуникативному самосовершенствованию, свобода выбора коммуникативных действий, креативность.

Мы полагаем, что именно *коммуникативная активность* обуславливает специфику поведения ребенка в ситуации затрудненного общения, способствуя либо преодолению актуальных коммуникативных трудностей, либо возникновению и закреплению деструктивных форм социального поведения.

К. А. Абульханова-Славская отводит активности ключевое место в структуре субъектности и рассматривает ее как *способ самовыражения и самоосуществления* человека, при котором обеспечивается или сохраняется его субъектность. При этом активность выступает как индивидуально-типологическое, функциональное качество личности, разрешающее противоречия, возникающие на жизненном пути [1]. Следовательно, с одной стороны, через коммуникативную активность ребенок выражает свою индивидуальность, неповторимость, с другой стороны, коммуникативная активность направлена на преодоление возникающих в общении коммуникативных трудностей и противоречий.

А. В. Брушлинский сформулировал *принцип активности субъекта*: субъект формируется, развивается и проявляется в различных формах и видах своей активности. При этом, человек проявляет активность, в отличие от деятельности, начиная с периода внутриутробного развития [2]. Исходя из этой позиции, коммуникативную активность можно рассматривать как способ развития и проявления ребенка как субъекта общения.

Е. А. Сергиенко, устанавливая связь активности и практической деятельности, пришла к выводу, что *активность* является более *генерализированной тенденцией*, направляющей общее взаимодействие субъекта с миром, тогда как практическая деятельность выступает в качестве результата детального анализа цели и средств взаимодействия. Причем развитие активности *предшествует* развитию практической

деятельности и *подготавливает* ее [3]. Данный подход позволяет нам утверждать, что коммуникативная активность ребенка реализуется не только в поведенческой сфере, а связана с мотивацией, когнитивными и эмоциональными процессами, «подготавливающими» непосредственно наблюдаемые коммуникативные действия в ситуации общения.

Обобщая рассмотренные научные подходы, *коммуникативную активность ребенка, как субъекта затрудненного общения*, мы понимаем как целостный и ценностный способ, форму и меру самовыражения личности в ситуации социального взаимодействия, обеспечивающие внутреннюю детерминацию коммуникативных действий и преобразование ситуации общения. Коммуникативная активность – это основной источник, механизм и способ существования, проявления и развития ребенка как субъекта общения.

В качестве *компонентов коммуникативной активности* мы рассматриваем:

- *смысловой* (потребности, мотивы, интересы, формирующие личностные смыслы участия в общении);
- *проективный* (целеполагание, планирование коммуникативных действий, предвосхищение результата);
- *регулятивный* (самоконтроль, саморегуляция в общении);
- *динамический* (непосредственное исполнение коммуникативных действий);
- *рефлексивный* (анализ результативности и оптимальности собственных коммуникативных действий, ориентация на самосовершенствование).

Каждый структурный компонент коммуникативной активности выполняет специфические функции, интеграция которых обеспечивает *целостный коммуникативный процесс* субъекта общения.

Обобщение многолетнего опыта работы с детьми старшего дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (всего было исследовано более 800 человек) позволило нам выявить различные варианты *направленности коммуникативной активности* детей, а именно:

- на коммуникативный *процесс* (ребенок получает удовольствие от самого процесса общения, не ждет материальных или моральных вознаграждений за свою активность) или на *результат* общения (ребенок строго следует поставленной цели, нацелен на достижение результата);
- на *преодоление* возникающих препятствий, коммуникативных трудностей на пути достижения целей общения или на *избегание* возможных ситуаций коммуникативного неуспеха; уход от травмирующих переживаний;
- *интроактивность*, направленная на преобразование собственных коммуникативных качеств, коммуникативное самосовершенствование, и

екстраактивність, направлена на творческу актуалізацію і преобразование комунікативного процесу, вплив на партнерів по спілкуванню.

С метою виявлення основних *форм комунікативної активності* дошкільників, молодших школярів і підлітків, нами використовувався метод інтерв'ю, головним питанням якого було «Що ти робиш, коли тобі важко спілкуватися?». Далі це питання при необхідності конкретизувалося (важко спілкуватися: з батьками, вчителями (вихователями), дітьми). Контент-аналіз дитячих висловлювань дозволив виділити основні форми комунікативної активності в ситуаціях ускладненого спілкування:

– *хаотичну*, характеризувану неосвідомістю комунікативних цілей, спонтаністю комунікативних дій, відсутністю самоконтролю і рефлексії в спілкуванні;

– *захисну*, направлену на запобігання порушень внутрішньої стійкості дитини, нормального перебігу його психологічного життя і поведінки під впливом небажаних і соціально шкідливих наслідків спілкування;

– *деструктивну*, направлену на руйнування міжособистісних стосунків, звинувачення, придушення співрозмовників, агресію і аддиктивне поведіння;

– *преодолювану*, направлену на усвідомлення і подолання комунікативних труднощів, на самозмінювання, вплив на партнерів по спілкуванню і преобразование комунікативної ситуації, на конструктивне усунювання травмуючих емоційних переживань;

– *дослідницьку*, направлену на апробацію нових моделей комунікативного поведіння, творческу самоактуалізацію в спілкуванні, на вибір оптимального комунікативного поведіння.

Були виявлені деякі *вікові відмінності* в проявленні комунікативної активності:

– в *старшому дошкільному віці* в ситуації ускладненого спілкування активність достатньо хаотична, переважають захисні реакції ухиляння і компенсації, схильність до лжі, спроби виправлення власних помилок, частіше за все в відповідності з вимогами дорослих;

– в *молодшому шкільному віці* комунікативна активність більш направлена на результативність, соціально орієнтована, характерні демонстративність, маніпулятивність в спілкуванні, спроби осмислення причин комунікативних труднощів і виправлення помилок, апробація нових моделей спілкування;

– в *підлітковому віці* рівень хаотичності знову зростає, явно переважає деструктивна активність у всіх її проявах, з'являються спроби виходу з ситуацій ускладненого спілкування через

аддиктивное поведение (курение, употребление пива, принятие успокоительных средств); характерны реакции ухода от травмирующих переживаний, попытки убедить других в их неправоте; апробация вариативных моделей коммуникативного поведения.

Мы полагаем, что различные формы коммуникативной активности ребенка обуславливают специфику его коммуникативного развития: *прогрессивного, регрессивного или ненаправленного*. Коммуникативная активность рассматривается нами как механизм развития (деформации или стагнации) субъектных свойств ребенка и перехода потенциальных коммуникативных качеств в актуальные.

Прогрессивное коммуникативное развитие обеспечивается преодолевающей и исследовательской формами коммуникативной активности, направленными на развитие атрибутивных свойств субъектности (смыслообразование, индивидуализация, самопринятие, толерантность, креативность, свобода выбора коммуникативных действий, рефлексия, коммуникативное самосовершенствование) и актуализацию коммуникативного потенциала ребенка (индивидуально-своеобразной системы задатков коммуникативного развития, которая может быть раскрыта, благодаря продуктивной коммуникативной активности субъекта общения).

Коммуникативный регресс связан с преобладанием и устойчивостью в процессе общения ребенка защитных и деструктивных форм активности, которые тормозят развитие всех атрибутивных свойств субъектности и блокируют коммуникативный потенциал ребенка, препятствуя развитию и актуализации коммуникативных задатков. Защитная активность обеспечивает лишь воображаемое достижение коммуникативных потребностей, направлена на сохранение стабильности самооценки личности через устранение из сознания или трансформацию источников конфликтных переживаний, бессознательно компенсирует неспособность личности эффективно контролировать коммуникативные ситуации. Деструктивная активность только усугубляет ситуацию затрудненного общения, способствует появлению разрушительных, не соответствующих возрасту, примитивных форм коммуникативного поведения, блокирует актуализацию потенциальных коммуникативных качеств и ведет к деформации актуальных коммуникативных свойств ребенка.

И, наконец, хаотичная коммуникативная активность обуславливает процесс *ненаправленного коммуникативного развития*. В данном случае сам ребенок не является генератором коммуникативных целей и программ, не готов к осмысленному преобразованию процесса общения. В некоторых ситуациях ребенок, актуализируя хаотичную активность, может быть вполне успешен, но этот успех случаен, он не рефлексивируется и не закрепляется как устойчивый индивидуальный паттерн коммуникативного

поведения. Следовательно, наблюдается стагнация коммуникативного развития, обусловленная задержкой становления субъектных свойств ребенка и ненаправленностью его коммуникативной активности.

Психолого-педагогическое сопровождение коммуникативного развития ребенка должно быть ориентировано на стимулирование преодолевающей и исследовательской коммуникативной активности. Этот процесс будет эффективным, если реализовывать на основе индивидуально-ориентированного подхода следующие условия: развитие рефлексии коммуникативной деятельности; включение детей в систему игровых коммуникативных проб; формирование профессиональной интегративности субъектов обучения и воспитания.

Рефлексия – это анализ и оценка ребенком собственных возможностей; планирование на этой основе определенного уровня достижений в коммуникативной деятельности. Рефлексия предполагает постоянную внутреннюю борьбу: борьбу с собой, своими недостатками, преодоление сомнений в себе и в своих коммуникативных возможностях. Развитию осознания ребенком себя как субъекта общения способствует создание системы игровых коммуникативных проб. *Коммуникативная проба* – это специально созданная проблемная ситуация общения, в которой ребенок пробует реализовать себя и пытается выстроить оптимальную модель коммуникативного поведения. Она предполагает самооценку ребенком индивидуальных коммуникативных возможностей в процессе освоения различных игровых ролей. В коммуникативной пробе моделируются ситуации, вызывающие реальные трудности у ребенка; чтобы решить поставленную педагогом задачу, ему приходится преодолевать препятствия личностного или объективного характера, учиться наиболее сложным для него коммуникативным действиям.

Стимулирование эффективной коммуникативной активности возможно лишь при условии *профессиональной интегративности субъектов обучения и воспитания*, т.е. высокого уровня делового единства, творческой сработанности специалистов различных профессий детских дошкольных и школьных учебных заведений (воспитатель, учитель, музыкант, психолог, логопед, врач, социальный педагог и др.) и родителей, объединенных общностью педагогической деятельности по формированию коммуникативной культуры дошкольников, младших школьников и подростков.

Несомненно, перед современным образованием стоят глобальные задачи формирования системы знаний, становления мировоззрения, воспитания гражданских качеств детей и т.д. Однако нельзя забывать о том, что социальная и коммуникативная компетентность личности являются стержнем самоактуализации в обществе,

конкурентоспособности, социально-психологической стабильности человека. Вот почему стимулирование коммуникативной активности и помощь в решении трудностей общения детей должны стать доминирующими задачами современного образовательного пространства.

Литература

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психолог. труды / К. А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПИО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта: индивида и группы / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – Т. 23. – № 1. – 2002. – С. 71–80.
3. Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта / Е. А. Сергиенко // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ИП РАН; ПЕР СЭ, 2002. – С. 270–309.

Сас Н. М.

*– доцент кафедри педагогічної майстерності та менеджменту
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка,
кандидат педагогічних наук, доцент*

УДК 37.091:005.52

КОГНИТИВНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті схарактеризована когнітивна складова змісту інноваційного управління навчальним закладом, розкриті поняття, мета, завдання, загальна модель та особливості інноваційного управління навчальним закладом.

***Ключові слова:** зміст, поняття, мета, завдання, загальна модель та особливості інноваційного управління навчальним закладом*

Сас Н. Н.

*– доцент кафедри педагогического мастерства и менеджмента
Полтавского национального педагогического университета
имени В.Г.Короленко,
кандидат педагогических наук, доцент*

КОГНИТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

В статье дана характеристика когнитивной составляющей содержания инновационного управления учебным заведением, раскрыты понятие, цель, задачи, общая модель и особенности инновационного управления учебным заведением

***Ключевые слова:** содержание, понятие, цель, задачи, общая модель и особенности инновационного управления учебным заведением*

Sas N. N.

*– associate professor of the Department of pedagogical skills
and management*

*V. G. Korolenko Poltava national pedagogical university,
candidate of pedagogical sciences, associate professor*

COGNITIVE COMPONENT OF INNOVATIVE MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The present article deals with the description of cognitive component of innovative management of an educational institution and its content. The essence of the concept, its aim, tasks, general model and peculiarities of innovative management of the educational institution is revealed.

***Keywords:** content, concept, aim, tasks, general model, innovative management, educational institution.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із практичними завданнями. Не викликає сумніву, що сучасна соціальна реальність вимагає принципово інших, у порівнянні з традиційними, методів пізнання та перетворення. Будь-який метод управління базується на пізнанні об'єктивних закономірностей та принципів їхньої реалізації, але в них відображаються не тільки вимоги об'єктивної реальності, але й людської свідомості, рефлексії, які слугують перетворенню дійсності на основі наукової методології. Остання дозволяє оптимізувати й сам процес пізнання за допомогою сукупності технологічних прийомів (операцій, процедур), можливості яких необмежені. Вирішити це протиріччя можливо тільки шляхом формування нового типу управлінської культури і, зокрема, в його інтелектуальному, пізнавальному компонентах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Інноваційний менеджмент і, зокрема, інноваційне управління навчальними закладами є найбільш складною та найменш дослідженою частиною загальної теорії управління. Окремі питання висвітлені в роботах Ю. І. Гобачової, М. В. Гриньової, Л. І. Даниленко, Г. А. Демченко, Н. М. Заворотинської, О. Суботіна, Г. Чесборо та інших дослідників, детальний аналіз яких був зроблений автором [7]. У зазначеній статті автор намагається на основі узагальнення та систематизації схарактеризувати когнітивну складову змісту інноваційного управління, розкрити поняття, мету, завдання, загальну модель та особливості інноваційного управління навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Виділяємо такі чинники, що стимулюють застосування інноваційного управління в навчальних закладах: глобалізація міжнародного середовища, входження

національної системи освіти в європейській освітній простір, інформатизація, необхідність удосконалення процесу управління якістю освіти, необхідність управлінських впливів, дій, рішень випереджаючого характеру, залучення інвестицій.

Аналіз проблеми інноваційного управління навчальними закладами виявив складність, багатоаспектність та взаємозалежність управлінських проблем в умовах постійних змін, конкуренції, викликів та ризиків нової соціально-економічної реальності, які потребують нових ідей і підходів і розвивають перспективи пошуку оптимальних інновацій управлінської діяльності.

Інноваційне управління навчальними закладами, як галузь інноваційного менеджменту, тільки починає розвиватися. Мета інноваційного управління (менеджменту) вбачається в переведенні освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш високий якісний рівень, у забезпеченні розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності, застосуванні таких нових способів управління навчальними закладами, у яких процес змін закладено в саму сутність системи функціонування навчального закладу з метою здійснення безперервного руху до наступної мети.

Система завдань інноваційного управління містить: встановлення цілей управління; впровадження нових організаційних та виробничих форм управління; формування впорядкованої системи функцій управління; формування показників (індикаторів) оцінки результативності управління; розробку методичних підходів до оцінки результативності управління; розробку та реалізацію міністерських та регіональних цільових програм; впровадження моніторингових досліджень за наслідками управління, реалізацію організаційно-економічних аспектів нововведень. Головне завдання – просування інноваційного процесу, прогнозування можливих перешкод, визначення шляхів їхнього подолання. Під кожен функцію (завдання) інноваційного управління, необхідно виділяти відповідні ресурси, які у свою чергу повинні стати об'єктом постійного моніторингу.

У контексті теорії відкритих інновацій Г. Чесборо управлінські інновації можуть бути внутрішньо організаційним досягненням, впливом із зовні і результатом спільних, кооперованих розробок. Керівники навчальних закладів можуть брати участь у розробці, експерименті чи апробації, впровадженні чи застосуванні управлінських інновацій.

Виокремлюючи інноваційне управління як специфічну діяльність, суб'єктів інноваційного управління різні автори називають по-різному: керівники закладів освіти, державні службовці різних рівнів, міські та районні методичні кабінети, інноваційні менеджери, що свідчить про несформованість інфраструктури інноваційного управління в Україні взагалі, і в освіті, зокрема.

До об'єктів інноваційного управління можна віднести експериментальні заклади освіти державного, регіонального, локального рівнів, опорні заклади, навчально освітні заклади передового педагогічного досвіду, базові школи – інноваційні навчальні заклади, які вимагають відповідного управління. Проте, будь-який навчальний заклад поряд з традиційними формами управління може ефективно запроваджувати й інноваційне управління. Тобто, інноваційне управління може бути складовою частиною управління навчального закладу.

Виокремлюємо стратегічний, поточний та оперативний види інноваційного управління.

За загальними змінами моделей управління – на зміну «тейлоризму – фордизму» приходять «тойотизм» – нова модель, що найбільше відповідає процесам глобалізації і вважається найбільш гнучкою організаційною формою виробничої системи. Серед елементів тойотизма виокремлюють: тотальний контроль якості продукції в виробничому процесі і зведення дефектів до нуля; зацікавленість робітників у виробничому процесі шляхом використання командної роботи; децентралізація ініціативи; велика автономія рішень, прийнятих безпосередньо в підрозділах, винагороди за результати командної роботи. Інноваційну модель управління можна розглядати і як управлінське рішення стосовно прийняття інноваційної програми навчального закладу; оптимізація інноваційних проектів у рамках інноваційної програми та контроль доцільності реалізації інноваційної програми. Необхідна умова, якій повинна відповідати така модель – це можливість інтеграції в процес стратегічного управління.

Стадії здійснення інноваційної діяльності повністю відповідають вимогам до передбачення розвитку і втілення окремої ідеї. Що ж до розвитку моделі стратегічного управління освітньою установою, яка враховує постійно мінливе середовище і віддалені у часі тенденції розвитку, сучасні дослідники і топ-менеджери пропонують технологію форсайта.

Розглянемо основні етапи інновації: систематизація ідей, що надходять, добір виявлених ідей і розробка ідей (інновації); аналіз економічної ефективності інновації; розробка інновації, ухвалення рішення про впровадження інновації у виробництво на основі програми маркетингу з інновації [1].

Етап систематизації ідей містить збір інформації про зміни на ринку, про інновації, що надходять з підрозділів, служб маркетингу, кінцевих споживачів (побажання, вимоги,); збір інформації про потенційні можливості закладу стосовно розробки й освоєння продукції, визначення ступеня і розмірів ризику; збір інформації про цільові групи користувачів освітніх послуг і довгострокові тенденції їхнього розвитку.

Відбір і розробка виявлених ідей (інновацій) полягає у визначенні можливостей і практичній реалізації ідей, з'ясуванні ступеня технологічної спільності нових і традиційних освітніх послуг (наприклад, спеціальностей), відповідності інновації стратегії розвитку.

Аналіз економічної ефективності інновації передбачає: розробку інновації, коли ідея набуває вигляду конкретного проекту; визначення техніко-економічних характеристик інновації, оцінка її якості; визначення витрат (інвестицій) на розробку і впровадження інновації, строків окупності інновації, наявності необхідних ресурсів для розробки інновації (фінансових, кадрових, матеріально-технічних; терміни впровадження інновації); аналіз і оцінку рентабельності інновації.

На етапі розробки інновації відбувається: розробка конкретної інноваційної програми з визначенням обов'язків за підрозділами освітньої установи; розробка інновації і проведення необхідних іспитів, апробація.

Ухвалення рішення про впровадження інновації в діяльність освітнього закладу відбувається на основі програми маркетингу з інновації, що відбиває: комерційне обґрунтування інновації, рентабельність інновації, ступінь задоволення попиту і потреб в інновації, наявність досвіду в реалізації подібних інновацій, виробничі можливості закладу, забезпеченість ресурсами, кваліфікованими кадрами.

Технологія форсайта дозволяє враховувати довгострокові наслідки і можливості в прийнятті рішень. Мета форсайта – визначення можливого майбутнього, створення бажаного образу майбутнього і визначення стратегій його досягнення. Форсайт-технологія – це один з ефективних на сьогоднішній день інноваційних методів громадського, колективного проектування майбутнього. Форсайт виходить із того, що прихід «бажаного» варіанту майбутнього багато в чому залежить від дій, які застосовують сьогодні, тому вибір варіантів супроводжується розробкою заходів, що забезпечують оптимальну траєкторію інноваційного розвитку.

У процес форсайта залучають всіх стейкхолдерів: громадські організації, промислові підприємства, дослідницькі центри, неурядові фонди, тощо. Робота може бути організована на декількох рівнях: міжнародному, національному, регіональному та на рівні окремого закладу. Відкрита дискусія між учасниками ведеться на майданчиках різного типу, наприклад, у формі експертної панелі.

Форсайт-обговорення орієнтовані не тільки на отримання нового знання у формі доповідей, набору сценаріїв, рекомендацій і т. п. Важливим результатом є розвиток неформальних взаємозв'язків між їхніми учасниками, створення єдиного уявлення про ситуацію. Формування горизонтальних мереж, майданчиків, у рамках яких учені та бізнесмени, освітяни і чиновники, фахівці суміжних галузей можуть систематично обговорювати спільні проблеми, розглядається як один із головних ефектів.

У результаті таких обговорень з'являються нові ідеї, пов'язані з удосконаленням механізмів управління, інтеграції і, в кінцевому рахунку, підвищення конкурентоспроможності країни, галузі, регіону або окремого закладу. Крім того, вже сама організація систематичних спроб «зазирнути в майбутнє» призводить до формування більш високої культури управління і в результаті – до формування більш обґрунтованої інноваційної політики.

Під час поточного управління виокремлюють адміністративно-організаційні, фінансово-економічні, психолого-педагогічні напрямки інноваційного управління в освіті. До результату інноваційного управління адміністративно-організаційного напрямку змін в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами, що виникають унаслідок інноваційної діяльності, належать: 1) модульна структура управління закладом освіти (за видами діяльності – виховна, навчальна, управлінська; за формами управління – формальна (державна), неформальна (громадська); за суб'єктами й об'єктами управління – керівник загальноосвітнього навчального закладу, керівник інноваційного проекту в загальноосвітньому навчальному закладі, учасники інноваційної діяльності; 2) організаційно-структурні, психологічні, діагностичні, інформаційні форми і методи управління, які створюють умови для оперативного, ефективного, оригінального і нестандартного прийняття керівником управлінського рішення; 3) проектно-інноваційна модель управління, в якій керівник загальноосвітнього навчального закладу постійно підтримує діяльність авторів і учасників інноваційних проектів, що здійснюються на різних етапах інноваційного процесу в школі, і забезпечує вирішення найважливіших проблем освіти на певному етапі її розвитку; 4) управління за цілями; 5) максимально можливе залучення органів громадськості до управління, розвиток самоуправління шкільної молоді; 6) економічне стимулювання педагогів-новаторів; 7) підтримка конкуренції та підприємництва; 8) різноманітність і рівноправність усіх форм організації інноваційної діяльності; 9) максимальне використання надбань світової науки та техніки в галузі освіти [5].

До фінансово-економічних змін належать економічні засади взаємодії об'єктів інноваційної діяльності, функціонування в межах наявних ресурсів. До психолого-педагогічних змін належать: повна реалізація можливостей учасників навчально-виховного процесу та їхня рівність, пріоритет загальнолюдських цінностей, вільний доступ до результатів, своєчасний і гнучкий контроль за основними критеріями діяльності, реальність вимог і стандартів.

Ю. І. Гобачова при проведенні організаційних (у тому числі і внутрішніх шкільних) змін, пропонує використовувати механізми проектного управління. Завдання, що виникають при управлінні організаційними проектами, пов'язані з визначенням цілей майбутніх змін,

виділенням ключових проблем («вузьких» місць, що заважають розвитку), формуванням списку заходів, що дозволяють досягти намічених цілей, і, нарешті, формуванням остаточної програми розвитку навчального закладу з урахуванням обмежених ресурсів і факторів ризику [2].

Для вирішення цих завдань необхідна система управління розвитком, що включає ряд механізмів управління, серед яких: експертні механізми, механізми розподілу обмежених ресурсів (конкурсні, пріоритетні, змішаного фінансування), механізми узгодження інтересів, механізми формування складу виконавців розвитку тощо.

Наявність певної сукупності конкретних механізмів управління приваблива, як з точки зору керуючого органу, оскільки дозволяє передбачити поведінку керованих суб'єктів, так і з точки зору керованих суб'єктів – так як робить передбачуваною поведінку керуючого органу. Тобто, зниження невизначеності за рахунок використання механізмів управління є одним з істотних властивостей будь-якої організації як соціального інституту.

Базові механізми управління проектами, які можуть бути використані при інноваційному управлінні – розробка концепції, планування, реалізація (здійснення) і завершення проекту.

«Класичними» з точки зору теорії управління організаційними системами є такі класи механізмів: стимулювання персоналу, розподілу ресурсів, експертиза, конкурсні механізми, обміну ресурсами, механізми «витрати – ефект», змішаного фінансування проектів, призначення виконавців, синтезу організаційної структури, комплексного оцінювання, випереджуючого самоконтролю, тощо. Водночас існує безліч моделей механізмів управління саме проектами. Класифікувати їх можна різними способами, наприклад, за об'єктом управління або за типом проекту. Залежно від об'єкта управління, на сьогоднішній день можна виділити: механізми фінансування проектів; механізми управління взаємодією учасників проекту; механізми стимулювання в управлінні проектами; методика освоєного обсягу; механізми управління договірними відносинами; механізми управління проектами.

Відзначимо, що перераховані механізми управління проектами (прогнозування і оцінка результатів, планування, розподіл ресурсів, стимулювання виконавців, оперативне планування) є процедурами прийняття рішень щодо змін (переходу від існуючих до оптимальних) окремих параметрів організаційної структури – складу, структури, функцій, забезпечення ресурсами тощо.

У той же час, при здійсненні інноваційного управління необхідно розглядати можливість цілеспрямованої зміни всіх складових організаційної структури з урахуванням їхнього взаємозв'язку. Тобто, під час управління внутрішніми шкільними проектами необхідно використовувати комплекс механізмів управління – сукупність узгоджених

процедур прийняття рішень щодо зміни всіх параметрів організаційної структури.

Формами реалізації нововведень, з точки зору співвідношення категорій управління та нововведення, Г. А. Демченко вважає інноваційне управління та самоуправління. Самоврядування забезпечує зворотний зв'язок, діалектичну єдність суб'єкта та об'єкта управління, сприяє розкриттю інноваційного потенціалу, досягненню узгодженості інтересів окремо взятої особистості та суспільства. До цільової групи, на чие життя прямо чи опосередковано впливає інноваційне управління навчальним закладом, ми відносимо: учнів, сім'ї, в яких вони виховуються, вчителів та їхні сім'ї, обслуговуючий персонал та члени їхніх сімей, жителі мікрорайону школи, благодійники та меценати з підпорядкованими колективами, члени громадських організацій... Самоврядування передбачає пріоритет інтересів індивіда, колективу, що висуває питання про кінцевий результат інноваційного управління та зміст корпоративних цінностей в освіті.

На порядок денний виходить питання управління власне інноваторами. За словами Ф. Гатерла, промислові компанії США потребують творчих людей, і такі люди є, проблема полягає в управлінні ними. Хрестоматійним став вислів А. С. Макаренка про перевагу згуртованого колективу звичайних вчителів над розрізненим співтовариством педагогічних зірок. А. С. Макаренко та Ф. Гатерл звертають увагу на різницю в управлінні такими категоріями працівників як «інноватори» та «функціонали», створення умов, стимулювання ефективної діяльності.

У якості прикладу застосування проектного підходу до роботи з персоналом (вчителями, викладачами, керівниками методичних об'єднань вчителів) розглядаємо програму мотивування за О. Суботіним. В основі цієї програми – досвід використання таких механізмів мотивації, як матеріальне стимулювання та їхнє структурування у вигляді спеціальних проектів-програм мотивації. О. Суботін розглядає мотивування як процес стимулювання співробітників до певної поведінки. Це лише одне із можливих визначень мотивації. Із цього визначення випливає, що для мотивування співробітників необхідно визначити: бажану поведінку співробітників; процес стимулювання, тобто систему правил, процедур, механізмів стимулювання.

Під програмою мотивації розуміється система заходів, які виконуються протягом певного проміжку часу, спрямованих на стимулювання певних співробітників до певної поведінки. Побудова програми дозволяє керувати заходами з мотивації як проектами. У програмі мотивації на кожний період визначені цілі, зацікавлені сторони (керівництво і співробітники організації), обмежений час, визначені заходи, що дозволяє розробляти календарні плани і бюджети, оцінювати

результати. Оскільки в компанії може діяти ряд програм мотивації, направлених на різні групи співробітників, то управління ними, як проектами, дозволяє координувати їх з питань фінансування, часу, змісту.

Програма мотивації містить: мету (до чого необхідно стимулювати працівників); охоплення (категорії співробітників і проектів, до яких вона застосовується); термін дії (наприклад, півроку чи рік); критерії, процедури оцінки та відповідальні за оцінку поведінки для різних категорій співробітників; систему заохочень та стягнень; календарний план заходів; відповідальність за їхнє виконання; бюджет програми мотивації.

Метою програми мотивації є підвищення ефективності при збереженні необхідного рівня якості, при цьому для кожної категорії співробітників ефективність і якість визначаються і оцінюються по-різному (див. табл. 1).

Таблиця 1

Цілі програми мотивації для різних категорій співробітників

	Ефективність	Якість
Для рядових працівників і консультантів	Зменшення витрат на виконання роботи	Дотримання вимог до результату
Для керівників	Зменшення термінів виконання та економія бюджету	Досягнення кінцевої мети

Аналогічним чином розшифровуються поняття якості та ефективності для всіх категорій співробітників, що потрапляють під дію програми мотивації.

Розглянемо механізми мотивації для двох категорій працівників: рядових, тобто тих, від кого залежить тільки доручена їм робота, і ключових – керівників та лідерів, від яких залежить успіх діяльності в цілому. Виділення цих двох категорій в жодному разі не суперечить тому, що в спільній діяльності від кожного учасника залежить кінцевий результат. Більшість співробітників мають локальні завдання, і їх внесок в успіх визначається виконанням своєї роботи, а за діяльність в цілому відповідає керівник і один або кілька фахівців, які приймають ключові рішення [6].

Розглянемо такі ролі: співробітник, відповідальний за виконання тільки свого завдання, поставленого йому керівником; лідер, який відповідає за ключові рішення (керівник відділу); керівник закладу, який відповідає за виконання завдань діяльності і розпоряджається ресурсами. Для кожної з цих категорій розглянемо критерії оцінки і деякі механізми матеріального стимулювання.

Основний принцип мотивації полягає в тому, що заохочення або стягнення повинні накладатися на співробітника тільки за результати робіт, доручених йому безпосередньо. Тому керівник закладу та керівники відділів повинні преміюватись за виконання завдань діяльності в цілому.

Якщо метою програми мотивації оголошено підвищення ефективності при збереженні якості, то необхідно визначити правила оцінки цих показників. Вимірювання ефективності передбачає обчислення співвідношення результату і витрат. Витрати, контрольовані співробітником, зазвичай виражаються у вигляді трудовитрат. Слід зазначити, що в будь-якій методиці оцінки персоналу присутній елемент суб'єктивізму, її ступінь визначається тим, якими рамками цей суб'єктивізм обмежений. Оцінка досягнення цілей програми мотивації проводиться керівником закладу, який за погодженням з керівниками відділів обґрунтовує її перед співробітниками.

На основі оцінки результатів діяльності у відповідності з програмою мотивації кожному із співробітників нараховується премія за виконану діяльність, що відображає внесок у її виконання. Премія може бути визначена, виходячи з двох факторів: 1) обсяг участі в діяльності (може бути виражений у трудовитратах); 2) ефективність участі в діяльності (виражається оцінкою результатів діяльності, що визначається відповідно до програми мотивації).

Програми мотивації розробляються на певний період у такому порядку [6]: визначення задоволеності чинної програми мотивації, визначення терміну дії та бюджету нової програми мотивації, презентація програми мотивації, оцінювання програми мотивації після закінчення терміну дії.

Визначення задоволеності чинної програми мотивації і виявлення того, які механізми краще діють, може відбуватися на основі анкетування співробітників. Збираються пропозиції, аналізуються інші джерела інформації, визначається напрямок подальшого розвитку програми мотивації. Під час розробки визначається термін дії та бюджет нової програми мотивації. На основі доступних засобів визначаються механізми стимулювання. Програма мотивації обов'язково представляється співробітникам, збираються коментарі. За необхідності вона допрацьовується і повторно презентується. Після закінчення терміну програми мотивації, знов відбувається оцінювання. Отже, запропоновані механізми мотивації вимагають якісного планування та обліку всіх витрат. Із іншого боку, вони стимулюють до акуратнішого використання методів управління.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Незважаючи на те, що цілісна теорія інноваційного управління відсутня, запропоновану когнітивну складову інноваційного управління навчальним закладом вважаємо перспективною з точки зору підготовки до

інноваційного управління у вищих навчальних закладах та системі післядипломної підготовки керівників закладів освіти. Подальшого розвитку вимагають технології інноваційного управління, формування спеціальних практичних умінь та навичок, виховання психологічних, моральних, етичних якостей, необхідних під час інноваційного управління.

Література

1. Гриньова М. В. Навчально-методичний посібник «Управління інноваційними проектами»/ М. В. Гриньова, Н. М. Сас – Полтава : ЧП М.Ф.Гаража, 2010. – 77 с.
2. Гобачёва Ю. И. Механизмы управления организационными проектами/ Ю. И. Гобачёва // Коммунальное хозяйство городов: Научно-технический сборник. – № 82. – С. 53–57.
3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шкільний світ. – 2007. – 120 с.
4. Демченко Г. А. Методологический анализ системы инновационного управления : [Электронный ресурс] / Г. А. Демченко. – Режим доступа: <http://www.in-nov.ru/kaf/innov>.
5. Заворотинська Н. М. Теоретичні питання запровадження інноваційного менеджменту в освіті : Електронний ресурс / Н. М. Заворотинська. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/>
6. Перетятко А. Розробка ефективної системи управління персоналом / А. Перетятко, О. Таряник // Персонал – 2008. – № 1. – С. 42–45.
7. Сас Н. М. Інноваційне управління навчальними закладами як наукова проблема/ Н. М. Сас // Развитие гуманитарных наук: Материалы научно-практической конференции. – Познань, 2012. – С. 73–78.
8. Чесборо Г. Открытые инновации. Создание прибыльных технологий / Г. Чесборо.– М. : Поколение, 2007. – 336 с.

Скворцова С. А.

*– профессор кафедры математики и методики ее обучения,
ГЗ «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»,
доктор педагогических наук, профессор,*

Вторникова Ю. С.

*– аспирантка
ГЗ «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»*

УДК 378.044.2

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена анализу подходов отечественных и зарубежных ученых к определению сути и структуры коммуникативной компетентности; представлена авторская модель коммуникативной компетентности, состоящая из пяти блоков, включающих в свою структуру компетентности низшего порядка, причем, содержание каждой из них раскрывается через

компетенції, основу которых составляют знания, умения, навыки, ценности, отношения, ориентиры.

Ключевые слова: коммунікативная компетентность, структура коммунікативной компетентности, модель коммунікативной компетентности.

Скворцова С. О.

– професор кафедри математики та методики її навчання
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»,
доктор педагогічних наук, професор,

Вторнікова Ю. С.

– аспірантка Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНО-ЦІННІСНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена аналізу підходів вітчизняних та зарубіжних науковців щодо виявлення суті та складових комунікативної компетентності. Презентована авторська модель комунікативної компетентності, яка містить п'ять блоків, що включають компетентності нижчого порядку, при чому, зміст кожної з яких розкривається через компетенції, основу яких складають знання, вміння, навички, цінності, відношення, орієнтири.

Ключові слова: комунікативна компетентність, структура комунікативної компетентності, модель комунікативної компетентності.

Skvorcova S. A.

– professor of the Department mathematics and teaching methods
State institute «K. D. Ushinsky Yuzhnoukrainskiy national pedagogical
university»,
doctor of pedagogical sciences, professor

Vtornikova Yu. S.

– aspirant
State institute «K. D. Ushinsky Yuzhnoukrainskiy national
pedagogical university»

COMMUNICATIVE COMPETENCY IN THE CONTEXT OF COMPETENCY-AXIOLOGICAL APPROACH

The article is dedicated to the analysis of approaches of native and foreign scientists to the definition of content and structure of communicative competency; a model of communicative competency is defined – it is consisted of five blocks, which include competencies of the lower order, the content of which is developed through the competencies, the structure of which includes knowledge, abilities, skills, values, attitudes and orientations.

Keywords: communicative competency, content and structure of communicative competency, model of communicative competency.

Постановка проблеми в общем виде. На протяжении последних десятилетий активизировалось изучение проблемы коммуникации. Научная заинтересованность именно этим вопросом вполне обоснована, поскольку проблема коммуникации в условиях современной глобализации общества является одной из важнейших. В попытке установить место и роль коммуникативной компетентности / компетенции в условиях развития современного мира нами проанализирован перечень ключевых компетенций в двух секторах – образования и экономики, предложенные экспертами «DeSeCo» [3, с. 92] и установлено, что коммуникативная компетентность / компетенция (communicative competence) всеми странами отнесена к ключевым. Причем, некоторые страны относят эту компетентность к социальной компетентности. Но, все же, именно коммуникативная компетентность, упомянутая во всех отчетах в качестве ведущей, относится к способам работы и жизни в современном мире.

Между тем, среди экспертов «DeSeCo» до сих пор остается много неразрешенных вопросов относительно определения сути и составляющих коммуникативной компетентности. Однако, ее роль в структуре профессиональной компетентности специалиста не вызывает никаких сомнений; все страны - участницы проекта отводят коммуникативной компетентности ведущую позицию.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ педагогической и психологической литературы свидетельствует, что проблема коммуникативной компетентности / компетенции активно разрабатывается. Среди западных ученых проблему коммуникативной компетентности / компетенции (communicative competence) изучают Дж. Виманн, К. Данцигер, М. Канали, В. Купа, У. Розвелл, Р. Рубин, М. Свейн, В. Ульрих, Г. Фридрих, Д. Хаймс, Н. Хомский, Б. Шпитсберг, У. Шутс и др.

Содержание и структуру коммуникативной компетентности и коммуникативной компетенции исследуют отечественные педагоги и психологи: Н. Анисеева, С. Барышникова, Н. Бибик, А. Богуш, А. Волченко, А. Головкин, В. Грехнев, Т. Григорьева, Ю. Емельянов, Ю. Жуков, Н. Заброцкий, В. Звягинцева, И. Зимняя, В. Кан-Калик, К. Касярум, Н. Кичук, И. Колесникова, Ю. Крыжанская, Н. Кузьмина, А. Леонтьев, А. Маркова, Л. Митина, Г. Москино, Л. Петровская, И. Пухальская, П. Растяников, А. Семенов, Т. Симоненко, В. Слостенин, В. Третьяков, Т. Усольцева, Ю. Федоренко и др.

Детальное изучение лингвистических, педагогических, лингводидактических и психологических научных источников дает основания для сравнительного анализа существующих в научной

літературі визначеній і структурно-компонентного складу комунікативної компетентності.

Формулювання цілей статті. Таким чином, метою нашої статті є аналіз існуючих підходів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо визначення сутності і структурно-компонентного складу комунікативної компетентності; презентація авторської моделі комунікативної компетентності.

Изложение основного материала исследования. Аналіз англійськомовних джерел переконливо доводить те, що зарубіжні вчені переважно використовують термін «комунікативна компетентність» (communicative competence). Крім того, в країнах СНГ, виходячи з загальних визначень компетентнісного підходу, використовуються дві категорії – «комунікативна компетентність», як готовність і здатність особистості вирішувати комунікативні завдання, і «комунікативна компетентність», як складова компетентності, що проявляється в комунікативних знаннях, вміннях, навичках і досвіді комунікативної діяльності.

Поняття «комунікативної компетентності» визначається вітчизняними авторами по-різному. Так, в науковій літературі під комунікативною компетентністю розуміють систему внутрішніх ресурсів (А. Боровець); володіння визначеною системою умінь і навичок міжособистісного спілкування (Г. Рурік); складне багатовимірне формування (Л. Петровська); рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Емельянов) і т.д. Як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, а також визначену сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування, визначає комунікативну компетентність Ю. Жуков.

Дискусійним, на наш погляд, є визначення Ю. Емельянова, згідно з яким комунікативна компетентність – це рівень сформованості міжособистісного досвіду, т.е. взаємодія з оточенням, необхідна особистості, щоб, враховуючи свої здатності і соціальний статус, успішно функціонувати в даному суспільстві.

В цьому ж контексті, але трохи ширше трактує цю категорію А. Боровець – як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективного спілкування в певній ситуації міжособистісного взаємодія. Крім того, вона передбачає такий рівень взаємодія з оточенням, який дозволяє успішно функціонувати в суспільстві, а також наявність життєвого досвіду, ерудиції, наукових знань і т.д.

Значно глибше розуміє комунікативну компетентність Л. Петровська, а саме, як складне, багатовимірне формування ... в самому

широком смысле – это компетентность в межличностном восприятии, межличностной коммуникации, межличностном взаимодействии.

Более узким является понимание данной категории Г. Руриком как владение определенной системой умений и навыков межличностного общения, адекватных ситуации общения и достаточных для достижения поставленных субъектом коммуникативных целей. На наш взгляд, такое определение компетентности как владение системой умений и навыков в большей степени соответствует понятию «компетенции», которая является лишь компонентом коммуникативной компетентности.

Анализ различных подходов к содержательному наполнению понятия «коммуникативная компетентность» и трактовка И. Зимней компетентности «как актуального проявления компетенции» [6, с. 8] позволили нам сформулировать определение изучаемой категории. *Коммуникативная компетентность – это интегративное личностное образование, проявляющееся в процессе коммуникации как способность актуализировать, интегрировать и применять полученный опыт коммуникативной деятельности и личностные качества для достижения коммуникативной цели. Основу коммуникативной компетентности составляют коммуникативные компетенции, базирующиеся на знаниях, умениях и навыках, способах коммуникативной деятельности и проявления эмоционально-ценностного отношения к ней. Коммуникативная компетентность проявляется в процессе решения коммуникативных задач.*

Очевидным является тот факт, что сущность понятия коммуникативной компетентности раскрывается через структуру. Однако, в научной литературе не существует единого подхода к определению структуры коммуникативной компетентности. Так, анализируя структуру коммуникативной компетентности, выделяют так называемые «блоки».

Среди них:

- перцептивный, рефлексивный, поведенческий (О. Усанова) [8, с. 9];
- когнитивный, деятельностный, личностный (Т. Хайновская) [9, с. 45];
- когнитивный, интерактивный, перцептивный (М. Бернавская) [2, с. 12];
- гностический, когнитивный, эмоциональный (М. Заброцкий) [5, с. 9–10];
- мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный (Т. Гринченко) [4, с. 161–162];
- мотивационно-ценностный, целевой, содержательный, операционально-деятельностный, контрольно-регулирующий, рефлексивный (В. Асадчих) [1, с. 10–11];
- гностический, индивидуально-личностный, поведенческо-процессуальный (О. Кудашкина) [7, с. 149].

Многие из выделенных авторами блоков созвучны аспектам проявления компетентности, выделенных И. Зимней: готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [6, с. 20].

В нашем исследовании коммуникативная компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, представляющее собой композицию компетентностей низшего порядка: *эмоциональной, вербально-логической, рефлексивной, лингвистической, речевой, интерактивной, социально-коммуникативной, технической, социокультурной, социолингвистической, предметно-содержательной и информационной*. Очевидно, что все вышеперечисленные аспекты проявления компетентности (по И. Зимней) имеют место для каждой из них. Коммуникативная компетентность проявляется в деятельности, связанной с коммуникацией, успешность которой зависит от уровня сформированности и степени актуализации компетентностей низшего порядка. На наш взгляд, и *эмоциональная, и вербально-логическая, и рефлексивная, и лингвистическая, и речевая, и интерактивная, и социально-коммуникативная, и техническая, и социокультурная, и социолингвистическая, и предметно-содержательная, и информационная компетентности*, как составляющие коммуникативной компетентности, содержат мотивационный (потребность в проявлении данной компетентности), когнитивный (знания, умения и навыки относительно содержания данной компетентности), поведенческий (опыт проявления компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-смысловой (ценности, отношения, ориентиры) и рефлексивный аспекты. Поэтому, разрабатывая *структуру коммуникативной компетентности* как композиции компетентностей низшего порядка, мы предлагаем выделять блоки компетентностей, исходя из того, что успешность коммуникации невозможна без определенных личностных качеств, необходимых индивиду для общения – *индивидуально-личностный блок*; без наличия знаний языкового аппарата и умений использовать эти знания в речи – *языковой блок*; *интерактивно-практический блок* отражает все стороны взаимодействия между людьми; *поликультурный блок* объясняет стороны взаимодействия между различными народами и культурами, что представляется нам особо актуальным в условиях глобализации современного общества и, наконец, *предметно-информационный блок* учитывает предметную сторону общения и речи и умения работать с информацией, без чего профессионал не будет компетентным и конкурентноспособным на рынке труда. Предложенные блоки объединяют

групи компетентностей нижчого порядку, в основі яких лежать компетенції, базуються на знаннях, умениях, навиках, досвіді діяльності, ціннісному ставленні до неї. Таким чином, пропонуємо ієрархічну модель комунікативної компетентності особистості:

I. Індивідуально-особистісний блок – сукупність вроджених або придбаних індивідуальних властивостей особистості, необхідних для здійснення ефективного комунікації, а також успішного вирішення стандартних і нестандартних комунікативних завдань, виникаючих як у побутовій, так і в професійній діяльності. Він містить:

1) **емоціональну компетентність** – здатність усвідомлювати, визнавати і контролювати власні емоції, а також емоції інших людей; співвідношення раціонального і емоціонального в спілкуванні; здатність до самомотивації і управління власними емоціями всередині себе і в стосунках з іншими. До її складу входять компетенції:

– самосвідомості і самоконтролю (глибокого розуміння самого себе, своїх потреб і бажань; обуздання власних емоцій, спрямування їх в потрібне русло; знання форм і методів самоконтролю; впевненість у собі, знання власних сил, слабкостей і потреб; емоціональна стабільність);

– перцептивна компетенція (дозволяє оцінювати емоціонально-психологічні реакції партнерів по спілкуванню і навіть прогнозувати ці реакції, уникати тих, які перешкоджають досягненню цілей спілкування);

– емпатії (розуміння емоціонального стану іншої людини за допомогою співпереживання, співчуття, проникнення в її суб'єктивний світ; вміння враховувати почуття і емоції інших людей).

2) **вербально-логічну компетентність** – здатність сприймати і розуміти зміст і основну думку усних і письмових висловлювань; здатність обробляти, групувати інформацію, адекватно засвоювати комунікативний зміст повідомлень (текстових і семиотических одиниць), запам'ятовувати, а в разі потреби і актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані; здатність логічно і послідовно висловлювати свої думки; вміння сперечатися; здатність до переконання, використовуючи мовні позначення. Містить компетенції:

– аналітичну (аналіз змісту висловлювання, виділення головної думки; вміння, спрямовані на розуміння інформації; вміння відокремлювати основну інформацію від второстепенної, встановлювати зв'язок подій; визначати логічну послідовність фактів);

– оціночну (вміння оцінювати істинність або хибність інформації, переданої в процесі комунікації, правильність запропонованих обґрунтувань, доводів, послідовність, повноту і непротиворічність аргументів);

– проективну (умение проектировать коммуникативную деятельность: определять цели и задачи коммуникации, составлять общий план и поэтапную ее программу; распределять роли; выбирать средства коммуникативной деятельности; умение строить собственные рассуждения и обоснования с учетом требований сжатости, определенности, последовательности, непротиворечивости, убедительности и достаточности);

– мнемическую (умение запоминать и актуализировать в памяти нужную информацию).

3) **рефлексивную компетентность**, отражающую способность эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к коммуникации, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Ее содержание раскрывают компетенции:

– рефлексивно-аналитическая (направлена на анализ самого себя (самоанализ) – собственных состояний, своих действий в коммуникативных ситуациях);

– рефлексивно-оценочная (оценка правильности решения коммуникативных задач);

– рефлексивно-проективная компетенция (проектирование коммуникативной стратегии и тактики с учетом результатов анализа и оценки правильности решения предшествующих коммуникативных задач).

II. Языковой блок – теоретическая и практическая готовность к эффективной коммуникации; необходимое условие осуществления коммуникации. Он содержит:

1) **лингвистическую компетентность** – владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням; готовность использовать основные законы функционирования языка и речи с целью решения коммуникативных задач; умение общаться (письменно или устно). Включает компетенции:

– фонетическая (правильное звукопроизношение, развитый фонематический слух, сформированность фонематических представлений, способность к фонематическому анализу и синтезу, интонационная насыщенность и выразительность речи (сила голоса, темп речи, интонация), правильное речевое дыхание);

– лексическая (достаточный словарный запас, понимание семантики слов и употребления их в правильном семантическом значении);

– синтаксическая (совокупность знаний и умений выстраивать предложения и словосочетания);

– грамматическая (употребление слов в правильной грамматической форме, владение словоизменением и словообразованием, правильный грамматический и синтаксический строй языка, наличие сложных предложений в речи);

- орфографическая (совокупность знаний, умений и навыков в области орфографии / правописания);
- семантическая компетенция (знание возможных способов выражения определенного значения и умение их использовать);
- стилистическая (соблюдение культурноречевых норм, предполагающих выбор и сочетание языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию).

2) **речевую компетентность** – комплексная категория, опирающаяся на лингвистическую компетентность, охватывающая систему речевых умений (основных элементов культуры слушания и говорения) и демонстрирующая знание всех уровней языка и условий его функционирования в разных социальных контекстах. В ее состав входят компетенции:

- речеактивная (способность к определенному коммуникативному акту высказывания, умение общаться на разные темы, культура речевого поведения, инициативность общения; способность воспринимать речь другого, умение поддерживать разговор; наличие в речи вопросов, обращений, пояснений, рассуждений, умозаключений);
- дискурсивная (способность построения целостных, связных и логичных высказываний, использование разных функциональных стилей в устной и письменной речи);
- прагматическая (умение эффективно употреблять выражения в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего и с ситуативными условиями речи);
- стратегическая компетенция (умение достигать определенной коммуникативной цели, используя вербальные и невербальные коммуникативные стратегии и мобилизуя все свои ресурсы).

III. Интерактивно-практический блок отражает организацию взаимодействия людей с учетом имеющихся у них коммуникативных умений, их культурных, языковых и региональных различий; способы непосредственной организации их совместной деятельности. Данный блок представляет собой композицию:

1) **интерактивной компетентности**, предполагающей способность влиять на эффективность совместной деятельности и общения и обеспечивать позитивные изменения взаимодействующих субъектов, связанные с их внутренним ростом и развитием. В ее состав входят компетенции:

- совместимости (готовности к совместной деятельности и работе);
- коммуникабельности (умение налаживать взаимоотношения с другими людьми таким образом, чтобы это было выгодно для обеих сторон);

– контактності (способность к конструктивному и взаимно обогащающему общению с другими людьми, к установке связей и контактов; совокупность таких качеств личности как совместимость, общительность, гибкость, толерантность, чувство юмора, легкость).

2) социально-коммуникативной компетентности, позволяющей ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и в результате достигать поставленных коммуникативных целей. Ее содержание раскрывают:

– конфликтная компетенция (знания про конфликт, владение широким спектром стратегий поведения в конфликтных ситуациях и умения использовать эти стратегии в жизненных ситуациях, эмоциональная саморегуляция, навыки управления конфликтными явлениями и устранения негативных последствий конфликта; умение ненасильственно разрешать конфликты);

– организационная компетенция (способность к коллективным действиям, к организации взаимодействия; способность управлять общением);

– этическая компетенция (совокупность теоретических знаний, практических умений в области этики и определенного набора личностных качеств, обуславливающих готовность индивида к этически адекватному поведению в ситуациях морального выбора; приверженность этическим ценностям).

3) технической компетентности, понимаемой как способность обеспечить процессуальную сторону общения. Ее составляют:

– экспрессивная компетенция (навыки самоуправления выразительной сферой коммуникативно-исполнительской деятельности; проявляется как культура речевых высказываний, соответствующих нормам устной речи, жестов и пластики поз, эмоционально-мимического сопровождения высказывания, речевого тона и речевой громкости),

– компетенция «присоединения» (обеспечивает эмоциональный контакт, «настройку» на другого человека; предполагает наличие склонности имитировать движения, жесты, позы, поведенческие реакции собеседника).

IV. Поликультурный блок предполагает взаимодействие различных культур в условиях глобализации общества; отражает способность успешно общаться с представителями других культур. Ее содержание раскрывают:

1) социокультурная компетентность, которая определяется как совокупность знаний, умений и качеств личности, необходимых для межкультурной коммуникации в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения; подразумевает степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык; является структурной совокупностью социальных

ролей, норм и правил группы, культурных образцов поведения, ценностных ориентаций, языка, понимания своего «Я» с позиций тех культурных характеристик, которые поощряются в данном социуме. В ее состав входит:

– межкультурная компетенция (адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам; умение применять нужные тактики поведения в соответствии со знаниями о стереотипах вербального и невербального поведения представителей других культур в процессе коммуникации);

– общекультурная компетенция (знание общекультурных ценностей; умение понимать отношение к общекультурным ценностям в разных национальных сообществах; умение толерантно принимать проявления иноязычной культуры; ориентация на диалог культур).

2) **социолингвистическая компетентность**, отражающая способность использовать и преобразовывать языковые формы в соответствии с ситуацией; включает в себя склонность к изучению иностранных языков; способность распознавать языковые особенности социальных слоев, места проживания, происхождения, рода занятий. Данная компетентность оказывает большое влияние на языковое оформление общения между представителями разных культур. Включает:

– социолингвистическую компетенцию (обеспечивает коммуникативную уместность высказывания в соответствии с социальными нормами поведения в данной ситуации общения; умение строить свое вербальное и невербальное поведение адекватно специфике страны и с учетом социального статуса партнера по общению; умение эффективно применять знания и умения для решения коммуникативных задач);

– компетенцию в сфере речевого этикета (социально заданные, национально специфичные и регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения);

– лингвострановедческая компетенция (знание страноведческой наполняемости лексики; умение выбирать и распознавать культурно-значимые лексические единицы в соответствии с содержанием высказывания; интерпретировать лингвокультуроведческие и лингвострановедческие факты в тексте).

V. Предметно-информационный блок относится к процессу поиска, анализа, отбора, обработки и передачи информации, что является неотъемлемой частью работы современного человека в условиях глобализации общества, а также отвечает за предметное содержание коммуникации и речи. В его состав входит:

1) **предметно-содержательная компетентность**, обеспечивающая владение личностью содержательным аспектом коммуникации; отвечает за содержание высказывания и содержит:

– **предметную компетенцию** (наличие специальных предметных знаний в профессиональной области и умение использовать их в процессе коммуникации для решения профессиональных задач);

– **профильную компетенцию** (совокупность знаний, умений и способов деятельности для решения определенного круга вопросов в конкретной ситуации предметной деятельности или общения; уровень сформированности социально и профессионально значимых качеств личности; способность использовать и получать знания с целью профессионального развития и самореализации личности).

2) **информационная компетентность**, представляющая собой стремление, способность и готовность к эффективному применению современных средств информационных и компьютерных технологий для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности и повседневной жизни; способность к фильтрации информационных потоков. Включает:

– **технологическую компетенцию** (знания, необходимые при работе в сети Интернет: о программных средствах, о поисковых системах и каталогах, о видах интернет-коммуникаций – электронная почта, чаты, различные сайты и страницы; умение применять эти знания при работе в сети Интернет; умение использовать современные информационные технологии для расширения объема языковых и страноведческих знаний).

Таким образом, в нашем исследовании иерархическая модель коммуникативной компетентности представлена в виде композиции пяти блоков, в состав которых входят компетентности низшего порядка, содержание каждой из которых раскрывается через компетенции, состоящие из знаний, умений, навыков, опыта деятельности и ценностного отношения к ней.

Перспективы дальнейших исследований нам видятся в разработке структуры коммуникативной компетентности учителя на основе предложенной модели.

Выводы. Под коммуникативной компетентностью мы понимаем интегративное личностное образование, проявляющееся в процессе коммуникации как способность актуализировать, интегрировать и применять полученный опыт коммуникативной деятельности и личностные качества для достижения коммуникативной цели. Модель коммуникативной компетентности представляет собой композицию из пяти блоков (индивидуально-личностный, языковой, интерактивно-практический, поликультурный и предметно-информационный), включающие в свой состав

компетентности низшего порядка (эмоциональную, вербально-логическую, рефлексивную, лингвистическую, речевую, интерактивную, социально-коммуникативную, техническую, социокультурную, социолингвистическую, предметно-содержательную и информационную), которые, в свою очередь, состоят из компетенций, содержание каждой из которых раскрывается через знания, умения, навыки, опыт деятельности и ценностное отношение к ней. Причем, каждая из компетентностей низшего порядка, входящих в состав коммуникативной компетентности, содержит мотивационный, когнитивный, поведенческий, ценностно-смысловой и рефлексивный аспекты.

Литература

1. Асадчих В. Ю. Управление процессом формирования коммуникативной компетентности старшекласников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Ю. Асадчих. – Курск, 2009. – 23 с.
2. Бернавская М. В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Бернавская. – Владивосток, 2007. – 23 с.
3. Вторнікова Ю. С. Комуникативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю. С. Вторнікова // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Вип. 8. Ч. II. – Полтава, 2011. – Серія «Педагогічні науки». – С. 88–94.
4. Гринченко Т. В. Роль коммуникативной компетентности в формировании общей профессиональной компетентности будущих специалистов технического профиля / Т. В. Гринченко // Вісник СевДТУ. Педагогіка : зб. наук. пр. – Вип. 96. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2009. – С. 159–163.
5. Заброцький М. М. Комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ – Житомир : Волинь, 2000. – 112 с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.
7. Кудашкина О. В. Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования / Кудашкина О. В. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – № 35 (76). – СПб., 2008. – С. 148–150.
8. Усанова О. Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения : [монография] / О. Г. Усанова. – Челябинск, 2004. – 139 с.
9. Хайновская Т. А. Диагностика коммуникативной компетентности будущих учителей : [Электронный ресурс] / Т. А. Хайновская // По материалам научно-практич. конференции «VI Знаменские чтения» 4 марта 2007 г. – Сургут : Сургутский государственный педагогический ун-т, 2007 // Информационно-просветительский портал Ханты-Мансийского автономного округа ЮГРЫ. – Режим доступа : <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/>.

Стоев Т.

– главный ассистент кафедры химии и биохимии
Медицинского университета г. Пловдив,
доктор медицины, доцент

Савов С.

– преподаватель кафедры физической культуры и спорта
Медицинского университета г. Пловдив

УДК 378:159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ И АНТИСОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ

Авторы статьи рассматривают различные формы девиантного поведения и ценностные ориентации мальчиков и девочек в возрасте 13–18 лет. Дается возрастная характеристика, раскрываются особенности этого возрастного периода.

Исследуются виды, структура и функции поведения. Сделан анализ основных причин проявления агрессивности и нарушений в этом возрасте. Установлено, что подростковая преступность имеет тенденцию возрастания и приводит к снижению возрастной границы.

Ключевые слова: асоциальное поведение, поведение, возрастная характеристика, ценностные ориентации.

Стоев Т.

– главен асистент катедра по химия и биохимия
Медицински университет гр. Пловдив,
доктор медицина, доцент

Савов С.

– преподавател катедра по физична култура и спорт
Медицински университет гр. Пловдив

ПОВЕДЕНИЕ И ЦЕННОСТНА ОРИЕНТАЦИЯ НА МЛАДОТО ПОКОЛЕНИЕ, ИЗВЪРШИТЕЛИ НА ПРОТИВООБЩЕСТВЕННИ ПРОЯВИ

Разгледани са отделните форми на девиантно поведение и ценностна организация при младежите и девойките от 13 до 18 годишна възраст, като са посочени техните характерни особености и значения.

Проследена е динамиката в поведението, структурата и функциите на видовете противообществени прояви във възрастов аспект и е направен задълбочен анализ за причините, водещи до тях. Констатира се, че малолетната престъпност има тенденция за организираност, като се появяват нетипични форми на престъпност и рязко понижаване на възрастната им граница сред младите хора.

Ключови думи: поведение, поведенческа ориентация, противообществени прояви,

Stoey T.

– main assistant of the Department of chemistry and biochemistry
Medical university, Plovdiv,
doctor of medicine, assistant professor

Savov S.

– teacher of the Department of physical culture and sport
Medical university, Plovdiv

BEHAVIOR AND VALUE ORIENTATION OF YOUNG GENERATION PERPETRATORS OF EVENTS AGAINST SOCIETY

The article lights up various forms of deviant behavior and orientation values of boys and girls from 13 to 18 years; characteristics of this age period is being described.

Dynamics of their behavior, the structure and functions of the antisocial behavior in this age range have been revealed. It was found that juvenile crime has a tendency to increase.

Keywords: *behaviour, asocial behaviour, age feature, orientation values.*

В процеса на своето развитие младият човек се среща с редица трудности при формиране на своето поведение и ценностна организация. В тяхната характеристика са обединени различни качества имащи устойчиво влияние върху личността и способстващи за отношение и по-добра адаптация на младия човек към заобикалящата го действителност.

Посочва се, че ценностите регулират социалното поведение на личността, мотивите, и интересите и даже смисъла на живот. Тяхното осъзнаване предполага наличие в индивида и на определен способ за ориентировка.

Психическото развитие в този период от живота на подрастващите е в пряка връзка с биологичното, нервно-психическо и физическо развитие. Техните изменения са свързани с по ранната акселерация в съзряването на организма, с динамиката в единството организъм-личност и с промените в структурата, функциите и психиката, с доминирани на социално-емоционални и интерперсонални компоненти.

Цялостната ориентация на младите хора е компонент от структурата на личността, характеризиращ и синтезиращ психичното и социалното у човека. Всяка ценност следва да се разглежда в два аспекта : - съдържание и функция. Колкото една ценност е по силна и се проявява по често, толкова тя е с формираща ценностна ориентация. Тясна е връзката ценностите с мотивацията от психологическа гледна точка и те са ориентири на човешката активност, а социалните са регулатори, чрез които се реализират избирателност на човешкото поведение.

Материал и методика. В изследването са използвани данни за 502 ученика, мнения на 42 учители, 31 родители, 68 обществени дейци и документация от Детска педагогическа стая при 51 случая. За изясняване

на причините са разработени 6 специализирани анкети и са водени директни разговори с 287 от изследваните лица.

Дефинирани са основните причини за промените в поведението и ценностната ориентация на младите хора носещи особеностите на тези състояния.

Резултати от изследването. Изяснено е, че девиантното поведение е това, което противоречи на обществените норми и подлежи на морални и правни санкции. То се проявява в 4 вида :

- социално неадекватно (социално незряло) поведение;
- асоциално поведение;
- делинктивно поведение;
- адекватно поведение.

Проведеното проучване показва, честотата на срещане на тези видове поведение, свързани с противообществените прояви.

Таблица 1

**Честота на видовете поведение при извършителите на
противообществени прояви**

Вид на поведение	Възраст в години						Общо
	13	14	15	16	17	18	
Социално неадекватно	13	15	13	12	10	14	67
Асоциално	16	24	23	29	31	46	169
Делинквентно	4	10	17	15	29	32	107
Адекватно поведение	17	19	21	43	32	39	159

Първият вид поведение не показва възрастова динамика. То се среща при лица с психо-соматични дефекти, умствено – изоставащи и невротични деца, като в процентно отношение преобладават невротичните деца.

Вторият вид поведение се увеличава с възрастта, като неговият пик е при 16, 17 и 18 годишните младежи и девойки. По същност то е опозиционно, демонстративно и критично поведение на подрастващите, отхвърлящи законно регламентираните правила и приетите социални норми. Участниците в него най-често изпитват влияние над връстниците си или са стихийно въввлечени в асоциална дейност / кражби, побоища, хулигански прояви, сексуално и физическо насилие, заплахи отвлечения и други/, те са членове на асоциални групи и стриктно изпълняват създадените в тях правила.

Третият вид поведение има трайна асоциална насоченост, с рецидиви на противообществени прояви. Той е престъпно поведение, чиято характеристика е организираност, замисленост, съзнателност и изпълнимост.

Четвъртият вид поведение е свързано с употребата на различни токсични вещества и се характеризира със злоупотреба и пристрастяване

към тях. В основата си то не е заболяване, а специфична форма на отклонено поведение свързано с промени в психическото състояние. Броят на младите хора с такова поведение расте с възрастта и остава трайно съхранено при 15–20 % от изследваните лица. Изяснено бе, че най-честите мнения, против такива поведения, се проявяват при обществените дейци – 39 %, учителите – 28 % и семейството – 17 %, и са свързани най-често с грабежи, физическо, психическо и сексуално насилие, проституция и убийства.

Видът на противообществените прояви от изследваните лица е свързан предимно с първите три вида поведение.

- кражби – 45,28 %;
- побоища – 16,52 %;
- хулигански прояви – 26,17 %;
- сексуално насилие – 6,84 %;
- проституция – 5,24 %;
- убийства – 0,0115 %.

По пол младежите извършват – 78,12 % от всички противообществени прояви, а девойките 28,88 %. Всеки 3-ти младеж и 4-та девойка, при изследваните лица и пробвал или употребявал наркотични вещества. Алкохолните опиянения се увеличават с възрастта от 14,23 % при младежите до 58 % при възрастните. Тези цифри при девойките са съответно 10,12 % и 38,43 %. Постоянно пиещи са 12,15 % от младежите и 7, 8 от девойките. Тютюнопушенето, отнесено за всички възрасти при младежите е 48,56 %, а при девойките 52,49 %.

Анализът на противообществените прояви на младите хора трябва да започне с оценка на създадените ценности. Тяхното многообразие води до поведенчески реализирани действия, нанасящи вреда на обществото.

Като обществени явления, противообществените прояви попадат под ударите на закона и имат разграничителни определения – нарушение на правовия ред, на морала, на отклонения в развитието.

Основните причини за девиантното поведение, деформиращи ценностната ориентация и противообществените прояви следва да се търси в:

- отрицателно влияние на семейството (алкохол, побоища, аморалност, отстъпчивост, презадоволяване или обратното и др.);
- социалният статус на семейството (бедност, безработица, риск, липса на любов и загриженост и др.);
- лошият пример и разлагащото влияние на социалното обкръжение в училище и приятелска среда;
- неправилно тълкуване и подражаване на герои от книги, филми с жестокост и насилие;
- продължително отсъствие или напускане на училище;
- безнадзорност, с риск да бъдат въввлечени в престъпният свят;

- недостатъци в учебно-възпитателната работа;
- нерационално използване на свободното време, особено влиянието на улицата;

- дефицит на общуването с приятели и в семейството;

Анализа на причините показва:

- негативното отношение към законните права и интереси на правото и морала на другите хора;

- незачитане на обществените норми;

- консумативни интереси и потребности;

- стремеж за бягство от семейството и конфликти с възрастните;

- неконтролирани контакти с криминални и аморални лица;

- бездомност, скитане и безпризорност;

- ненавременно откриване на нарушителите на младежката престъпност;

- липса на ясна изразена нетърпимост към тези прояви на обществото.

Изясни се, че нагласите, активността, и динамичността на поведението на извършителите на асоциални прояви се формират при стандартни ситуации, докато ценностните формират поведение в нестандартни ситуации.

Изводи.

1. Констатира се увеличаване на малолетната престъпност и тенденции към нейната организираност.

2. Нараства броят на нетипичните обществени прояви: – изнудване, отвлечане, измами, телефонен тероризъм, незаконно пласиране на стоки и др.

3. Увеличава се проституцията, скитничеството и просията.

4. Разраства се влиянието на различни секти, създаващи незряла духовна нагласа.

5. Рязко се понижава възрастовата граница на престъпността при младите хора.

Литература

1. Димитрова С. Детски предизвикателства / С. Димитрова // Обществено възпитание. – кн. 4. – С., 2000.
2. Първанов П. Отклонение в поведението на учениците / П. Първанов. – С. : Нар. просвета, 1980.
3. Рътър М. В помощ на трудните деца / М. Рътър. – С., 1990.
4. Станков В. Борба с противообществените прояви на непълнолетни по местоживееене / В. Станков. – С., 1989.
5. Стойчева М. Личността на непълнолетния правонарушител / М. Стойчева. – С., 1990.
6. Стойчева М. По някои проблеми на семейното възпитание / М. Стойчева. – С., 1990.

Сипченко В. І.

– завідувач кафедри педагогіки

Слов'янського державного педагогічного університету,
кандидат педагогічних наук, професор

УДК 378

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ВИШУ

На теоретичному й технологічному рівнях обґрунтовано феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» як підґрунтя подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. Виявлено механізми, рівні та засоби формування суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі вищої школи.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво, співтворчість, викладач, студент, партнерство, консультація, освіта, теорія, практика.

Сыпченко В. И.

– заведующий кафедрой педагогики

Славянского государственного педагогического университета,
кандидат педагогических наук, профессор

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Раскрывается феномен, теоретическая и технологическая сущность понятия «субъект-субъектные отношения», их влияние на развитие педагогической теории и практики. Определены механизмы, уровни и способы формирования субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе высшей школы.

Ключевые слова: субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество, преподаватель, студент, партнерство, консультация, образование, теория и практика.

Sypchenko V. I.

– head of the Department of pedagogic

Slavyansk state pedagogical university,
candidate of the pedagogical sciences, professor

INTERACTION OF EDUCATOR AND STUDENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MODERN UNIVERSITY

The article highlights the theoretical and technological nature of the concept «subject-subjective relations» and their influence on the development of pedagogical

theory and practice. The mechanisms, levels and methods of their forming in the educational process of higher education have been specified.

Keywords: *the subject-subjective relations, cooperation, co-creation, teacher, student, partnership, consultation, education, theory and practice.*

Загальновідомою є теза про те, що спілкування – це процес передачі інформації від однієї людини до іншої, передача почуттів, думок, переживань тощо. З цим можна погодитись. Однак, розглядаючи проблему спілкування у більш широкому сенсі, спираючись на дослідження О. О. Леонтьєва, важливо зазначити, що спілкування – **процес або процеси, що здійснюються всередині певної соціальної сукупності – групи, колективу, суспільства в цілому, процеси, за своєю сутністю не між індивідуальні, а соціальні.**

Сприймаючи вищий навчальний заклад як соціальну інституцію, маємо розуміти, що навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу повинен відповідним чином впливати на підготовку майбутнього вчителя до його професійної діяльності. Для вчителя слово – зброя, завдяки якій він формує особистість учня. Виховати особистість може тільки справжня особистість учителя. Тож яким повинен бути справжній викладач вищого навчального педагогічного закладу, щоб силою свого слова, особистого прикладу впливати на сьогоднішніх студентів, а завтрашніх учителів нашої держави!

Професор, доцент або просто викладач вузу, йдучи до студентської аудиторії, повинен чітко усвідомити і пам'ятати про те, **що і як** він скаже студентам. Чи почують його студенти, чи відчують його слово, чи воно знайде своє місце в душі студента, залишиться в його пам'яті? Тож перед викладачем постає важливе завдання: як організувати процес спілкування зі студентами, щоб за його результатами стояли знання, сформувались уміння та навички, виникли певні досягнення, виникло бажання й надалі вчитися, а потім вчити інших.

Слід пам'ятати, що під час навчання в процесі спілкування **обов'язково** повинна бути створена взаємодія учасників навчального процесу: викладача і студента. Ця взаємодія повинна бути побудованою на бажання співпрацювати, чути один одного. Викладач і студент повинні взаємодіяти в навчальному процесі не в позиції «суб'єкт – об'єкт», а в діаді **«суб'єкт – суб'єкт»**. Такі відносини ефективно впливають на процес навчання, значно активізують пізнавальну діяльність студента, допомагають йому в оволодінні знаннями, вміннями та навичками.

Поняття «відносини» активно досліджували психологи у зв'язку з вивченням: а) хвороб людської психіки (В. Н. М'ясищев та ін.); б) діяльності (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); в) спілкування (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Б. Г. Паригін та ін.). Найпереконливіше одвічну актуальність і значення відносин у житті людини і розвитку науки довів С. Л. Рубінштейн [1, с. 219]. Він, зокрема, наголошував, що два типи

відносин визначають життя: ставлення до людини і ставлення до буття. І саме відношенням до людини, уточнював він, характеризується ставлення до буття. У цьому науковому висновку яскраво простежується значення в людському житті відносин «людина-людина», «вчитель-учень» та інших діад. Отже, це явище було найґрунтовніше досліджено психологічною наукою. У своїх подальших розробках А. В. Петровський дійшов висновку, що «міжособистісні відносини представлені як якісь ідеальні сили, ні в чім не матеріалізовані і ніяк не опредмечені, а тому вони не піддаються конкретному дослідженню і вивченню» [6, с. 36].

Складовими компонентами взаємодії викладача і студента виступають співробітництво і співтворчість.

Співробітництво – це така взаємодія, основу якої складають рівно парні партнери, об'єднані спільним діалогом, результат якого – успіх у навчанні. «У взаєминах суб'єктів, – як зазначав С. Л. Рубінштейн, – немає ніякого принципового привілею у мого приватного «Я». Тому відносини між «Я» зворотні» [1, с. 106].

Співробітництво передбачає зацікавлення студента в одержанні нових знань. Стан кожного з партнерів – задоволення викладача і успіх студента, що надає спільного задоволення від співробітництва. Співробітництво неможливе без високого професіоналізму і чітких громадянських позицій викладача. Взаємодія при співробітництві будується на взаємоповазі, взаємоінтересі й повній взаємодовірі один одному. Доброзичливість, терпляче переконування, особистий приклад викладача, довіра, самостійна робота студентів, поетапний уплив, порада, прохання, гумор, захоплення перспективою, відкритість, повага до студента і любов до предмета, що вивчається, стимулювання тощо.

Найвищим рівнем взаємодії викладача і студента у процесі формування освітньо-виховальних відносин виступає співтворчість. Співтворчість включає в себе співробітництво, при якому всі суб'єкти об'єднані творчим діалогом – пошуком нового у змісті й засобах навчання і виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожного студента, а також реалізації всіх наявних і потенційних можливостей викладача.

Професіональна, ділова, а й глибока особистісна увага один до одного забезпечують дружні, сердечні стосунки, які в подальшому можуть зберегтися на все життя.

На досягнення такого рівня відносин спрямовуються вся компетентність, інтелект, поведінка, воля, емоції, моральні й естетичні почуття викладача. Він використовує прийоми морального вибору, подвійного результату, організації успіху, поділу захоплень, пробудження гуманних почуттів, ласкавого докору, захочення тощо. Співтворчість і співробітництво на ґрунті гуманних і високоморальних відносин стають людино-утворювальними процесами, які вимагають від викладача таких

специфічних рис, як комунікабельність, відвертість, співпереживання, співчуття, співучасть, «інстинкт симпатії», емпатія, уміння поставити себе в становище іншого, налагодити зворотний зв'язок, передбачити результат, а також захопленість і здатність до самопожертви, що залежить від його особистісних рис і підготовленості у закладі освіти, подальшої неперервної самоосвіти.

Освітньо-виховальні суб'єкт-суб'єктні відносини мусять стати сутністю, умовою і формою сучасної особистісно-соціальної моделі педагогічного процесу, її результатом і критерієм.

Що на сьогодні ми маємо. Найчастіше ми спостерігаємо ситуацію, коли викладач виступає в ролі інформатора, який робить повідомлення за відповідною темою, подає певну інформацію, називає джерела, висуває завдання, які будуть розглядатися під час практичного заняття. Лекція супроводжується цікавими фактами, іноді слайдами, наочністю тощо. Викладач емоційно розповідає про ті чи інші речі. Студент після лекції, готуючись до практичного заняття, знаходить в підручнику або іншому навчальному посібнику все те, про що так цікаво, і, на жаль прикро усвідомлювати, слово в слово говорилося на лекції. Або, як найгірший варіант, студент раптом виявляє, що зміст лекції – це досить точний переклад тексту відповідного російськомовного видання.

Ми глибоко переконані в тім, що викладач, лектор, має на лекції у вигляді тез подати студентам основні положення, дефініції тощо, а потім висловити **власні, та й не тільки**, думки стосовно проблеми, яка розглядається, залучити студентів до обговорення суттєвих питань, а може запросити на лекцію вчителя-практика, який проілюструє те, про що йде мова. Важливо спонукати до роздумів, розпалити негасний вогонь знань. Стратегія освіти ХХІ століття – не тільки професійні якості, знання, вміння та навички, а. перш за все, духовно моральна цілісність особистості. В центрі навчально-виховного процесу є **ОСОБИСТІТЬ** студента, а соціум пристосовується до його потреб, бажань тощо. Мені здається, що саме така лекція спроможна створити атмосферу творчої взаємодії між викладачем і студентом. Саме така лекція або семінар чи практичне заняття сприятимуть розвиткові особистості студента.

Розвиток особистості – процес перманентний. Він припускає постійну цілеспрямовану роботу викладача над собою. Згадаймо вислів відомого педагога К. Ушинського про те що «вчитель залишається вчителем доти, доки сам вчиться...». Для викладача педагогічного вузу цей вислів повинен стати тим гаслом, яке спонукає його до постійної роботи над собою, над предметом, який він викладає, це кропітка робота всіх духовних і фізичних сил, спрямована на постійне самовдосконалення. Для викладача вкрай необхідне попереднє самопізнання, тобто пізнання кожним педагогом того, чого він не знає, не вміє. Не слід боятися, що студенти побачать у своєму викладачеві деякі недоліки. Відомий

науковець В. К. Буряк, стверджував, що викладач – не схема, а людина «у плоті». І те, як він усвідомлює свої слабкі сторони й переборює їх, ще один із засобів в арсеналі його педагогічного впливу на особистість студента.

Прагнення викладача до самовдосконалення, до висот професіоналізму, щире бажання поділитись знаннями, своїм досвідом зі студентами – запорука його успіху та авторитету.

На превеликий жаль ми сьогодні забули про одну важливу форму взаємодії викладача і студента в навчальному процесі. Я маю на увазі – **консультації**. Саме тут виявляється повною мірою вміння викладача організувати спілкування і співпрацю зі студентом. Наші консультації, на жаль, перетворились у зустріч, на якій викладач відповідає на запитання, роз'яснює те, що студенти не зрозуміли, видає їм готові рецепти тощо. Сьогодні за вимогами Болонського процесу, який все далі поширюється в освітній галузі, питома вага в навчальній роботі відводиться консультаціям. Саме тут під час консультацій по-справжньому повинна існувати взаємодія викладача і студента. В процесі консультування викладач повинен надати студентові допомогу певним чином оволодіти навчальним матеріалом, здобути не тільки знання, а перш за все, усвідомити сутність предмету, що ним вивчається. Викладач виступає в ролі не простого спостерігача, консультанта, а безпосереднього активного учасника процесу пізнання: спрямовує роботу студента, вказує на ефективні шляхи оволодіння знаннями, допомагає зорієнтуватись у потоці інформації, вчить відбирати головне, суттєве, надає допомогу у вирішенні складних питань, унеможливорює виникнення помилок тощо. Саме тут виявляється педагогічний талант викладача, який з позиції інформатора переходить в позицію партнера у здобутті знань. Виступаючи в ролі партнера, викладач впливає на студента, а студент впливає на викладача. І тут дуже важливо, щоб викладач використовував цей вплив для свого професійного зростання та самовдосконалення. Як справжні партнери, викладач і студент співпрацюють разом. І під час такої співпраці повинна існувати спільна мета, спільне завдання, спільний пошук. За таких умов співпраця набуває креативності і переростає у співтворчість. Як важливо студентові відчувати, що поруч із ним висококваліфікований спеціаліст, який розуміється в даній галузі, має свою особисту думку з приводу даної теми, щиро зацікавлений у його, студентові, зростанні, який створює в пізнанні ситуацію успіху, ситуацію задоволення від отриманих знань. Крім того поруч не тільки викладач, а мудрий радник, чуйна людина, високий професіонал, закоханий у свою справу, який щиро радіє за його, студента, успіхи і вболіває за нього у хвилини невдачі.

Саме такою ми вбачаємо взаємодію викладача і студента в навчальному процесі сучасного вишу. Міжособистісна взаємодія в

педагогічному процесі – це педагогічна взаємодія, підґрунтям якої є педагогічно доцільні відносини. Суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні відносини, як свідчать наукові розвідки українських учених, зокрема А. М. Бойко, І. Д. Бега, О. М. Пехоти та інших, розвивають перцептивне, когнітивне й емоційне відображення викладачем і студентом один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити студентові, при потребі, не співпадання його «Я-реального» і «Я-ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно його саморозвиток і самооцінка. Завдяки педагогічно доцільним відносинам, що склалися між викладачем і студентом в процесі навчання, дозволяють викладачеві сприймати успіхи студентів, їх особистісні цінності як взаємні, відчувають відповідальність за них.

Отже, студент виступає головним суб'єктом освітніх змін. А вони успішні лише тоді, коли ними глибоко переймається педагог, який виступає організатором і провідником змін у педагогічному процесі. Специфіка організації навчальної роботи в такій полягає в тому, що вона проходить через розум і душу викладача і студента, а результативність позитивних змін залежить від педагогічної доцільності їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Вважаємо за доцільне наголосити, що суб'єкт-суб'єктні відносини викладачів і студентів повинні мати, гуманний, рівноправний, морально-естетичний, тобто педагогічно доцільний характер. Тільки завдяки формуванню педагогічно доцільних відносин можливо, на наше глибоке переконання, відбудеться той діалог культур, який створить атмосферу порозуміння, творчої співпраці, результати якої дадуть радість пізнання, бажання навчатися тощо.

Гуманізація відносин викладача і студента передбачає, насамперед, побудову такої педагогічної технології, яка забезпечить студенту високу якість знань і, що саме головне, – свідомий вибір ним особистісно-громадянсько-ціннісних орієнтирів духовних цінностей, які вкрай необхідні йому в подальшій педагогічній діяльності та особистому житті. Взаємодія в такій педагогічній технології передбачає використання інтерактивних методів і форм, які б стимулювали самодіяльність і творчість викладача та студента, регулювання процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання, організації та самоорганізації, контролю і самоконтролю. Студент при такій організації навчання виступає в педагогічному процесі як суб'єкт взаємодії, на формування креативної і неповторної індивідуальності якого вона спрямована.

І ще ось про що хотілось би мені сказати сьогодні, що на моє глибоке переконання, є дуже важливим у навчанні студентів, у процесі сумісної діяльності та взаємодії. **Очі...** Так-так, ви не помилились, **очі**. Що бачить

студент у ваших очах: зацікавленість і турботу, вогонь вашого серця, тепло вашої душі, чи байдужість?

Згадайте слова Л.Толстого: «Очі – дзеркало душі!»? Пам'ятайте завжди про це: очі викладача віддзеркалюють його душу, його турботу, його зацікавленість долею студента, його переживання та сумніви, його страждання від невдалої відповіді, від його негативного вчинку тощо. Якщо ваші очі будуть сповнені цих переживань, ви, я впевнений в цьому, побачите в очах студента, яким чином він сприймає вас і те, про що ви говорите. Ви побачите в очах студента: довіряє він вам, вірує у Вас, він поруч із Вами чи далеко за межами аудиторії? Щоб у Ваших очах світилась любов і віра в студента, в його сили, треба щоб у душі Вашій палав вогник добра.

За радянських часів біля вимикача світла було таке знаменне гасло: **«Уходя, гасите свет!»**.

Все верно: електроенергію надо беречь! Но у каждого из нас есть свой собственный свет – свет души, добрых мыслей и поступков. У кого-то он ярче, у кого-то тусклее, **но он у всех**. И его так легко притушить. А то и вовсе загасит эгоизмом, равнодушием, злым словом, дурным делом, даже простым невниманием к ближнему, к его мелким (на посторонний взгляд) заботам. И самому теплее станет в этом непростом и сложном мире.

Не гасите свет!

Не гасите – ни приходя, ни уходя!

Не гасите свет!..

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989. – 243 с.
2. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала : теорія, досвід : монографія / А. М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.
3. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
4. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
5. Мясичев В. Н. Социальная психология и психология отношений / В. Н. Мясичев // Проблемы общественной психологии. – М. : Педагогика, 1965. – С. 273–286.
6. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.

Холодная М. А.

– заведуюча лабораторією психології способностей
і ментальних ресурсів

Інституту психології РАН,

доктор психологічних наук, професор

Гельфман Э. Г.

– заведуюча кафедрою математики, теорії і методики
обучення математике

Томського державного педагогічного університету,

доктор педагогічних наук, професор

УДК 159.9:37.014

ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье анализируются ценностные аспекты психологии интеллекта и обсуждаются особенности их реализации в образовательной практике. Основные положения работы впервые были опубликованы в 2008 г. в книге «Ценностные основания психологической науки и психология ценностей» (под ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевского).

Ключевые слова: интеллект, психология интеллекта, образовательная практика, развитие интеллекта, интеллектуально воспитанная личность, интеллектуальная деятельность, интеллектуальные умения.

Холодна М. О.

– завідувач лабораторії психології здібностей і ментальних ресурсів

Інституту психології РАН,

доктор психологічних наук, професор

Гельфман Е. Г.

– завідувач кафедри математики, теорії й методики
навчання математики

Томського державного педагогічного університету,

доктор педагогічних наук, професор

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЇ ІНТЕЛЕКТУ ТА ЇХНЯ РЕАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті аналізуються ціннісні аспекти психології інтелекту й обговорюються особливості їхньої реалізації в освітній практиці через інтелектуальне виховання особистості. Основні положення роботи вперше були опубліковані в 2008 р. у книзі «Ціннісні засади психологічної науки і психологія цінностей» (за ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевського).

Ключові слова: інтеллект, психологія інтелекту, освітня практика, розвиток інтелекту, інтелектуально вихована особистість, інтелектуальна діяльність, інтелектуальні вміння.

Kholodnaya M. A.

– head of the Laboratory of abilities and mental resources psychology
Institute of psychology by RAS,
doctor of the psychological sciences, professor

Gelfman E. G.

– head of the Department of the mathematics, theories and teaching methods
Tomsk state pedagogical university,
doctor of the pedagogical sciences, professor

VALUES ASPECTS OF THE INTELLIGENCE PSYCHOLOGY AND THEIR REALIZATION IN EDUCATIONAL PRACTICE

The article analyzes values aspects of the intelligence psychology and particularities of their realization in the educational practice are discussed. The Main positions of the work were for the first time published in 2008 in the book «Value basis of the psychological science and psychology of valuables» (by ed. V. V. Znakov, G. V. Zalevsky).

Keywords: *intellect, psychology of the intellect, educational practice, development of the intellect, intellectual educated personality, intellectual activity, intellectual skills.*

Постнеклассическая парадигма привела к пересмотру критериев оценки объективности научного знания. Идея о возможности объективного знания вне познающего субъекта и способов познания (классический тип рациональности) сменилась идеей относительности наших знаний и их зависимости от средств (инструментов) познавательной деятельности (неклассический тип рациональности), которая в последние годы была дополнена идеей о необходимости участия в процессе порождения нового знания ценностно-смысловых и целевых установок познающего субъекта [21].

Иными словами, в структуре научного знания, обеспечивающего формирование объективной картины мира, эксплицируется связь внутринаучных задач с ценностями и целями, имеющими социальный характер. Включение аксиологического (мировоззренческого) фактора в состав объясняющих теоретических положений приводит не только к пересмотру ранее существовавших теорий, но и к выявлению новых предметных областей на новом, более глубоком уровне их понимания.

Что касается психологической науки, в том числе психологии интеллекта, то создается впечатление, что она «застыла» на стадии классической науки. Например, до сих пор доминирует убеждение в том, что объективное изучение интеллекта предполагает полное исключение из процедур его измерения (тестов) всего того, что имеет отношение к субъекту (его эмоциональные состояния, мотивацию, прошлый опыт, познавательные предпочтения, стили мышления и т.д.). Специфика самих тестовых процедур также игнорируется, поскольку, хотя интеллект

оценивается с помощью конкретного теста, проверяющего сформированность строго определенных умственных действий, по его результатам далее строится теоретическое представление об интеллекте вообще. При этом интеллект рассматривается как статическое (не изменяется в ходе жизни человека), одномерное (отождествляется с показателем IQ), имеющее одну причину (врожденный характер), линейно развивающееся (зная уровень интеллекта на некотором начальном этапе, можно предсказать интеллектуальные достижения на более поздних этапах онтогенеза) психическое качество.

Для современных исследований в области психологии и педагогики крайне важно выстраивать свои научные приоритеты с учетом требований неклассической и особенно постнеклассической науки. Анализ эволюции некоторых научных психологических подходов и особенно характер их прикладной реализации позволяет прийти к важному выводу: игнорирование ценностного аспекта психологических знаний – как на уровне процедур их получения, так и на уровне их интерпретации – приводит к построению неадекватных психологических теорий и разработке неадекватных прикладных образовательных проектов.

Интеллект как ценность в психологических исследованиях

Под влиянием психометрической парадигмы интеллект долгие десятилетия отождествлялся с «коэффициентом интеллекта» (IQ). Со временем выяснилось, что в понятии IQ содержится значительный потенциал социальной агрессии, поскольку ни одно другое психологическое понятие никогда не претендовало на роль некоторого исходного основания для управления жизнью общества при игнорировании прав личности.

Доказательством сказанному является выход в 1994 г. книги американских психологов Р. Хернштейна и Ч. Мюррея «Кривая в форме колокола: Интеллект и классовая структура в американском обществе» [29]. Эта книга, судя по всему, имеет знаковый характер, и неслучайно вокруг нее вот уже несколько лет идут бурные дискуссии сторонников и противников заложенных в ней идей. Центральные тезисы книги таковы:

– существуют индивидуальные различия в общем факторе когнитивных способностей («общего интеллекта»), по которым люди отличаются друг от друга;

– психометрические тесты интеллекта с наибольшей точностью измеряют уровень «общего интеллекта» в виде IQ;

– IQ–оценки идентичны тому, что люди подразумевают под словами «интеллектуальный» или «умный» в обычном языке;

– IQ стабилен на протяжении всей жизни человека;

– результаты корректно проведенного тестирования интеллекта позволяют снять предубеждение по отношению к социальным, экономическим, этническим и расовым группам;

– уровень развития интеллекта определяется главным образом наследственными факторами, поэтому образовательные условия не могут оказать на него существенного влияния.

Распределение показателей IQ подчиняется нормальному закону (то есть принимает форму кривой колокола). Общество, таким образом, «расколото» на «когнитивные классы» в зависимости от величины IQ, при этом максимально обособленными являются части населения с самым низким IQ (от 50 до 90) и самым высоким IQ (от 125 до 150). Существует прямая связь между низким IQ и такими социальными явлениями, как бедность, безработица, бездельничество, преступность, жизнь на государственные пособия, разводы и т.д.). Поскольку IQ является врожденной характеристикой, то, следовательно, по мнению Херрнстейна и Мюррея, возникает необходимость в изменении некоторых аспектов социальной политики: введении более жестких иммиграционных законов, которые бы не пропускали в Америку лиц с потенциально низким IQ (в первую очередь выходцев из Латинской Америки и Африки); отказ от программ социальной и материальной помощи лицам с низким интеллектом (особенно женщинам, имеющим много детей); сокращение развивающих образовательных программ для социально-неблагополучных детей в силу их бесполезности и переадресация финансирования в пользу программ для одаренных детей с высоким IQ; исключение льгот при трудоустройстве лиц с низким уровнем интеллекта (иначе, по мнению этих авторов, получается расизм «с обратным знаком» – лица белой расы, имея в среднем более высокий IQ, получают меньше шансов для профессионального продвижения по сравнению с представителями других рас).

Иными словами, Херрнстейн и Мюррей говорят о необходимости для американского общества режима реальной меритократии¹³, и именно это общественное устройство, по их убеждению, надо укреплять и поддерживать. В частности, «когнитивная элита» должна жить в отдельных районах, отправлять детей в особые частные школы, иметь социальные институты, ориентированные на их интересы, ее представители должны вступать в браки между собой, поскольку наследственный характер IQ гарантирует при этом рождение детей с высоким интеллектом, и т.д. Только таким путем, по мнению авторов, можно сохранить интеллектуальный потенциал Америки [29].

Основанием для столь радикальных оценок и выводов является проведенный авторами анализ результатов Национального лонгитюдного обследования молодежи (NLSY), которым было охвачено более 12000 молодых людей, начиная с возраста 14–22 года, и которое продолжалось с 1979 г. по 90-е гг.

¹³ Меритократия – общественная система, при которой положение человека в обществе определяется его способностями (в данном случае – величиной IQ).

Все обстежуване були розподілені на п'ять різних категорій («когнітивних класів») в залежності від величини IQ:

I. «Очень сообразительные» (very bright), IQ 125–150;

II. «Сообразительные» (bright), IQ 110–125;

III. «Норма» (normal), IQ 90–110;

IV. «Глупые» (dull), IQ 75–90;

V. «Очень глупые» (very dull), IQ 50–75.

Вся фактична аргументація книги вистроєна на якісному аналізі, в частині, процедурі підрахунку відсотка осіб з визначеними соціально-психологічними характеристиками в кожній з п'яти вищеказаних категорій. Наприклад, серед обстежених осіб відсоток розводів після п'яти років шлюбу за вказаними категоріями становить:

I – 9%, II – 15%, III – 23%, IV – 22%, V – 21%.

За критерієм належності до «середнього класу» особи з різною величиною IQ розподілилися за цими категоріями наступним чином:

I – 74%, II – 67%, III – 50%, IV – 30%, V – 16% [29, с. 174, 264].

Багаточисленні відсоткові співвідношення, наведені в книзі Хернштейна і Мюррея, свідчать про те, що люди з низкими значеннями IQ належать до числа бідних, мають низький освітній рівень, є поганими батьками, живуть на пособія, схильні до кримінального поведіння, менш здатні підтримувати міцні шлюбні-сімейні стосунки, мають більш низький соціально-економічний статус (не закінчили коледж, сиділи в тюрмі, не мали роботи, отримували низьку зарплату), їх діти також мають більш низький IQ тощо.

Звичайно, виникає головне питання: що на що впливає?

Як відомо, традиційні методи математичної статистики не дозволяють робити висновки про причинно-наслідкові зв'язки. Тим не менш Хернштейн і Мюррей відповідають однозначно – причиною соціального поведіння людей є IQ. Однак, в логіці роздумів цих авторів, з не меншою переконливістю можна вибудувати альтернативну інтерпретацію тих же співвідношень: у людей, вирощених і живущих в бідності, не отримавши вищої освіти, не маючи можливості якісно харчуватися, лікуватися і відпочивати, звикши до позиції державного іждивенця в силу об'єктивної неможливості отримати цікаву роботу, накопичується така специфічна середовище життя, яка невідворотно затримує їх інтелектуальне розвиток і в результаті призводить до значущого зниження IQ. Це є причиною величини IQ є якість соціального середовища.

Багатьма авторами наводяться і більш часті – але в той же час не менш суттєві – критичні зауваження до адрес емпіричних підстав меритократическої утопії Хернштейна і Мюррея. В частині, висловлюється сумнів в реальності «загального фактора

интеллекта» в виде IQ, поскольку факторный анализ не является убедительным доказательством его существования; отрицается, что IQ оценки распределяются нормально, поскольку форма их распределения может варьировать в зависимости от меры трудности тестовых заданий; утверждается невозможность разведения IQ и социоэкономического статуса как детерминант социально нежелательного поведения; отмечается, что статистика ничего не может сказать о том, как зафиксированные статистические связи будут проявляться в каждом индивидуальном случае и т.д. [26; 30].

Характерно, что Херрнстейн и Мюррей выстроили логику своих рассуждений исключительно в рамках психометрического взгляда на интеллект при игнорировании фактов, полученных в рамках других направлений исследования интеллекта.

Так, по данным Дж. Равена, рост показателей IQ по тесту «Прогрессивные матрицы» у детей в современных условиях – сравнительно с показателями IQ детей несколько десятков лет назад – объясняется такими факторами, как качество питания, здравоохранения и личной гигиены [19]. Сам Равен склонен считать критерием интеллектуального развития уровень компетентности личности в той или иной предметной области деятельности, которую можно измерить только в контексте ее интересов и ценностей [17; 18]. По его мнению, «... применение традиционных тестов, считающихся отличными инструментами по таким критериям, как различительная способность, внутренняя согласованность, надежность и валидность, привело к принятию неадекватных схем проверки и оценивания, к дезориентирующим нас исследовательским выводам, к социально и нравственно несправедливым решениям в области образовательной политики и практики, к распространению неверных взглядов на исследовательский процесс и на науку в целом» [18, с. 49].

При изучении соотношения IQ и успешности профессиональной деятельности величина коэффициентов корреляции находится в пределах от 0,20 до 0,50, при этом в выборках компетентных специалистов и более взрослых работников эти корреляции снижаются [30]. При исследовании «экспертов» (знающих, опытных профессионалов) было показано, что они имеют относительно средний уровень интеллекта в терминах IQ (до 120), и что эффективность их реальной профессиональной деятельности обуславливается другими, как когнитивными (накопление предметно-специфических знаний, развитие метакогнитивных навыков и т.д.), так и некогнитивными (мотивацией, поддержкой со стороны социального окружения и т.д.) факторами [31; 32].

Р. Стернберг справедливо считает, что в основе реальных высоких достижений «экспертов» лежит иной тип компетентности по сравнению с тем типом компетентности, которая нужна для успешного выполнения

тестов інтелекта, і саме це обставина, по його думці, пояснює відносно низькі кореляції IQ з успіхами в професійній діяльності [33].

В області педагогічної психології була продемонстрована можливість покращення інтелектуальних здібностей учасників: використання багатющих навчальних програм і спеціальних тренінгів підвищало ефективність різних видів інтелектуальної діяльності [2; 27].

Не можна ігнорувати теорію «множества інтелектів», в межах якої доводиться на існування різних видів інтелекта і яка виключає можливість використання єдиного показателя для оцінки реального інтелектуального потенціала людини в умовах багатоманітності проявів інтелектуальної діяльності [28].

Таким чином, з однієї сторони, показателі IQ чутливі до особливостей соціалізації об'єкту (відповідно можна передбачити, що з'явлення людей з низькими значеннями IQ несуть відповідальність суспільні інститути і влада як така) і, з іншої сторони, успішність професійної діяльності і життєвий успіх в цілому відносно не залежать виключно від високих і надвисоких значень IQ.

Як відомо, розвиток тестології (і психометричних концепцій інтелекта) мав в своїй основі прагнення отримати наукове знання про інтелект на основі об'єктивних вимірних процедур (тестів). Представлене визначення інтелекта «інтелект – це те, що вимірюється тестами інтелекта», на перший погляд, повністю вільно від будь-якої ціннісної навантаженості. В дійсності це визначення має в своїй основі цілком визначену професійно-психологічну позицію: інтелект устроєно просто, тому його можна оцінити одним показателем в формі IQ; існують однозначні лінійні зв'язки між показателями інтелектуальних здібностей і реальним поведінням, тому на основі IQ можна легко прогнозувати майбутні інтелектуальні досягнення; низький інтелект – це погано, але це вроджене якість, тому суттєво підвищити його рівень неможливо. Додамо, що тести інтелекта створювалися людьми, по-видимому, щиро вірящими в те, що математичне мислення (здатність оперувати числами і геометричними фігурами) є відмінною ознакою «високого» інтелекта. В цій зв'язі не можна не погодитися з зауваженням А. Н. Подд'якова, що якщо б серед складателів тестів опинилися люди з іншими світоглядними установками, ми б сьогодні мали зовсім інші тести [15]. Додамо – і інші теорії інтелекта, і інші форми психодіагностичної практичної роботи з людьми.

Один из путей встраивания психологии интеллекта в постнеклассическую научную парадигму – это попытка посмотреть на интеллект не через процедуру его измерения, а с точки зрения его онтологического статуса. Если в рамках тестологического подхода интеллект определяется на основе показателей тестов интеллекта (соответственно уровень интеллекта соотносится со степенью сформированности определенных вербальных и невербальных познавательных функций), то в рамках онтологического подхода интеллект определяется как форма организации ментального (умственного) опыта индивидуального субъекта (соответственно уровень развития интеллекта соотносится со сформированностью компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта, а также мерой их дифференциации и интеграции) [24; 25].

Что меняется в результате подобного рода переопределении интеллекта? Меняется наше теоретическое представление о тех атрибутах (базовых качествах), которые присущи интеллекту, если мы его рассматриваем через призму категории «ментальный опыт».

1) *Многомерность*. Интеллект является сложной системой, образованной разнообразными по психическому материалу и функциональному назначению ментальными структурами, поэтому об уровне развития интеллекта следует судить по профилю показателей, характеризующих разные компоненты ментального опыта. Кроме того, необходимо учитывать интегральные показатели, описывающие системные эффекты в работе интеллекта, в качестве которых могут выступать особенности организации понятийного опыта, проявления произвольного интеллектуального контроля, индивидуальные познавательные предпочтения и т.д.

2) *Нелинейная динамика*. Интеллект является динамической системой, поэтому следует принимать во внимание особенности изменения всех составляющих ментального опыта в ходе жизни человека. Необходимо признать возможность скачкообразного характера этих изменений, в том числе под влиянием фактора «случайного события», кумулятивную природу процесса усложнения и обогащения индивидуального ментального опыта, разнонаправленный характер становления его компонентов (например, явления «угасания» либо «разгорания» интеллектуальной одаренности на разных этапах онтогенеза), единство прогрессивных и регрессивных линий интеллектуального развития (например, развитие интеллекта пожилых и старых людей характеризуется ростом понятийного и рефлексивного опыта на фоне деструкции сенсо-моторных и пространственных схем, а также снижения эффективности произвольного интеллектуального контроля).

3) *Самоорганізація*. Інтеллект, находясь под потужним впливом генетических і середових факторів, тем не менше оказується под впливом процесів, проходящих внутри ментального опыта человека. Таким образом, генетическая и средовая детерминация дополняется ментальной детерминацией, которая имеет нежесткий, вероятностный, индивидуально-специфический характер.

4) *Субъектність*. Змієнення в складі і будові ментального опыта в значительной степени обусловлены активностью человека как субъекта деятельности, поэтому уровень интеллектуальной зрелости будет тем выше, чем больше инициативы он будет проявлять относительно поиска новой релевантной информации, преобразования проблемной ситуации, варьирования способов анализа проблемы, критичности в оценке происходящего и т.п.

5) *Контекстуальність*. Робота інтелекту, як механізму регуляції поведінки в естественной среде, предполагает учет как ситуационного контекста, в который включена та или иная проблема, так и ментального контекста, который человек порождает и оформляет в ходе своих размышлений. Чем богаче ментальный опыт, тем более широким и разноплановым оказується контекст інтелектуальної діяльності.

6) *Унікальність*. Ментальний опыт каждого человека специфичен по своему складу і будові, а також с точки зору особливостей його еволюції в онтогенезі, поэтому при анализе индивидуальных различий – как в плане выполнения тестов интеллекта, так и в плане реальных интеллектуальных достижений – следует учитывать индивидуально-своеобразные формы познавательного отношения человека к происходящему.

7) *Гетерогенність*. Продуктивна інтелектуальна діяльність возможна при одновременной либо последовательной актуализации разных компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта, которые выступают как ментальные ресурсы разного уровня и разного типа.

8) *Мобільність*. Відокремлені інтелектуальні здібності, а також інтелект в цілому виступають не як локальна психіческа черта, а як подвижная точка в просторі наявного ментального опыта, которая может занимать на его осях некоторое множество позиций в разные моменты времени (это обстоятельство объясняет широкий диапазон разнородных эффектов в работе интеллекта одного и того же человека, начиная с состояния «функциональной глупости» и заканчивая состоянием инсайта).

Наличие вышперечисленных атрибутов интеллекта (естественно, этот список не является исчерпывающим) не только меняет наш взгляд на природу интеллекта, методы психодиагностики индивидуальных интеллектуальных возможностей и условия роста интеллектуальных

ресурсов личности, но и на ценностное содержание этой психологической категории. Если в качестве психического носителя свойств интеллектуальной деятельности выступает ментальный опыт, то именно от своеобразия состава, строения и характера эволюции индивидуального ментального опыта зависит, как будет осуществляться переработка поступающей информации, насколько эффективно человек будет решать те или иные задачи, в том числе тестовые задания, какой будет форма осмысления тех или иных событий, какие индивидуализированные методы обучения будут содействовать максимальному раскрытию интеллектуальных возможностей ученика, в каком направлении пойдет специализация интеллектуальных ресурсов взрослого человека и т.д. Таким образом, использование категории «ментальный опыт» для определения интеллекта усиливает аксиологическую нагрузку данного понятия.

Интеллект как ценность в образовании. Такой социальный институт, как школьное образование, предназначен для создания условий для эффективной социализации подрастающего поколения, в первую очередь, для формирования психических (интеллектуальных, личностных, коммуникативных, нравственных и т.д.) ресурсов каждого ученика с тем, чтобы по окончании школы он был способен к продуктивной жизнедеятельности в обществе. Назначение школы в идеале в том, чтобы конкретный ученик (каждый ребенок, поступивший в свое время в первый класс) по окончании школы стал умным, самодостаточным, общительным, нравственно здоровым членом общества. Естественно, далеко не всегда эта задача реализуется в полной мере, но она априорно всегда предусматривается. Однако вектор образовательного процесса может развернуться в крайне нежелательном для общества направлении при искажении ценностных оснований школьного образования.

Рассмотрим тенденции в области реформирования российского школьного образования. Прежде всего, следует обратить внимание на те новые понятия, которые оказались включенными в основные документы, регулирующие работу школы. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» подчеркивается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [9]. В Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования, среди прочих направлений модернизации общего образования, также выделяется задача «формирования ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач» [23, с. 7]. Кроме того, отмечается, что одним из базовых требований к содержанию образования на ступени основного

общего образования «... является достижение выпускниками уровня функциональной грамотности, необходимой в современном обществе, как по математическому и естественнонаучному, так и социально-культурному направлениям» [23, с. 65].

Итак, вводятся два базовых понятия, которые выступают в качестве своего рода ценностного основания реформирования образовательного процесса: «ключевые компетенции» и «функциональная грамотность». Проанализируем содержание этих понятий подробнее с учетом их отношения к решению задачи интеллектуального развития учащихся.

Понятие «ключевые компетенции», по сути дела, задает некоторую новую цель образовательного процесса – акцент смещается на усвоение способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации, готовность обучающихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни и брать на себя ответственность при решении практических задач.

Следует подчеркнуть, что это понятие пришло к нам из международной образовательной практики. Согласно позициям зарубежной педагогики, успех в жизни, профессиональной работе, семейных делах и других социальных сферах требует от выпускника школы наличия трех «ключевых компетенций», таких как «автономное действие» (самостоятельность и индивидуальная инициатива), «использование инструментов» (физических и социокультурных средств, включая компьютер, язык и т.д.), «функционирование в социально неоднородных группах» (готовность взаимодействовать с людьми, отличными от тебя самого). Соответственно при разработке концептуальных основ модернизации российской школы признается, что, помимо предметных знаний и умений, важнейшим компонентом содержания образования становятся ключевые компетенции, или межпредметные («непредметные») обобщенные умения, в том числе умение планировать собственную деятельность, проявлять самостоятельность в обучении, сотрудничать при решении учебных проблем, принимать на себя ответственность [6; 13].

Термин «компетенция» означает «соответствовать, подходить», характеризуя: 1) полномочия, которыми наделено данное должностное лицо; 2) круг вопросов, в которых кто-то осведомлен («это является / не является сферой его компетенции»). То есть данный термин адресуется к очерчиванию границ той предметной области, в которой человек может действовать («горизонтальный» критерий оценки его возможностей). Однако для оценки эффективности образовательного процесса более целесообразно говорить о «компетентности», поскольку данный термин адресуется к констатации уровня интеллектуального и личностного развития обучающегося применительно к соответствующей предметной области («вертикальный» критерий оценки его возможностей). Согласно

современным психологическим исследованиям, компетентность – это особый тип организации знаний, отвечающий требованиям структурированности, обобщенности, вариативности, возможности переноса в новые ситуации, наличия процедурных и метакогнитивных знаний и др., характеризующий способность принимать эффективные решения в данной предметной области и тесно связанный с индивидуальными ценностями человека [17; 25].

Таким образом, компетенция – это скорее формальная характеристика определенной сферы деятельности, тогда как компетентность – это психологическая характеристика личности с точки зрения уровня индивидуальных знаний, способностей и склонностей. Формирование интеллектуально компетентной личности – одна из важнейших задач школьного образования, однако ее решение только за счет овладения обучающимися ключевыми компетенциями не представляется возможной, поскольку последние ограничиваются областью практического применения приобретенных знаний в определенных жизненных ситуациях. При этом «ключевые компетенции», если их понимать как универсальные, непредметные умения, включают уже не столько качество усвоения содержания образования, сколько определенные личностные свойства ученика (прежде всего самостоятельность, готовность к сотрудничеству и личную ответственность).

Иногда приходится сталкиваться с точкой зрения, что гуманистическая ориентация образования, выводя на первый план возможности становления «Я» ученика, меняет взгляд на роль содержания образования. В частности, утверждается, что учебный процесс можно осуществлять на любом содержании (в том числе и на том, которое сочтет нужным предложить обучающимся тот или иной конкретный учитель), поскольку главное – это личное соучастие и личное отношение ребенка к учебному содержанию. В конечном счете возникает противопоставление предметно-деятельностного подхода (или «знаниево-просветительской парадигмы») личностно-ориентированному и компетентностному подходам [20].

На наш взгляд, при подобном рода вынесении предметного содержания школьного образования за скобки образовательного процесса заявленная цель развития интеллектуальных способностей обучающихся в принципе не может быть реализована. Формирование, усложнение и обогащение индивидуального ментального опыта ученика невозможно вне усвоения определенного предметного содержания, способов его мыслительной обработки, рефлексии оснований научных знаний и выстраивания эмоционально-оценочного отношения к учебному материалу, следовательно, невозможен и его интеллектуальный рост. Более того, любая попытка нивелировать в образовательном процессе

конкретные предметные знания будет иметь своим результатом «пустое мировоззрение» (В. П. Зинченко) или, что еще драматичнее, «без-умную личность».

Понятие «функциональная грамотность», введенное в 1957 г. ЮНЕСКО, первоначально определялось как «уровень грамотности, делающий возможным полноценную деятельность человека в социальном окружении». В своем прямом значении понятие функциональной грамотности характеризует минимально необходимый уровень знаний, умений, навыков, который позволяет человеку жить и действовать в определенной культурной среде. В отличие от грамотности как устойчивого свойства личности, функциональная грамотность является ее ситуативной характеристикой, поскольку обнаруживает себя в конкретных, статичных социальных обстоятельствах [10]. Могут быть выделены разные виды функциональной грамотности: языковая, компьютерная, информационная, правовая, финансовая, экологическая и др. По мнению С. А. Крупник и В. В. Мацкевича, функциональная грамотность обычно рассматривается не как научная или смысловая проблема, а как проблема поиска способов ускоренной ликвидации безграмотности. Соответственно проблематика грамотности (функциональной грамотности) становится актуальной только тогда, когда страна должна наверстывать упущенное, догонять другие страны.

В зарубежной педагогике понятие функциональной грамотности трактуется в более широком плане – как мера сформированности общих интеллектуальных умений учащихся в рамках определенных предметных знаний (гуманитарных, математических, естественнонаучных). Функциональная грамотность включает грамотность чтения (чтение и понимание текстов), математическую грамотность, естественнонаучную грамотность. Например, грамотность чтения имеет пять уровней: самый низкий уровень – нахождение в тексте нужной информации, выделение его основной идеи; самый высокий уровень – понимание сложных текстов и их интерпретация, формулирование выводов и гипотез относительно содержания текста [8].

Однако в отечественной педагогике это понятие интерпретируется существенно иначе. Функциональная грамотность определяется как: совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку уверенно действовать в окружающей материальной и социокультурной среде [23]; мера овладения определенными умениями в качестве средства осуществления жизненных планов, продолжения образования, профессионального роста в современных цивилизационных условиях [8]. То есть фактически функциональная грамотность понимается в узком значении слова как умение эффективно вести себя в конкретных практических ситуациях.

Однако если «достижение выпускниками уровня функциональной грамотности» рассматривается как одно из базовых требований к качеству их подготовки (то есть по сути дела как конечная цель образовательного процесса), то в такой формулировке это требование противоречит всем другим заявленным образовательными гарантиями (обеспечение интеллектуального развития учащихся, освоение ими основных достижений мировой науки и культуры и т.д.) и приводит к изменению представлений о ценностных основаниях образовательного процесса.

Ориентация на «функциональную грамотность» может привести к тому, что образовательный процесс окажется перенаправленным на формирование у учащихся умений выполнять простейшие действия в типичных практических ситуациях (вычислить проценты при выплате кредита, написать свою биографию, провести переговоры с коллегами на английском языке, организовать для себя и своей семьи здоровый образ жизни, избежать конфликтов в общении и т.п.), то есть может принципиально примитивизировать цели школьного образования и воспрепятствовать становлению компетентной, интеллектуально воспитанной личности. Добавим, что на основе «функциональной грамотности» вряд ли можно будет сдать даже выпускной экзамен, не говоря уже об освоении вузовской программы и тем более эффективной профессионализации.

Такая цель, как «обеспечение функциональной грамотности», возможна только как частная образовательная задача, например, по отношению к овладению иностранным языком («владеть хотя бы одним иностранным языком на уровне функциональной грамотности») или использованию компьютера как вспомогательного средства труда («владеть компьютерной грамотностью на уровне пользователя основных компьютерных программ при решении учебных и практических задач»).

Таким образом, использование понятий «ключевые компетенции» и «функциональная грамотность» в качестве образовательных ориентиров сужает ценностные основания школьного образования: вместо задачи роста интеллектуальных ресурсов обучающихся на первый план выходит задача их адаптации к специфическим требованиям сложившейся на данный момент в России социально-экономической среды. Однако, при этом игнорируется то обстоятельство, что хорошо развитый интеллект – это не только способность к адаптации, но и способность к неадаптивному (надситуативному) поведению, основанному на готовности выявлять скрытые закономерности и действовать при необходимости вопреки ситуативным требованиям.

Если вернуться к проблеме ценностных аспектов понятия «интеллект», то возникает следующий вопрос: что изменится в образовательной практике при переформулировании понятия «интеллект» (если интеллект определяется как форма организации ментального опыта)

и при изменении акцентов в задачах образовательного процесса применительно к развитию интеллектуальных возможностей обучающихся (если в качестве приоритетной задачи выделяется не формирование «ключевых компетенций» и «функциональной грамотности», а интеллектуальное воспитание школьников)?

Отождествляя интеллект с особенностями организации индивидуального ментального (умственного) опыта, можно сказать, что любой ученик «заполнен» своим собственным ментальным опытом, который и предопределяет характер его интеллектуальной активности в тех или иных конкретных ситуациях. Состав и строение этого опыта у каждого ученика различны, поэтому дети, безусловно, различаются по своим интеллектуальным возможностям. Однако, все они объективно нуждается в создании условий, содействующих их интеллектуальному росту за счет максимально возможного обогащения индивидуального ментального опыта. Именно обогащение ментального опыта каждого ученика в процессе обучения (формирование основных компонентов когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта) выступает, согласно нашим представлениям, в качестве психологической основы интеллектуального воспитания.

Проблема интеллектуального воспитания обучающихся имеет два аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика (за счет приобретения новых знаний, освоения разнообразных способов познания, развития критичности, доказательности и самостоятельности мышления, готовности работать в режиме творчества, выработки культуры интеллектуальной деятельности, формирования потребности в умственном труде и т.д.) и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада его ума (за счет поддержки индивидуальных интеллектуальных склонностей, предпочитаемых способов переработки информации, избирательности в выборе учебного содержания и т.д.).

Интеллектуальное воспитание личности и интеллектуальное развитие – это два взаимосвязанных аспекта образовательного процесса. Однако интеллектуальное воспитание – в отличие от интеллектуального развития – имеет свою специфику.

Во-первых, интеллектуальное воспитание означает создание условий для интеллектуальной самоактуализации личности в процессе обучения с учетом своеобразия интеллектуальных ресурсов каждого ученика, тогда как интеллектуальное развитие предполагает целенаправленное формирование интеллектуальных способностей обучающихся как основы «нужных» учебных достижений в соответствии с заданными нормативами.

Во-вторых, интеллектуальное воспитание направлено на обогащение внутренних интеллектуальных ресурсов обучающихся (освоение разных способов кодирования информации, формирование разного рода

визуальних, семантичних, процедурних когнитивних схем в процесі вивчення навчального матеріалу, диференціацію і інтеграцію понятійного досвіду, розвиток здатності до саморегуляції інтелектуальної діяльності, готовність працювати з суперечливою і парадоксальною інформацією, вміння довіряти своєму інтуїтивному досвіду, навички роботи в режимі діалогу і т.д.), тоді як інтелектуальне розвиток в першу чергу орієнтовано на високу результативність інтелектуальної діяльності (висока швидкість обробки інформації, великий обсяг засвоєних знань, здатність вирішувати більші і більш складні завдання і т.д.).

В-третьих, інтелектуальне виховання передбачає індивідуалізацію процесу навчання з точки зору врахування індивідуальних схильностей, переваг, переконань кожного учня (шире – його особистого досвіду), тоді як інтелектуальне розвиток в більшій мірі пов'язано з врахуванням загальних закономірностей умовного розвитку навчаних в процесі навчання в межах визначеного віку.

В-четвертих, в інтелектуальному вихованні пріоритетним є фактор внутрішньої активності учня – його ініціатива і самостійність (відповідно результатом інтелектуального виховання є перетворення школяра в суб'єкта навчальної діяльності, діючого за принципом «я навчусь», а не «мене навчають»), тоді як в інтелектуальному розвитку на перший план виходить фактор зовнішнього управління навчально-пізнавальною діяльністю навчаних при керівній ролі вчителя.

В-п'ятих, орієнтація на інтелектуальне виховання передбачає, що в інтелектуальному вихованні потребують всі діти, незалежно від вихідного рівня інтелектуального розвитку конкретного дитини (тобто потрібно навчати разом різних дітей, надаючи кожному учню можливість вибору лінії навчання в умовах варіативної і збагаченої освітньої середовища), тоді як орієнтація на інтелектуальне розвиток породжує уявлення про необхідність окремого навчання дітей з різним рівнем інтелектуальних здатностей (в формі відбору дітей в перший клас з посиланням на складні інноваційні програми, класи з спеціалізованим або профільним навчанням, елітні приватні школи і школи для обдарованих тощо).

Отже, коротко суть інтелектуального виховання може бути представлена в ряду наступних положень:

– кожен учень є носієм ментального досвіду, відповідно, має певний початковий інтелектуальний ресурс, при цьому в силу індивідуального особливості складу і структури свого ментального досвіду кожен учень «навчаний на свій лад»;

– адресатом педагогических воздействий в условиях школьного образования являются особенности состава и строения индивидуального ментального опыта (в том числе его когнитивные, метакогнитивные и интенциональные компоненты);

– механизмы интеллектуального роста личности связаны с процессами, идущими в пространстве индивидуального ментального опыта и характеризующими усложнение и обогащение всех его компонентов;

– каждый ученик имеет свой диапазон возможного наращивания интеллектуальных сил, и задача учителя заключается в оказании ему необходимой помощи средствами индивидуализации учебной и внешкольной деятельности;

– критерии эффективности учебного процесса, наряду со знаниями, умениями, навыками (ЗУН), связаны с мерой сформированности базовых интеллектуальных качеств личности, таких как компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума (КИТСУ).

Соответственно решение задачи интеллектуального воспитания предполагает:

1) создание условий для актуализации наличного ментального опыта конкретного ученика (учет предпочитаемых способов кодирования информации, наличных когнитивных схем, особенностей имеющейся базы знаний, уровня сформированности житейских и научных понятий, своеобразия интеллектуальной саморегуляции и исходных интенций, индивидуального интеллектуального темпа, баланса конвергентных и дивергентных способностей, резервов обучаемости, доминирующего познавательного стиля и т.д.);

2) создание условий для усложнения, обогащения и наращивания индивидуального ментального опыта этого ученика в максимально возможных пределах (выработка умения работать в режиме использования разных способов кодирования информации, расширение набора когнитивных схем, дифференциация и интеграция системы вербальной и невербальной семантики, формирование понятийных психических структур, развитие способности осуществлять произвольный и произвольный контроль своей интеллектуальной деятельности, формирование открытой познавательной позиции и высокого уровня метакогнитивной осведомленности, поддержка индивидуальных интеллектуальных склонностей и предпочтений, а также создание условий для освоения широкого репертуара различных познавательных стилей).

В современной школе особую актуальность приобретает проблема интеллектуального воспитания обучающихся средствами содержания образования за счет специально сконструированных учебных материалов и прежде всего учебных текстов.

Текст является ценнейшим элементом культуры, вступая в качестве своего рода «мыслящей структуры». «Ведь и абсолютно нормальный человеческий интеллект, если он от рождения полностью изолирован от поступления текстов извне и какого-либо диалога, остается нормальной, но не запущенной в работу машиной. Сам собой он включиться не может. Для функционирования интеллекта требуется другой интеллект. ... Интеллект – всегда собеседник» [12, с. 3]. Таким интеллектом-собеседником – наряду, естественно, с другим человеком – может стать специально сконструированный учебный текст.

М. М. Бахтин отмечал, что подлинная сущность художественного текста раскрывается на рубеже двух сознаний. «Это всегда встреча двух текстов – готового, авторского и реагирующего, вновь создаваемого, читательского» [1, с. 127]. Иными словами, при восприятии и интерпретации текста всякий раз осуществляется встречное порождение текста, то есть инициируется достаточно сложная интеллектуальная деятельность читателя. Сказанное, на наш взгляд, верно по отношению не только к художественным, но научным и учебным текстам.

Можно согласиться с утверждением И. Я. Лернера о том, что «невоспитанность учеников как читателей (слушателей, сотворцов, авторов устного или письменного текста) сказывается на полноценности интеллектуального потенциала страны. Неумение думать над текстами с детства закрепляет стереотипное мышление...» [11, с. 83].

Как отмечает Л. Э. Генденштейн, главное, чему мы должны учить в школе, – это способность думать, сопоставлять, анализировать, ставить вопросы. В частности, учебный текст должен быть построен как модель «приключения мысли». Это означает, что учебник должен быть настолько интересным, чтобы ученик им зачитывался, а для этого надо погрузить его «... в атмосферу совместного поиска, совместных размышлений... Надо все изложение построить так, чтобы читатель, пусть с помощью автора, сам совершил открытие» [5, с. 102, 115].

Текст (научный, историко-культурный, художественный, учебный) не является линейным образованием. Текст школьного учебника должен быть построен как некоторое многомерное семантическое пространство (своего рода «гипертекст»), в рамках которого ученик-читатель может мысленно перемещаться в разных направлениях. При конструировании такого текста должны учитываться три основных условия:

– *наличие контекста*: ученики должны иметь возможность двигаться в тексте «по горизонтали», расширяя свои представления об учебном материале за счет использования разных форм предъявления учебной информации (словесно-логической, визуальной, предметно-практической, эмоционально-метафорической), разнородных по содержанию текстов (констатирующих, объяснительных, проблемно-рассуждающих, альтернативных), включения внепредметных текстов (в

виде сюжетной основы, элементов игровых ситуаций, прикладных физических, экологических, психологических и т.п. материалов);

– *наличие субтекста*: ученики должны иметь возможность двигаться в тексте «по вертикали», что предполагает выделение в тексте фрагментов разной степени сложности как по содержанию, так и по способам учебной деятельности (использование текстов и заданий разного уровня трудности; включение нормативных текстов с демонстрацией образцов действий и открытых текстов; обучение в режиме исполнительской, исследовательской, проектной или творческой деятельности и т.д.);

– *наличие подтекста*: ученики должны иметь возможность двигаться в тексте «в глубину», то есть извлекать словесно невыраженный, глубинный смысл текста за счет опоры на коннотативные значения слов; содержание своего личного опыта; ассоциативные связи и собственное воображение.

На наш взгляд, один из возможных перспективных путей интеллектуального воспитания школьников – это разработка на основе психодидактического подхода учебников нового типа, средствами которых может быть обеспечено интеллектуальное воспитание учащихся. Опыт такой работы реализован в «обогащающей модели» обучения, разработанной в рамках образовательного проекта «Математика. Психология. Интеллект» (МПИ–проекта). «Обогащающая модель» обучения реализована в серии из 15 учебных книг по математике для учащихся 5-9 классов и методических пособиях для учителей, которые прошли многолетнюю апробацию в школах разных регионов России [3; 4; 14].

На основе онтологического подхода к психологии интеллекта авторским коллективом были сформулированы требования к конструированию учебных текстов, направленных на интеллектуальное воспитание учащихся. Остановимся на некоторых из них.

Тематическая организация курса математики

Каждая учебная книга написана по определенной теме школьного курса 5–9 классов. Тематический принцип структурирования математического содержания учитывает возможность развития темы в целях глубокого, полноценного усвоения материала. Развитие темы – это не только тактика, но и стратегия изложения учебного материала в «МПИ–проекте», потому что такая конструкция учебного текста создает условия для развития научного мышления.

Тематический принцип позволяет реализовать в обучении «метод погружения» за счет интенсивного и экстенсивного овладения определенной темой, на которую отводится определенный период времени.

Важно отметить, что один учебник и тем более его отдельные тексты не могут обеспечить интеллектуальное воспитание учащихся. Добиться решения этой задачи можно только с помощью серии учебных пособий, в которых последовательно разворачиваются основные содержательные линии школьного курса математики 5–9 классов.

Ориентация на понимание математических фактов, идей и теорий

Учебные тексты «МПИ–проекта» построены с учетом условий формирования понятийного мышления (развитие различных способов кодирования информации, формирование когнитивных схем математических понятий и способов математической деятельности, работа с семантикой математического языка), закономерностей усвоения понятий (работа с признаками математических понятий, установление различных взаимосвязей между понятиями, учет определенных фаз движения мысли в процессе образования понятий).

Тексты способствуют развитию общих интеллектуальных умений как основы понимания (умений доказывать, оценивать, обосновывать, реагировать на противоречия, исследовать и т.д.).

В учебных книгах «обогащающей модели» обучения изложение учебного материала осуществляется последовательно и медленно, с детальным обсуждением разных аспектов вводимого математического объекта. Ибо понимание не может быть результатом одномоментных логических усилий, оно является следствием состояния ума ученика, к которому его еще нужно подвести за счет соответствующей реорганизации его ментального опыта.

При этом учитываются два важных психологических момента: во-первых, в учебниках создаются условия, позволяющие учащимся осознавать свое незнание и попытаться вскрыть его причины, во-вторых, они имеют возможность отрефлексировать то, что уже усвоено вместе с использованным при этом способом усвоения, то есть получают знания о знаниях.

Большое внимание при создании таких текстов уделяется соблюдению меры доступности (предпочтение отдается относительной доступности), а также балансу свернутости и развернутости учебных текстов (в частности, текст учебника не должен быть однородным и «конспективным»).

Сюжетная основа учебных текстов в 5–6-х классах

Учебные книги «обогащающей модели» обучения для учащихся 5–6-х классов написаны на сюжетной основе.

Сюжет помогает мотивационно и содержательно включить ученика в работу с текстом в качестве активного участника происходящих в этих текстах событий, связанных с усвоением соответствующей математической темы.

За героями сюжетов изначально закрепляются определенные психологические позиции, знакомство с которыми позволяет ученикам освоить разные способы интеллектуальной деятельности. Ученик «примеривает на себя» поведение героев сюжетных историй, и тем самым на основе механизма идентификации, минуя приемы прямого назидания, создаются условия для формирования продуктивных форм интеллектуального поведения на основе приемов косвенного воздействия.

Сюжет создает определенное семантическое пространство, в рамках которого ученики могут переходить из одного режима учебной деятельности в другой, от одинокого вдумчивого чтения – к групповой дискуссии, от воспроизведения учебного материала – к исследованию и т.д.

Сюжет позволяет построить диалоги героев, которые, в свою очередь, обеспечивают возможность организации диалога ученика с учебным текстом.

Благодаря сюжету, наблюдая за поведением героев, дети учатся правильно реагировать на противоречия, планировать и контролировать свою деятельность, сотрудничать при решении поставленных задач, быть толерантными к мнению другого человека, доверять своей интуиции и т.д. Тем самым у учащихся развивается открытая познавательная позиция.

Кроме того, сюжет позволяет использовать различные приемы эмоциональной поддержки учащихся с учебными и личностными проблемами (в первую очередь, тех детей, которые были неуспешны в изучении математики в начальной школе).

Использование в учебном тексте обучающих заданий.

В учебных книгах «МПИ–проекта» значительное место занимают обучающие задания. Они отличаются наличием конкретного психологического адресата в виде того или иного компонента понятийного, метакогнитивного или интенционального опыта.

Задания включают мотивировку того или иного учебного действия, проблемные вопросы, ориентируют учащихся на рефлексивный анализ назначения данного задания в системе других заданий и обсуждение способов деятельности по его выполнению, являются открытыми для самостоятельного конструирования учащимися новых заданий.

Диалоговый характер учебного текста

Одна из особенностей учебных текстов «МПИ–проекта» – организация диалога читателя с текстом, в котором текст выполняет роль «собеседника». Основная часть учебных текстов представлена в виде прямых и косвенных диалогов (общаются между собой персонажи сюжетных историй, через текст идут постоянные обращения к ученику как читателю и т.д.). Диалог с текстом может быть организован через постановку вопросов к тексту, выдвижение предположительных ответов на

ети вопросы и гипотез относительно дальнейшего содержания текста, обсуждение представленных в тексте альтернативных точек зрения и т.д.

К старшим классам диалог, по замыслу авторов, должен перерасти в полилог (способность думать над проблемой в условиях существования множества точек зрения), который, в свою очередь, должен в своем развитии перерасти в способность к конструктивному монологу (способности обсуждать проблему с самим собой в режиме диалога и полилога).

Индивидуализация обучения средствами учебного текста.

При организации учебного текста учитывается личностный опыт учащихся – индивидуальные познавательные склонности, умонастроения, личные житейские впечатления. Поэтому учебники состоят не только из обязательного материала. Наряду с обязательным минимумом они содержат и необязательные (но, тем не менее, необходимые) страницы и даже целые главы, которые обладают некоторой автономностью, то есть могут быть пропущены без ущерба для понимания обязательного материала.

Создание средствами учебного текста психологически комфортного режима умственного труда

Под психологически комфортным режимом умственного труда понимается такой тип обучения, который соответствует реальному устройству детского ума, позволяет каждому ученику самостоятельно выбирать наиболее предпочтительную для него форму интеллектуального поведения, вызывает у учащихся чувство удовольствия и интереса.

Для этого учебные тексты «МПИ-проекта» предоставляют ученику возможность выбора линии поведения в процессе учения и создают предпосылки для появления у каждого ребенка чувства успешности своей учебной деятельности.

Тексты сконструированы таким образом, что дети с разным складом ума могут работать с информацией, представленной в словесной, визуальной и в предметно-практической формах; использовать разные способы переработки информации (аналитический или синтетический, индуктивный или дедуктивный, репродуктивный или творческий и т.д.); выбрать свой путь в процессе усвоения понятий (с использованием практических и лабораторных заданий, логического обоснования, эмоционально-метафорических оценок и т.д.); формулировать и решать проблемы алгоритмически или эвристически, на уровне исполнителя или исследователя.

Ученики имеют возможность выбрать посильный уровень сложности учебного материала и заданий, формы контроля и его уровень. Им предоставляется возможность переходить из режима учебы в режим игры, из режима активного обсуждения – в режим одинокого чтения текста,

получить эмоциональную поддержку за счет специально выстроенных сюжетов, диалогов, психологических комментариев.

Мы перечислили лишь некоторые требования, реализуемые в учебниках «МПИ–проекта». В целом следует отметить, что учебные тексты, ориентированные на обогащение ментального (умственного) опыта обучающихся, учитывающие их индивидуальные склонности, в том числе индивидуальные познавательные стили, – это путь к созданию школьных учебников нового поколения, выступающих в качестве полифункциональной психодидактической системы и способных одновременно выполнять информационную, управляющую, развивающую, воспитательную функции, а также функции дифференциации и индивидуализации обучения.

Вместо заключения. Важнейшим культурным достижением человечества является формулировка широко известного принципа: «Все люди по факту рождения имеют равные права». В контексте обсуждаемой проблемы ценностных аспектов психологии интеллекта и их реализации в образовательной практике имеет смысл дополнить этот принцип следующим образом: «Все люди по факту рождения имеют равные права, в том числе право быть умным». Современная школа является тем социальным институтом, который обеспечивает защиту права быть умным за каждым учеником, и именно эти гарантии должны быть ценностным ориентиром для любых образовательных инноваций.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста : опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122–151.
2. Будрина Е. Г. Динамика интеллектуального развития в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Е. Г. Будрина ; Институт психологии РАН. – М., 2005. – 189 с.
3. Гельфман Э. Г. Методические основы конструирования учебных текстов по математике для учащихся основной школы / Э. Г. Гельфман. – Томск : ТГУ; ТГПУ, 2004. – 257 с.
4. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
5. Генденштейн Л. Э. Анатомия интереса / Л. Э. Генденштейн // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1988. – Вып. 18. – С. 101–123.
6. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М. : Моск. психолого-социальн. ин-т : Воронеж : МОДЭК, 2002. – 384 с.
7. Дружинин В. Н. Когнитивные способности : Структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : ИМАТОН-М, 2001. – 223 с.
8. Каспржак А. Г. Функциональная грамотность / А. Г. Каспржак // Новые ценности образования. – Вып. 5 (24). – 2005. – С. 160–161.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Вестник образования. – 2002. – № 6. – С. 11–40.

10. Крупник С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. – Мн. : Акад. последиплом. образования, 2003. – 125 с.
11. Лернер И. Я. Роль учебника в руководстве учебно–познавательной деятельностью учащихся / И. Я. Лернер // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения. – Ч. 1. / под ред. И. Я. Лернера, Н. М. Шахмаева. – М. : Изд-во РАО, 1992. – С. 80–128.
12. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
13. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе : варианты решения / под ред. А. Г. Каспржака, Л. Ф. Ивановой. – М. : Просвещение. 2004. – 458 с.
14. Обогащающая модель обучения в проекте МПИ : Проблемы, раздумья, решения. – Вып. 1. / под ред. Э. Г. Гельфман и др. – Томск : ТГУ, 1998. – 205 с.
15. Поддьяков А. Н. Тест творчества – синяя птица психологии / А. Н. Поддьяков // Знание – сила. – 2003. – № 5. – С. 101–104.
16. Проект Федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч. 1. Начальная школа. Основная школа / под ред. Э. Д. Днепров, В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования Российской Федерации. – М., 2002. – 305 с.
17. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
18. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы. Заблуждения. Перспективы / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 1999. – 141 с.
19. Равен Дж. К. Руководство к тесту Равена. Общий раздел руководства. Раздел 1 / Дж. К. Равен, Дж. Х. Курт, Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1997. – 82 с.
20. Сериков В. В. Образование и личность : Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
21. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
22. Степин В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс–традиция, 2000. – 743 с.
23. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. – М. : Изд-во «Министерство образования РФ», 2004. – Ч. 1. Начальное общее образование. Основное общее образование. – 221 с ; Ч. 2. Среднее (полное) общее образование. – 266 с.
24. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : ТГУ; М. : Барс, 1997. – 392 с.
25. Холодная М. А. Психология интеллекта : Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2–е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
26. Dorfman D. D. Soft science with a neoconservative agenda / D. D. Dorfman // Contemporary Psychology. – V. 40 (5). – 1995. – P. 418–421.
27. Feuerstein R. Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability / R. Feuerstein, J. Rand, M. Hoffman, R. Miller. – Baltimor, M.D. : Univ. Park Press, 1980. – 436 с.
28. Gardner H. Frames of mind : The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 440 с.

29. Herrstain R. The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life / by Richard J. Herrnstein, Charles Murray ; 1st Free Press Pbk. Ed edition. – New York : The Free Press, 1996. – 912 p.
30. Hunt E. The role of intelligence in modern society / E. Hunt // American Scientist. – V. 83. – 1995. – P. 356–368.
31. Schneider W. Acquiring expertise: Determinants of exceptional performance / W. Schneider // International handbook of research and development of giftedness and talent / Heller K.A. et al. [ed.]. – Oxford: Pergamon. – 1993. – P. 311–324
32. Simonton K. D. Genius and giftedness : Same ore different / K. D. Simonton // International handbook of giftedness and talent / ed. by K. Heller et al. – Amsterdam : Elsevier science, 2000. – P. 111–121.
33. Sternberg R. Giftedness as developing expertise / R. Sternberg // International handbook of giftedness and talent / ed. by K. Heller et al. – Amsterdam : Elsevier science, 2000. P. 55–66.

Чернишов Д. О.

*– завідувач кафедри педагогіки, психології і філології
Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту,
кандидат педагогічних наук, доцент*

УДК 37.01

ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ЦІННІСНОГО ВИМІРУ

У статті обґрунтовано, сформульовано та охарактеризовано закономірності виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального ціннісного виміру.

Ключові слова: *виховна діяльність, закономірності, загальноосвітній навчальний заклад, регіональний ціннісний вимір.*

Чернышев Д. А.

– заведуючий кафедрой педагогика, психологии и филологии Донецкого государственного института здоровья, физического воспитания и спорта, кандидат педагогических наук, доцент

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕННОСТНОГО ИЗМЕРЕНИЯ

В статье обосновано, сформулировано и охарактеризовано содержание воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального ценностного измерения.

Ключевые слова: *воспитательная деятельность, содержание, общеобразовательное учебное заведение, региональное ценностное измерение.*

Chernyshov D. O.

– head of the Department of pedagogic, psychology and philology Donetsk state institute of health, physical education and sport, candidate of pedagogical sciences, associate professor

THE PATTERNS OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL UNDER THE REGIONAL VALUES MEASUREMENT

In the article the patterns of the educational activity of a modern comprehensive school are characterized under the conditions of the regional values measurement.

Keywords: *an educational activity, the patterns, the content, a modern comprehensive school, the regional values measurement.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Методологічна позиція, з якої досліджуються закономірності виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального ціннісного виміру, пов'язана з ідеєю середовищного підходу у вихованні. Цей підхід передбачає використання непрямих засобів виховних дій шляхом «впливу середовища в цілому, які долучають особистість до участі в суспільному житті, вчать її розумінню культури, поведінці в колективах, утвердженню себе й виконанню різних соціальних ролей [3]. За умов реалізації середовищного підходу формування ціннісних орієнтацій школярів відбувається начебто стихійно, природно в процесі особистісного руху кожної дитини у спеціальному педагогічно організованому середовищі.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Існуюча джерельна база з аналізованої проблеми представлена різноманітними публікаціями, серед яких роботи таких дослідників, як Н. Є. Щуркова, В. В. Ягупов, І. П. Підласий, С. У. Гончаренко, Г. И. Щукіна, Л. І. Новикова. Але спеціального дослідження з питань закономірностей виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального ціннісного виміру не було.

Формування цілей статті. Мета – сформулювати та охарактеризувати закономірності виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для завдань нашого дослідження особливий інтерес має визначення терміну саме соціального середовища. Згідно Великої енциклопедії та енциклопедії Кирила і Мефодія соціальне середовище – це оточуючі людину суспільні, матеріальні і духовні умови її існування і діяльності. Шлях через вплив середовища з позиції соціального виховання – це шлях опосередкованого управління процесом формування і розвитку особистості школяра.

Визначення закономірностей виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу саме в умовах регіонального виміру ми вважаємо за доцільне здійснити з урахуванням бачення оточуючого виховного середовища Н. Є. Шурковою. На її думку виховуюче середовище – це сукупність оточуючих дитину обставин, соціально значущих, які впливають на особистісний розвиток і сприяють її входженню до сучасної культури [8, с. 17–24].

Розглядаючи закономірності в контексті практики виховуючого середовища, підкреслимо, що вони мають методологічну й теоретичну спрямованість, оскільки розглядаються як основні теоретичні положення процесу виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального ціннісного виміру.

Ми поділяємо точку зору про те, що закономірності виступають як конкретні прояви законів виховання у процесі виховної діяльності. Закономірності мають об'єктивні, суттєві, стійкі та повторювальні зв'язки між складовими компонентами цього процесу й сприяють ефективному його функціонуванню.

В загальній педагогіці, на думку В. В. Ягупова, немає чіткого визначення чи єдиного підходу до обґрунтування загальних закономірностей виховання [9]. Наприклад С. У. Гончаренко у [3] виокремлює вісім закономірностей: «виховання особистості відбувається лише у процесі включення в різносторонню діяльність з позиції її учасника та організатора; дієве виховання – таке виховання, яке стимулює власну (внутрішню) активність особистості в організованій діяльності; процес виховання відбувається на принципах гуманізму і демократизму, що забезпечують поєднання поваги гідності особистості вихованця з високою вимогливістю до нього; процес виховання особистості спрямовується на забезпечення їй радості успіху від діяльності й досягнутого результату; процес виховання виявляє та спирається на позитивні якості дитини; ефективність виховання залежить від врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; виховання особистості найефективніше в колективі та через колектив; процес виховання залежить від єдності й погодженості педагогічних зусиль учителів, школи, сім'ї та громадськості».

І. П. Підласий [7] виокремлює 11 закономірностей, від яких залежить ефективність виховання:

- виховні взаємини, що склалися;
- відповідність цілі та організації дій, необхідних для досягнення цієї цілі;
- відповідність соціальної практики та характеру (направленості, змісту) виховного впливу на вихованців;
- сукупність дії об'єктивних і суб'єктивних факторів;
- інтенсивність виховання і самовиховання;
- активність його учасників у педагогічній взаємодії;

- ефективність розвитку і навчання, які супроводжують виховний процес;
- якість виховного впливу;
- інтенсивність впливу на «внутрішню сферу» вихованця;
- поєднання педагогічного впливу й рівня розвитку вербальних і сенсомоторних процесів вихованців;
- інтенсивність та якість взаємодії (спілкування) між самими вихованцями.

Але перелічені загальні закономірності відносяться до виховної діяльності взагалі без урахування умов регіонального вибору. З метою формулювання специфічних закономірностей виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу саме в умовах регіонального простору ми враховували визначення виховання як складової цілісного педагогічного процесу, метою якого є формування особистості та підготовка дитини до дорослого життя перш за все в умовах оточуючого регіонального простору. Результатом такої підготовки є те, що дитина повинна засвоїти та усвідомити ряд важливих завдань, які чекають на порозі вступу до дорослого життя:

- 1) повна відповідальність за своє життя, за свої рішення і дії;
- 2) свобода вибору життєвого шляху, професійного становлення, сім'ї, освіти, самоосвіти, оточення, самовдосконалення;
- 3) соціальна адаптація до змінних умов життєдіяльності перш за все в умовах регіонального середовища.

Також враховували й досвід реалізації різних систем і стилів виховання, які мають певне відношення до специфіки завдань нашого дослідження. А саме:

- виховання і навчання для підготовки до життя і праці в зоні близької діяльності (тобто до «завтрашнього дня»);
- до певного цілісного стану життя (в зоні середньої перспективи діяльності);
- до цілісного життя (теперішнього і майбутнього, повноцінного і щасливого), відповідно до умов, що складаються та індивідуальних здібностей.

За основу класифікації визначених нами спеціальних закономірностей виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру ми обрали класифікацію відносно загальних закономірностей навчально-виховного процесу, але внесли певні корекції відповідно до завдань нашого дослідження.

З урахуванням зазначеного перелік закономірностей виглядає таким чином.

1. Закономірність цілей виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Цілі виховної діяльності залежать від рівня і темпів розвитку українського суспільства, потреб і можливостей суспільства взагалі та певного регіону зокрема, рівня розвитку виховної практики психолого-педагогічної науки та виховної практики у рамках як загальнонаціонального виховного простору так і виховного простору, як спеціально сконструйованого контексту розвитку особистості школяра в умовах навчально-виховного округу регіонального типу.

Ми поділяємо думку Л. І. Новикової [6], яка вважає, що радіус спеціально сконструйованого простору може коливатися від радіусу самого загальноосвітнього навчального закладу до радіусу селища, міста, регіону, області. Звичайно, чим більше радіус спеціально створеного виховного простору, тим більший вплив він здійснює на цілі виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Крім того якщо ця школа виконує функцію центра всеосяжної інтеграції виховних впливів усіх суб'єктів регіонального виховного середовища, то це вимагає від педагогів чималих зусиль, щоб школярі відчували виховний регіональний простір, оточуючий загальноосвітній навчальний заклад як власну територію, за яку вони несуть відповідальність й яку вони сприймають як власний простір, «нішу» по відношенню до того, що лежить поза її межами.

2. Закономірність мотивації виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Результативність виховної діяльності школи обумовлюється внутрішніми мотивами (стимулами виховання) та зовнішніми (суспільними, економічними, педагогічними) умовами і стимуляторами, які наявні в певному регіоні взагалі та навчально-виховному окрузі регіонального типу зокрема.

Стосовно внутрішніх мотивів то ефективність виховної діяльності залежить від ставлення педагогічного колективу школи та особистості окремого школяра до навколишньої дійсності взагалі та до спрямованих на неї педагогічних впливів у рамках навчально-виховного округу регіонального типу. Сформовані у процесі виховання погляди і переконання, мотиви поведінки визначають позицію школяра щодо спрямованих на нього педагогічних впливів. У разі не сприйняття цих впливів школа проводить спеціальну виховну роботу і лише згодом здійснюють позитивний виховний вплив.

Що стосується зовнішніх умов і стимуляторів, особливо у рамках навчально-виховного округу регіонального типу великого розміру, то тут необхідна розробка певної концепції, яка визначає мету і можливості його створення. Концепція, на базі якої визначаються виховні функції, має реалізовувати кожний суб'єкт виховного впливу: власне школа, дошкільні

і позашкільні заклади, підприємства, організації, суспільні об'єднання, засоби масової інформації тощо. У такій концепції мають бути визначені особливості шкільного і дорослого населення, а також суспільних інститутів в реалізації зазначених цілей навчально-виховного округу регіонального типу.

3. Закономірність змісту виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Зміст виховання залежить від суспільних потреб, мети виховання, цілей й завдань виховної шкільної системи, вікових можливостей школярів, рівня розвитку потреб і практики виховання, а також матеріально-технічних і економічних можливостей як навчального закладу, так і навчально-виховного округу регіонального типу. Перш за все ця закономірність орієнтує на те, щоб процес виховання відбувався у природному для нього національному і регіональному оточенні з урахуванням менталітету вихованця та регіональних особливостей. З огляду на це школяра мають оточувати рідна мова, природа, національна культура, звичаї, традиції тощо.

Відповідно до даної закономірності виховна діяльність сучасного загальноосвітнього навчального закладу – це створення нормальних, відповідних культурі умов життя для школяра, у рамках навчально-виховного округу регіонального типу, позитивний вплив яких педагог посилює, негативних – нейтралізує, або інтегрує з позиції сучасної культури. У такому разі виховання особистості, здатної будувати життя перш за все в умовах рідного регіону, забезпечується соціально-багатим оточуючим середовищем, яке розглядається як вирішальний фактор виховання в умовах регіонального виміру. Основна функція регіонального виховного середовища полягає у створенні різних культурних середовищ, де буде здійснюватися розвиток школяра у рамках накопичення ним досвіду культури відповідної поведінки й надання йому допомоги у культурному самовизначенні, самоідентифікації і самореалізації власних творчих задач і здібностей [1, с. 20].

4. Закономірності мотивів виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Ефективність методів виховання залежить від знань і навичок їх використання; і завдань виховання, змісту виховання, віку школярів, виховних можливостей учнів; матеріально-технічного забезпечення, організації виховного процесу у рамках навчально-виховного округу регіонального типу. Результативність методів виховання залежить від виховного впливу на внутрішній світ школяра, його духовність. Це, зокрема, стосується формування його думок, поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, емоційної сфери. Виховний процес повинен постійно трансформувати зовнішні виховні впливи у внутрішні, духовні процеси

особистості, її мотиви, установки, орієнтації, ставлення. Особливо для нашого дослідження важливі закономірні механізми виховного впливу у процесі формування у школярів морально-ціннісного ставлення до соціалізації в умовах навчально-виховного округу регіонального типу. Визначальними чинниками у цьому процесі є діяльність і спілкування. Діяльність ми розглядаємо як єдність свідомості і поведінки під час здійснення школярами певних видів діяльності, під час включення у краєзнавчо-профорієнтаційну роботу у рамках навчально-виховного округу регіонального типу.

5. Закономірність управління виховною діяльністю сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Продуктивність виховного процесу забезпечує якість і інтенсивність зворотних зв'язків між усіма суб'єктами виховного впливу у рамках навчально-виховного округу регіонального типу, а також обґрунтованістю регулюючих впливів з боку загальноосвітнього навчального закладу як центру тотальної інтеграції виховних зусиль суб'єктів регіонального виховного середовища. Ефективність управління прямо пропорційно кількості і якості управлінської інформації, стану і можливостям суб'єктів виховного процесу (у тому числі і школярів, які сприймають і переробляють управлінські впливи).

Якість виховання у загальноосвітніх навчальних закладах прямо пропорційна якості управління виховним процесом у рамках навчально-виховного округу регіонального типу.

6. Закономірність результатів виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Кінцевий результат виховної діяльності залежить від результатів попередніх етапів виховання, характеру і обсягу змісту виховного матеріалу, що використовується у вихованні (у рамках навчально-виховного округу регіонального типу він значно ширший у порівнянні зі звичайним шкільним), організаційно-педагогічного впливу педагогів загальноосвітніх навчальних закладів та інших суб'єктів виховного впливу у рамках регіонального виховного середовища, здатності школярів до сприйняття виховних впливів усіх суб'єктів виховного середовища, а також часу виховання у рамках навчально-виховного округу регіонального типу.

Ефективність виховного процесу залежить від характеру та якості стосунків між суб'єктами виховного впливу на школярів, а також стосунків, що складаються у учнів у шкільному і інших колективах, де від перебуває, навчається, відпочиває тощо.

Здорова морально-психологічна атмосфера у колективах дорослих та школярів сприяє формуванню у дітей продуктивних моральних якостей,

відбувається процес, самовиховання, виникає у школярів бажання стати з часом членом колективів різних суб'єктів виховного впливу у рамках регіонального простору.

Оскільки в нашому дослідженні процес виховання ми вивчаємо у контексті виховного впливу середовища на особистість школяра, то вважаємо за доцільне звернути увагу на соціологічні закономірності.

Перша соціологічна закономірність: у рамках навчально-виховного округу регіонального типу виховання школяра зумовлюється розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні. Ця закономірність спонукає школу як центр тотальної інтеграції виховних впливів усіх суб'єктів регіонального виховного середовища працювати над педагогізацією оточуючого середовища, підвищенням її загальної культури, освіченості.

Друга соціологічна закономірність цілком пов'язана з першою й формулюється так: продуктивність виховання у рамках навчально-виховного округу регіонального типу залежить від обсягу інтенсивності пізнавально-виховних контактів з усіма суб'єктами виховного впливу. Ця закономірність обумовлює розробку цільових програм або заходів щодо інтенсифікації використання потенційних виховних можливостей усіх суб'єктів навчально-виховного округу регіонального типу.

Третя соціологічна закономірність визначає, що ефективність виховання зумовлюється рівнем вихованості оточуючого середовища та інтенсивністю взаємовиховання. Згідно з цією закономірністю школа, як центр тотальної інтеграції виховних впливів суб'єктів регіонального виховного середовища не тільки піклується про те, що взяти корисного для себе від партнерів, але й що віддати ним через організацію суспільно-корисної праці школярів у межах навчально-виховного округу регіонального типу.

Формула четвертої соціологічної закономірності така - статус школяра залежить від позицій, які він займає у різних видах діяльності і ролей, які він при цьому відіграє, академічних (навчальних) та інших видів успіхів й досягнень, а також індивідуальних якостей. Тому ця закономірність орієнтує усі суб'єкти виховного впливу у рамках навчально-виховного округу регіонального типу на створення різноманітних ситуацій успіху для кожного школяра з метою забезпечення їх різнобічних потреб і здібностей. У решті-решт престиж учня на пряму впливає на його самопочуття, самосвідомість, на життєві плани у межах перш за все регіонального середовища.

Й остання соціологічна закономірність полягає в тому, що ефективність виховання у рамках навчально-виховного округу регіонального типу зумовлюється якістю спілкування педагогів та інших

суб'єктів виховання зі школярами. Навпаки, грубе ставлення до школярів веде до зниження результативності виховання незалежно де воно відбувається: у школі, у гуртку, на заході у шефів тощо.

Характеризуючи в цілому загальні, специфічні і соціологічні закономірності виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру ми вважаємо за доцільне висказати декілька міркувань.

Виховна діяльність сучасного загальноосвітнього навчального закладу поряд із суспільними обставинами оточуючого регіонального середовища, діяльністю самого вихованця зумовлює індивідуальну траєкторію розвитку школяра, в результаті якої формуються його психологічні властивості, у тому числі морально-ціннісне ставлення до соціалізації перш за все в умовах оточуючого регіону.

Виховна діяльність у рамках навчально-виховного округу регіонального типу активізує взаємодію усієї сукупності різноманітних чинників, які зумовлені регіональним соціальним середовищем, в якому виховується школяр. Виховує все: об'єкти, явища природи, створене людиною штучне предметне середовище. Але насамперед найкращими вихователями є люди, їхні взаємини, духовні цінності – загалом, культура людської цивілізації, яка на думку В. І. Вернадського [2], складає ноосферу, що має планетарний характер.

Але виховний вплив на формування особистості школяра безпосередньо справляють не всі соціальні умови оточуючого регіонального простору, а лише ті, з якими дитина виступає в контакт.

Також слід підкреслити, що виховний вплив регіонального середовища змінюється залежно від процесу дозрівання школяра, зростання його фізичних і розумових сил, виникнення нових видів діяльності у рамках навчально-виховного округу регіонального типу. Саме у регіональному оточенні у школяра з кожним роком розширюється безпосередні і опосередковані контакти. Вплив суспільного регіонального середовища опосередковується рівнем активності в діяльності, та поведінці самого школяра, характером його відносин з іншими людьми, рівнем вихованості, освіченості, особливостями характеру.

Виховання сприяє успішному формуванню особистості школяра лише за умов педагогічно доцільного спрямування дорослими суб'єктами регіонального середовища діяльності і розвитку дитини під керівництвом педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, як центру тотальної інтеграції виховних впливів регіонального оточення.

Виховання потреб, мотивів, емоцій школярів відбувається у системі доступних для них суспільних відносин. Саме навчально-виховний округ регіонального типу розширює кількість таких суспільних відносин, що дає

школярам більше можливостей реалізації властивих їм засобів поведінки спілкування, навчальної і виховної діяльності, розвиваючись завдяки цьому самі у рідному оточуючому середовищі.

Висновки. На підставі зазначеного можна зробити такі висновки.

1. В основі виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру лежать загальні, специфічні та соціологічні закономірності, що дозволяє формувати індивідуальну траєкторію розвитку школяра, в результаті реалізації якої розвиваються його психологічні властивості, у тому числі морально-ціннісне ставлення до соціалізації перш за все в умовах оточуючого регіонального середовища.

2. До спеціальних закономірностей відносяться: закономірність цілей виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру; закономірність мотивації виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру; закономірність змісту виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру; закономірності мотивів виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру; закономірність управління виховною діяльністю сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру; закономірність результатів виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру;

3. Соціологічні закономірності формуються таким чином: у рамках навчально-виховного округу регіонального типу виховання школяра зумовлюється розвитком усіх інших індивідів, з якими він перебуває в прямому або непрямому спілкуванні; продуктивність виховання у рамках навчально-виховного округу регіонального типу залежить від обсягу інтенсивності пізнавально-виховних контактів з усіма суб'єктами виховного впливу; ефективність виховання зумовлюється рівнем вихованості оточуючого середовища та інтенсивністю взаємовиховання; статус школяра залежить від позицій, які він займає у різних видах діяльності і ролей, які він при цьому відіграє, академічних (навчальних) та інших видів успіхів й досягнень, а також індивідуальних якостей; ефективність виховання у рамках навчально-виховного округу регіонального типу зумовлюється якістю спілкування педагогів та інших суб'єктів виховання зі школярами.

4. Виховна діяльність у рамках навчально-виховного округу регіонального типу активізує взаємодію усієї сукупності різноманітних чинників, які зумовлені регіональним соціальним середовищем, в якому виховується школяр. Виховує все: об'єкти, явища природи, створене

людиною штучне предметне середовище. Але насамперед найкращими вихователями є люди, їхні взаємини, духовні цінності – загалом, культура людської цивілізації

5. Виховний вплив на формування особистості школяра безпосередньо справляють не всі соціальні умови оточуючого регіонального простору, а лише ті, з якими дитина виступає в контакті.

6. Виховання сприяє успішному формуванню особистості школяра лише за умов педагогічно доцільного спрямування дорослими суб'єктами регіонального середовища діяльності і розвитку дитини під керівництвом педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, як центру тотальної інтеграції виховних впливів регіонального оточення.

7. Виховання потреб, мотивів, емоцій школярів відбувається у системі доступних для них суспільних відносин. Саме навчально-виховний округ регіонального типу розширює кількість таких суспільних відносин, що дає школярам більше можливостей реалізації властивих їм засобів поведінки спілкування, навчальної і виховної діяльності, розвиваючись завдяки цьому самі у рідному оточуючому середовищі.

Література

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/ Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
2. Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки / В. И. Вернадский ; сост. М. С. Бастракова, И. И. Мочалов, В. С. Неаполитанская и др. – М. : Наука, 1981. – 359 с.
3. Гончаренко С. У. Технологія навчання / С. У. Гончаренко // Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – С. 331.
4. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
5. Нісімчук А. С. Педагогіка : підруч. / А. С. Нісімчук. – К. : Атіка, 2007. – 344 с.
6. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л. И. Новикова ; ред. Н. Л. Селиванова, А. В. Мудрик. – М. : ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – [в 2-х кн.]. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Процесс воспитания. – 256 с.
8. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Щуркова Н. Е. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 250 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Шустова Л. П.

– начальник научно-исследовательского отдела,
доцент кафедры педагогики и психологии
ОГБОУ ДПО Ульяновский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
кандидат педагогических наук, доцент

УДК 37.035

ГЕНДЕРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается важность формирования гендерной толерантности у юношей и девушек как ценности и неотъемлемого качества личности.

Ключевые слова: гендер, гендерная социализация, гендерная толерантность, гендерное поведение, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, юность.

Шустова Л. П.

– начальник науково-дослідного відділу,
доцент кафедри педагогіки й психології
ОДБОУ ДПО Ульяновський інститут підвищення кваліфікації та
перепідготовки працівників освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент

ГЕНДЕРНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується важливість формування гендерної толерантності в юнаків і дівчат як цінності й невід'ємної якості особистості.

Ключові слова: гендер, гендерна соціалізація, гендерна толерантність, гендерна поведінка, гендерні стереотипи, гендерна ідентичність, юність.

Shustova L. P.

– chief of the scientific research division,
associate professor of the Department of pedagogic and psychology
RSBES APE Ulyanovsk institute of qualification increasing
and refresher courses for educators,
candidate of the pedagogical sciences, associate professor

GENDER TOLERANCE AS A VALUE OF THE MODERN EDUCATION

The article highlights the importance of the gender tolerance formation among young people as an essential feature of every personality.

Keywords: gender, gender socialization, gender tolerance, gender behavior, gender stereotypes, gender identity, youth.

Новое тысячелетие остро ставит перед мировым сообществом проблему формирования толерантности в отношениях между различными расовыми, этническими, социальными, религиозными и поло-возрастными группами. Существенная роль в ее решении отводится системе школьного образования.

Целенаправленная педагогическая деятельность по формированию у воспитанников установки на гендерную толерантность в современных условиях приобретает особую актуальность. Она закладывает основы для решения одной из важных задач демократического общества – проведения разумной, взвешенной гендерной политики, основанной на позиции уважения и взаимопомощи, достижения равноправного социального взаимодействия мужчин и женщин, понимания прав каждого «быть другим».

Формирование гендерной толерантности как ценности и неотъемлемого свойства человеческой личности должно стать составляющей частью целей образования, направленных на социализацию учащихся, их нравственное становление. Это становится возможным при условии применения в школьной практике гендерного подхода. Ценность его заключается в том, что он являет собой индивидуальный подход к проявлению ребенком гендерной идентичности, ориентирует школьников на партнерскую модель отношений как отношений двух равноправных субъектов, каждый из которых обладает собственной ценностью.

Формирование гендерной толерантности у юношей и девушек имеет принципиальное значение для свободного развития личности, выбора индивидуальных путей самореализации. Необходимость ее формирования в школе связана с тем, что именно здесь формируются многие представления учащихся о профессиональном самоопределении и жизненной стратегии личности.

Следует отметить, что под *гендерной толерантностью* нами понимается *психолого-педагогическая готовность к пониманию, принятию и признанию различных типов гендерной идентичности, многообразия проявлений гендерного поведения, идей гендерного равноправия в социуме на основе активной нравственной позиции личности* [5].

Первое, на что следует обратить внимание в данной формулировке, что гендерная толерантность выступает в качестве *активной* жизненной позиции, ставящей человека в позицию субъекта взаимодействия, осознанно и самостоятельно определяющего свою судьбу. Она предполагает заинтересованное отношение к «другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое не похоже на собственное восприятие действительности.

Гендерная толерантность – это позиция *нравственная*. Личность характеризуется нами как носитель определенных нравственных ценностей, в качестве важнейших среди которых выступают такие

ценности, как «ненасилие», «свобода», «равенство», «человек», «другой». Она не допускает любые формы насильственного поведения, ущемляющего как собственную свободу, так и свободу другого.

Гендерная толерантность – это *личностная позиция*, в которой проявляются установки, ценности, мотивы и смыслы личности, а на их основе осуществляется сознательный, осмысленный и ответственный выбор. Это мировоззренческая и нравственно-психологическая установка личности на то, в какой мере принимать ей различные, прежде всего, «иные» идеи, культуру и нормы поведения.

Гендерная толерантность рассматривается нами через призму *двуединства психологической готовности* как внутреннего состояния, мотивации и способности положительного отношения к другому человеку *и психолого-педагогической подготовленности* как практического умения коммуникации и понимания, умения разбираться в людях и поступках.

Понимание характеризуется нами как способность личности взглянуть на мир глазами другого человека, как особый познавательный акт, в котором преодолевается односторонность объективного знания. Одним из важных видов понимания является эмпатическое понимание, которое определяется как социальная чувствительность, способность давать верные суждения о других людях на основе чувствования эмоционального состояния партнера. Следовательно, гендерная толерантность опирается на модель «человека понимающего», заинтересованного в «другом», в его уникальности как в необходимом звене самопознания и становления собственного «я».

Принятие интерпретируется нами, вслед за П. В. Степановым, как положительное отношение к проявлениям «инаковости» [2]. Следуя идеям гуманистической психологии, принятие трактуется нами, в первую очередь, как безусловное принятие, т.е. уверенность в том, что любой человек, независимо от пола или типа гендера, имеет право на самобытность и достойное существование.

Соглашаясь с С. А. Ушакиным, мы полагаем, что *гендерная идентичность* является не столько результатом идентификации, сколько процессом, в результате которого могут возникать разные варианты «мужественностей» и «женственностей» [4]. Руководствуясь гендерным подходом в воспитании, мы акцентируем внимание на том, что гендерная идентичность не является единообразной для всех мужчин и женщин в рамках своего пола, и признаем индивидуальность и пластичность гендерных различий.

В соответствии с континуальной моделью гендерной социализации личности, мы признаем многообразие *гендерного поведения* и гендерных ролей, вариативность и гибкость в овладении полоролевым репертуаром, отвечающим индивидуальным особенностям и потребностям личности.

Гендерная толерантность выражается в стремлении достичь взаимного согласования разнородных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения. Она нацелена на развитие конструктивных партнерских отношений между полами, на гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от пола.

И, наконец, мы утверждаем ценность *гендерного равноправия* как равного правового статуса мужчин и женщин и равных возможностей для его реализации, позволяющих лицам того и другого пола свободно развивать свои потенциальные способности в различных сферах жизнедеятельности.

Формирование гендерной толерантности, на наш взгляд, может быть осуществлено посредством выработки у учащихся позитивных установок и взглядов на себя как представителя определенного пола, носителя тех или иных гендерных свойств. Не менее важно обратить внимание учащихся на мир другого человека (лица противоположного пола, других типов гендера), показать его ценности, особенности поведения, а также создать условия, в которых возможно осуществлять конструктивное взаимодействие и свободный выбор.

Изучение ряда работ выдающихся зарубежных и отечественных психологов позволяют сделать предположение о том, что одним из наиболее важных периодов для формирования установки на гендерную толерантность в различных сферах жизнедеятельности является ранняя юность. Старший школьный возраст – это период активного формирования мировоззрения, где присвоение тех или иных ценностей является одной из составляющих этого процесса. Происходит расширение социальной среды воздействия на старшеклассника, закономерная возрастная переоценка его возможностей, актуализация потребности в самопознании, самоопределении и самореализации. Мышление старшеклассников становится интроспективным, что способствует возникновению рефлексии и делает возможным анализ своих и чужих мыслей и поступков. Находясь на стадии многосторонней и общественной перспективы, юноши становятся способными к координации всех возможных точек зрения, к разделению точки зрения «обобщенного другого». В этот период должны быть обязательно решены задачи формирования новых и более зрелых отношений со сверстниками обоих полов, принятие мужской или женской социально-сексуальной роли, обретение системы ценностей и этических принципов, подготовка к трудовой деятельности и семейной жизни.

Гендерная педагогика ставит перед школой задачу исследования и коррекции в сознании старшеклассников на пороге выбора их жизненного пути наиболее жестких гендерных стереотипов, формирования установки на гендерную толерантность. При этом следует отметить, что акцент

делается не столько на усвоение воспитанниками значения понятия «толерантность», сколько на обучение их способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, в утверждении его в качестве внутренней установки по отношению к людям вообще и к лицам противоположного пола в частности.

В качестве самостоятельной задачи при этом выступает осмысление педагогических условий ее формирования у старшеклассников, способствующих их максимальной самореализации в настоящем и будущем. Речь идет о создании таких условий для воспитания юношей и девушек, в которых, согласно А. В. Мудрику, их развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать проявлению и позитивному становлению индивидуальных маскулинных, фемининных и андрогинных черт и психологических свойств; относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективному позитивному полоролевому обособлению в социуме Я [1].

В качестве ведущих педагогических условий формирования гендерной толерантности воспитанников могут выступать:

- управление процессом гендерной социализации;
- воспитание ценностного отношения ребенка к себе и другим, формирование положительного образа «Я»;
- овладение юношами и девушками нормами, моделями и опытом полоролевого поведения посредством игровых технологий и тренингов и др.

Следует отметить, что гендерная идентичность, переживаемая относительно собственной принадлежности к мужскому или женскому полу, может существенным образом воздействовать на личностную самореализацию. Многочисленными исследованиями было доказано, что мужественность и женственность не противопоставляются друг другу, а человек с характеристиками, строго соответствующими своему полу, часто оказывается мало приспособленным к жизни в современном обществе.

В качестве примера конструктивной социализации все чаще признается формирование андрогинной личности, вбирающей в себя все лучшее из обеих половых ролей. Обнаружено, что андрогинная личность имеет богатый набор полоролевого поведения и гибко использует его в зависимости от изменяющихся социальных ситуаций, что положительно влияет на психологическое состояние человека.

Таким образом, одной из задач внедрения гендерного подхода в образование является создание условий для роста самосознания и возможностей самореализации личности с индивидуальным набором маскулинных, фемининных и андрогинных характеристик.

В настоящее время в педагогической теории и практике все чаще появляются разработки курсов, программ, концепций, связанных с

полоролевої соціалізацією вихованців. Прикладом цьому може служити концепція полоролевого виховання школярів, розроблена Л. І. Столярчук [3]. Розроблена нами програма формування у старшокласників установки на гендерну толерантність ґрунтується на усвідомленні і корекції в свідомості вихованців найбільш жорстких гендерних стереотипів і установок, вивченні потенціалу партнерських взаємовідносин між хлопцями і дівчатами, варіативності в оволодінні полоролевою репертуаром і утвердженні як якості особистісної установки партнерської моделі взаємодії [5].

Вона призначена сприяти знятю суперечностей між провозглашенням толерантності і гендерної рівності в суспільстві і недостатнім культивуванням цих ідей в практиці шкільної освіти; між реальними змінами гендерних відносин в сучасному російському суспільстві і воспроизводимими школою жорсткими стандартами мужськості і жінськості; між віковою переоцінкою поглядів і установок в ранньому юнацькому віці, актуалізацією потреби навчальних в життєвому самоопределенні і недостатньою можливістю задоволення цієї потреби в традиційній практиці шкільної освіти.

Ми вважаємо, що якщо в процесі гендерної соціалізації школярів створити умови для виховання відносин між полами, вільних від жорстких стереотипів маскуліності і фемініності, то це може стати заставою виховання нової особистості, відкритої і адаптивної до різних культур, пріоритетам миролюбства і демократії во всіх сферах життя, неограниченими можливостями індивідуального життєвого вибору і самореалізації.

Література

1. Мудрик А. В. О полоролевому (гендерному) підході в соціальному вихованні / А. В. Мудрик // Виховальна робота в школі. – 2003. – №5. – С. 15–19.
2. Степанов П. В. Виховання толерантності у школярів : теорія, методика, діагностика / П. В. Степанов. – М. : АПК і ПРО, 2003. – 84 с.
3. Столярчук Л. І. Теоретико-методологічні аспекти виховання: гендерне вимірювання / Л. І. Столярчук // Теоретико-методологічні проблеми сучасного виховання: сб. науч. тр. / під ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Переміна, 2004. – С. 54–61.
4. Ушакин С. А. Поле пола : в центрі і по краях / С. А. Ушакин // Вопросы философии. – 1990. – № 5. – С. 71–85.
5. Шустова Л. П. Гендерна толерантність школярів: теорія і практика виховання : практико-орієнтована монографія / Л. П. Шустова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2009. – 276 с.

ЗМІСТ

Ахметжанова Г. В.	11
ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ	
Бакланова Л. В., Бакланов О. М.	16
ЦІННІСНА АКТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄУБЕЗПЕЧУЮЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	
Балашова В. Ф., Рева В. А.	24
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	
Біда О. А., Буринський В. М.	37
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
Богуш А. М.	46
ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТСТВУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО	
Галацкова И. А.	56
ВАРИАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	
Глузман Н. А.	63
БІНАРНИЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ І КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	
Гнезділова К. М.	70
ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Данилов С. В.	82
КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Жуков С. М.	92
ФУНКЦІЇ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ	
Золотухіна С. Т., Зеленська Л. Д., Зеленський Р. М.	101
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК СТРИЖНЕВА ЦІННІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	

Калинина Н. В.	117
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ	
Коваленко С. О.	125
ОПТИМІЗАЦІЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	
Коломиец В. В., Владимиров Э. А.	132
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ЦЕННОСТНОЙ ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Кречетников К. Г.	142
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	
Кузьмінський А. І.	158
ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ	
Кулагина Л. А.	163
ПРЕПОДАВАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	
Лодатко Є. О.	171
МАТЕМАТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЦІННІСНИЙ ОРІЄНТИР ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
Лукьянова М. И.	179
ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННУЮ ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ	
Пелех Ю. В., Матвійчук А. В.	190
ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА: СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОЇ ЕКСПЛІКАЦІЇ	
Пелех Л. Р.	200
АКСІОЛОГІЧНА ОСВІТА: ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ ТА ЗАВДАНЬ	

Прохорова С. Ю.	210
ИННОВАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	
Савченко О. П.	217
ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ: АКТУАЛЬНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	
Самохвалова А. Г.	224
СТИМУЛИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	
Сас Н. М.	231
КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	
Скворцова С. А., Вторникова Ю. С.	241
КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА	
Стоев Т., Савов С.	254
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ С НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ И АНТИСОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ	
Сипченко В. І.	259
ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО ВИШУ	
Холодная М. А., Гельфман Э. Г.	266
ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТА И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	
Чернишов Д. О.	290
ЗАКОНОМІРНОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ЦІННІСНОГО ВИМІРУ	
Шустова Л. П.	301
ГЕНДЕРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного** дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на

вічних морально–духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А. В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – С. 73–75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В. М. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська, Т. В. Тарасова – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання: концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кузя та ін. – К. : Київ, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / П. М. Щербань – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможлиблює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В. І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

23 Переклад назви статті

24 Реферат (анотація)

25 Ключові слова

Російською мовою

31 1-й автор (прізвище та ініціали)

32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

33 Переклад назви статті

34 Реферат (анотація)

35 Ключові слова

Англійською мовою

41 1-й автор (прізвище та ініціали)

42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

43 Переклад назви статті

44 Реферат (анотація)

45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко О. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону: [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилїстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укראгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогач, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клос]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 10)

Відповідальний за випуск:

Швидкий С. М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали заверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – **Черкашина Л. А.**

Підписано до друку 25.05.2012. Ум. др. арк. 19,2.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 300 прим. Зам. № 454.

Підприсмець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
