ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Психолого-педагогічний науковий журнал

№ 3 грудень 2013

Професійне становлення особистості

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 грудень 2013 *Видається з жовтня 2013 року*

Засновник і видавець: Хмельницький національний університет
Україна, 29016, Хмельницький, вул. Інститутська 11

Головний редактор
Микола СКИБА, *д.т.н., проф., член-кореспондент АПН України*

Заступник головного редактора
Анатолій ГРІТЧЕНКО, *д.пед.н., професор*

Редакційна колегія
Віктор БЕРЕКА , *д.пед.н., професор*
Наталя БІДЮК., *д.пед.н., професор*
Олександр ГАЛУС, *д.пед.н., професор*
Ігор КАНЬКОВСЬКИЙ, *к.тех.н., доцент (відповідальний секретар)*
Олександр КОБЕРНИК, *д.пед.н, професор*
Микола ЛАЗАРЄВ, *д.пед.н., професор*
Лариса ЛУКЯНОВА, *д.пед.н., професор*
Неля НИЧКАЛО, *д.пед.н., професор, дійсний член АПН України*
Неоніла ПОБІРЧЕНКО, *д.психол.н., професор*
Валентин РИБАЛКА, *д.психол.н., професор*

Адреса редакції: Україна, 29016, Хмельницький, вул. Інститутська, 11
Тел. (095) 5854735; (0382) 55-82-99

Рекомендовано до друку вченою радою Хмельницького національного університету (протокол №2 від 27.09.2013р.)

ISBN

Підп. до друку 26.12.2013 р.
Формат А4. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк RISO. Ум. друк. арк. 12,8. Обл. вид. арк.. 12,9
Наклад 100

Видано та виготовлено
Видавець ПП Цюпак А.А.
Україна, м.Хмельницький, вул. Ломоносова, 17
тел. 0673932668
Свідоцтво про держреєстрацію видавців, виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ХЦ №019 від 25.02.2002 р.

© Професійне становлення особистості, 2013

Розділ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Оксана Фурса

ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ БАГАТОСТУПЕНЕВОЇ МОДЕЛІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ *6*

Валерій Орлов

ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ .....

Elżbieta Gaweł-Luty

SZKOŁA JAKO MIEJSCE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA *14*

Наталя Петрук

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ .....

Світлана Бабушко

ДО ПИТАННЯ ПРО ВНУТРІШНІ РУШІЙНІ СИЛИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ *20*

Віталій Бербец

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ *25*

Віталій Бойчук

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ *31*

Мирослава Вовк

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У 1910 – 1940-Х РР. *37*

Наталія Возняк

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАСЛІДОК ДОВГОТРИВАЛОГО СТРЕСУ ТА НАПРЯМИ ЙОГО ЗАПОБІГАННЯ *45*

Анна Долуда

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЮ ПІДПРИЄМСТВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ *52*

Ганна Красильникова

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ *63*

Оксана Рогульська

ПОНЯТТЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ... *72*

Геннадий Телешов

МОДУЛЬНО–КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ... *77*

Віктор Приймак

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ...

Василий Мельников

НОВЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...

Розділ ІІ

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Олена Семеног

КУЛЬТУРА РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ - НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ... *164*

Dorota Kiełb-Grabarczyk

RODZIC I NAUCZYCIEL W TWORZENIU SYTUACJI SZKOLNEJ DZIECKA ... *171*

Сергій Котловий

ЗГУРТУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ – ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЛІЦЕЮ ... *181*

Наталія Сопілко

АКТУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ ... *189*

Галина Сотська

СПЕЦКУРС "ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА" У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХУДОЖНИКІВ ... *193*

Надія Постригач

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ В ІСПАНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ САНТЬЯГО-ДЕ-КОМПОСТЕЛА ... *200*

Тетяна Бербец

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ *207*

ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Корольова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ МЕДИКАМИ

Олена Лавриненко

АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

Я.Проскуркіна

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС)

Ольга Садикова

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Розділ І
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37:7.012:373.62

ПРОБЛЕМИ ПРОЕКТУВАННЯ БАГАТОСТУПЕНЕВОЇ МОДЕЛІ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

Оксана Фурса,
кандидат педагогічних наук, професор, голова Конфедерації дизайнерів України, ректор Мистецького інституту художнього моделювання та дизайну імені Сальвадора Далі (м.Київ)

Стаття присвячена проблемам, пов'язаним із побудовою багатоступеневої моделі професійної підготовки фахівця з дизайну з урахуванням сучасних тенденцій дизайн-освіти, методологічних і науково-педагогічних підходів. Відповідно до моделі підготовка дизайнерів повинна здійснюватися поетапно: профорієнтаційна робота і пропедевтика дизайнерської підготовки, навчально-виховна робота у визначені навчальним планом і програмою терміни, післядипломне самовдосконалення, що утворює логічну структуру неперервної професійної підготовки та самовдосконалення дизайнерів.

Ключові слова: *дизайн, дизайн-освіта, дизайнер, модель, професійна освіта*

Загальна постановка проблеми… Досліджуючи проблеми неперервної освіти, зокрема ідею наступності середньої і вищої школи, вчені (І. Бех, О. Дубасенюк, А. Новіков, А. Реан та ін.) звертають увагу на пофазовий розвиток особистості: виникнення, становлення, період зрілості і перетворення. Кожна фаза є етапом у загальному процесі формування внутрішньої позиції особистості. Стадія виникнення співвідноситься з періодом адаптації до нових умов навчання, з його об'єктивним станом, характерним для початку педагогічної взаємодії викладача і студента. Стадія становлення особистості на кожному новому етапі неперервного навчально-виховного процесу співпадає з суб'єктно-функціональною фазою реалізації функцій у системі «викладач – мистецтво – студент». Стадія зрілості – з суб'єктивною фазою – її визначає внутрішня позиція свідомої взаємодії студента з педагогами, коли організація, навчання і виховання активно підкріплюються самоорганізацією, самоосвітою, самовихованням. Стадія перетворення прямо переноситься на динаміку змін і корекції внутрішньої позиції в умовах нової навчально-виховної або життєвої ситуації.

Формулювання мети статті… Розвиток внутрішньої позиції особистості майбутнього фахівця за стадіями виникнення (адаптації), становлення, зрілості та перетворення характерний для кожного ступеня освіти, для кожного етапу навчально-

виховного процесу і виробничої діяльності майбутнього дизайнера. Тому механізм переходу між цими ступенями може розглядатися як розвиток зв'язків між ними зі спіральними переходами за висхідними витками у всій системі: дизайнерська студія – коледж – інститут – виробництво – курсова перепідготовка і самовдосконалення – стажування. Остання ланка відіграє особливу роль у сучасній системі дизайнерської освіти й тому потребує детальнішого розгляду.

Виклад нового матеріалу… У демократичному суспільстві в постіндустріальний період розвитку мають право на існування різні форми дизайнерської освіти. Актуалізується проблема проектування, моделювання і впровадження системи перепідготовки та самовдосконалення проектної культури фахівців різних галузей, а також курсове навчання дизайнерів. Прихильники цієї форми дизайн-освіти справедливо стверджують, що курси дизайну – це найдоступніший і зручний спосіб оволодіння дизайнерською освітою й формування проектної культури. Слід лише зауважити, що з метою реклами дехто з них категорично заявляє, що для того, щоб працювати в цій захоплюючій сфері, зовсім не обов'язково отримувати спеціальну освіту в мистецькому вищому навчальному закладі.

Дійсно, навчання дизайну тут проходить у невеликих колективах, у зручний для клієнта час, за зручним графіком. Дизайнерські курси – це переважно мінімум теоретичних знань, які є можливість відразу закріпити на практичних заняттях. Але далеко не завжди обґрунтованими є твердження рекламодавців про те, що будь-хто на курсах навчиться вільно володіти дизайнерськими інструментами (комп'ютерними програмами) від Інтернет-сайтів та інтерфейсів програм до розпису тканини й флористики і зможе самореалізуватися у будь-якій з цих галузей. «Опанування цікавої професії та можливість практичної реалізації Вашого таланту», – як пишуть рекламодавці, все ж вимагає наявності методів формування й розвитку такого «таланту» у нестандартній для майбутнього фахівця формі. Питання ж самореалізації особистості в тій чи іншій галузі безумовно вимагає фундаментальних знань, які дають певний рівень свободи в будь-якій творчій діяльності. Тобто, при всіх позитивах навчання на курсах дизайнерів курсант отримує знання та вміння на рівні ремісника, який оволодів певним переліком операцій із виготовлення деяких дизайнерських виробів і готовий їх здійснювати відповідно до власних потреб і попиту на таку якість виробів на ринку дизайнерської продукції. Тому в курсовій підготовці, наприклад із дизайну інтер'єру, мова йде швидше не про професійне використання набутих знань і навичок, а, переважно, про оформлення власної оселі. Цей напрям дизайн-освіти корисний для кожного, хто планує займатися облаштуванням свого будинку або квартири самостійно, зробити все за своїм смаком. Отже, ця тенденція спрямована на реалізацію однієї із важливих соціальних функцій дизайн-освіти.

Особливо, якщо навчання проходить цілеспрямовано, поетапно, наприклад:

– базовий курс, розрахований на початківців-дизайнерів («Дизайн інтер'єру. Базовий курс – 1 етап»);

– курс підвищення кваліфікації («Дизайн і проектування інтер'єру. Курс підвищення кваліфікації – 2 етап»).

Пропонується також засвоювати дані етапи по черзі або протягом одного курсу – «Дизайн інтер'єрів». Курси дизайну інтер'єру включають знайомство з законами конструювання, планування, оформлення приміщення, надають можливість навчитися самостійно розробляти різні проекти (креслення приміщення, меблів та інших предметів інтер'єру) за допомогою програми AutoCAD.

Курси «Батик, розпис тканини» готують фахівців для роботи в області декорування приміщень і розпису тканини. Курсанти оволодівають способами оформлення інтер'єрів, основами композиції та світлотехніки, різними техніками розпису тканини.

Курси ландшафтного дизайну – цей дуже популярний напрям у навчанні дизайну відповідає тенденціям оформлення заміських ділянок та прилеглих територій дизайнерськими елементами: рослинами, квітами, фонтанами, газонами тощо. Оволодіння такими дисциплінами, як «Ландшафтний дизайн», «Флористика та фітодизайн» і «Креативне проектування розважальних закладів, рекреаційних зон», надає можливість слухачам курсів зробити певні кроки у проектуванні ландшафту, організації відкритого простору, знайомить із способами оформлення та візуалізації проектів, дає навички роботи з рослинним і будівельним матеріалом, знайомить з декоративним садівництвом і принципами аранжування.

Практичному складанню букетів з живих квітів і сухоцвітів присвячено навчальний курс «Флористика».

Переважно такі курси є цікавими для тих, хто захоплюється розведенням кімнатних рослин. Адже прикрасити свій інтер'єр відповідно до знань в галузі фітодизайну – означає не тільки зробити його більш красивим, але й більш здоровим.

На курсах графічного дизайну та верстки, веб-дизайну пропонується засвоїти пакет основних графічних програм – CorelDraw (векторна графіка), Adobe Photoshop (растрова графіка). Вивчення програми CorelDraw на комп'ютерних курсах дизайну дозволяє ознайомитись з векторною графікою, навчитися самостійно створювати і редагувати графічні зображення – макети обкладинок книжок, візиток, фірмових бланків, логотипів і листівок, виконувати їх художню обробку.

Більшість поліграфічних студій і друкарень віддає перевагу фахівцям, які володіють Adobe Illustrator. Вивчення даної програми на дизайнерських курсах відкриває можливості для роботи з векторною графікою, завдяки здатності програми тісно взаємодіяти з іншими графічними пакетами.

Опанувати основи тривимірної анімаційної графіки, розібратися зі складними видами освітлення та налаштування навколишнього середовища, навчитися будувати тривимірні макети приміщень допомагає комп'ютерний курс дизайну «3DS Max». Курси «Adobe flash» знайомлять курсантів з практичною реалізацією анімаційних роликів, банерів, інтерактиву сайтів, flash-презентацій, вставки звукових ефектів та іншими можливостями програми.

Комп'ютерні курси «Веб-дизайну» знайомлять з прийомами створення власних веб-сайтів в Інтернеті, скороченим курсом HTML (мовою опису веб-сторінок), взаємодією з мережею Інтернет через протоколи HTTP і FTP, з програмами Adobe PhotoShop, Adobe ImageReady, Adobe Fireworks, Ulead GifAnimator, Adobe DreamWeaver, Adobe Flash.

Деякі програми дизайнерських курсів включають ознайомлення із особливостями систем AutoCad і ArchiCad. Слухачам курсів пропонується опанувати можливості автоматизації процесу розробки проектної та конструкторської документації за допомогою AutoCad, а на курсах ArchiCAD оволодіти автоматизованим процесом розробки будівельних споруд, будівель та інших об'єктів.

Знайомство з програмою «3D-моделювання в AutoCAD» дає уявлення щодо створення і модифікації об'єктів тривимірних сцен, а також використання засобів тонування й візуалізації.

Організатори таких курсів намагаються постійно удосконалювати навчальні програми курсів дизайну та верстки згідно з оновленням програмного забезпечення.

Цикл курсової підготовки з дизайну одягу дозволяє слухачу приступити до перетворення вже існуючих і навіть створення власних проектів, але переважно обмежується знайомством з векторною графікою в області проектування костюма та дизайну одягу, оволодінням деякими вміннями з ручного розпису тканин, обробки шкіри, ручного ткацтва.

Тематика студійних занять і курсової підготовки з дизайну практично не обмежена. Це можуть бути дизайн-студії з технологічного або галузевого напрямів, художньо-декоративні, ремісничі та інші, наприклад: концептуальний дизайн, ізодизайн, фітодизайн, дизайн одягу, меблів, інтер'єрів, рекламний дизайн тощо. Може бути організовано також студії інтегрованого характеру, наприклад: історії стилів, де учні відтворюють елементи технологічного середовища певного історичного періоду; математичного дизайну, де учні за допомогою художніх образів виражають основні закони математики, моделюють системи й процеси; біодизайну, в якій здійснюється проектування конструкцій на основі вивчення будівель біологічних форм тощо. Студії можуть бути також з вільною тематикою, за участю школярів різного віку й статі, постійні та тимчасові для вирішення будь-якого завдання. Головною особливістю студійних занять у варіативній частини навчального плану є те, що ці заняття повинні включатися в загальний шкільний розклад, а кожному школяреві надається можливість вибору студії й переходу в іншу (рис. 1.)

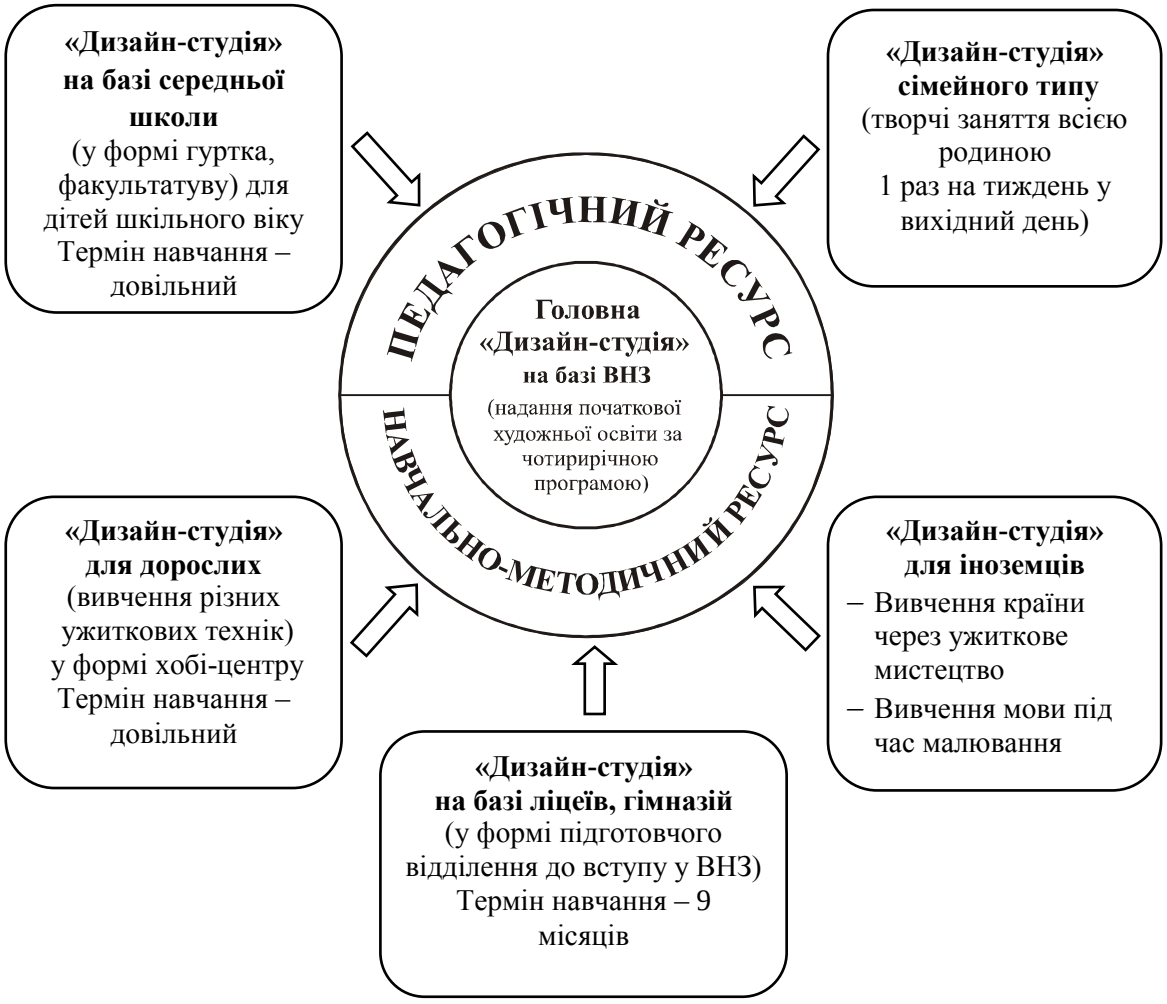

Рис. 1. Функціональна схема дизайн-студії

Підготовку курсантів до професійної діяльності доцільно проводити на факультативних заняттях. Напрями допрофесійної дизайн-підготовки вибираються з урахуванням можливостей школи та потреб регіону, а відвідування цих занять – за бажанням і вибором старшокласників. Факультативні заняття з дизайну можуть проводитися за межами розкладу шкільних занять.

Останні роки в загальноосвітніх школах України впроваджується Програма профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів за спеціалізацією «Основи дизайну». Заняття в студії зорієнтовано на проектно-технологічний підхід у процесі продуктивної технологічної підготовки, що дає старшокласникам змогу оволодіти різними видами колірно-графічного проектування за допомогою традиційних та електронних засобів навчання, оволодіти практичними навичками втілення проектного задуму за допомогою матеріалів і технік в оригінальному пошуковому макеті, ексклюзивному або тиражному виробі.

Науково обґрунтований зміст навчально-методичного комплексу «Основи дизайну» спрямовано на задоволення потреби учнів загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, колегіумів у предметно-перетворювальній, проектно-технологічній діяльності (пошуку, обробки, синтезування інформації; втіленні проектної пропозиції у формі словесного, колірно-графічного, предметно-модельного проекту).

У змісті навчально-методичного комплексу «Основи дизайну», розробленого в Інституті педагогіки НАПН України (програма, календарно-тематичний план, посібник для учня, методичні рекомендації для вчителя, словник) системно подано основні відомості про дизайн як вид проектної діяльності. Так само розглянуто проектування як триступеневий процес (словесне, колірно-графічне, предметно-просторове), висвітлено відомості з композиційних закономірностей формоутворення, кольорознавства, матеріалознавства (В.Вдовченко, В. Тименко та ін).

Програмою передбачено, що вихованці студії оволодівають засобами виразності у дизайн-проектах, навичками образотворення. Розроблені дизайн-концепції втілюють художньо-графічними засобами у формі дизайн-пропозицій, які потім доопрацьовують, уточнюють, деталізують. Оформлення творчого дизайн-проекту з «Графічного дизайну» і «Веб-дизайну» сприятиме оволодінню основними компетенціями у художньо-графічному виді дизайн-діяльності. У студії під час ознайомлення з основними засобами дизайн-проектування в «Промисловому (індустріальному) дизайні» студенти оволодівають основами художньо-графічної культури, вперше знайомляться з цілісним процесом дизайнерської розробки ексклюзивних та серійних виробів проектно-графічними засобами, засвоюють шлях реалізації проектної пропозиції дизайнера до виробничого зразка і серійного виробу через прийоми розробки та підготовки навчальної художньо-графічної документації дизайнера, конструкторської проектної документації інженера-конструктора, технологічної документації технолога та технічної документації робітників-виконавців та складальників.

Оволодіння основними вміннями та компетенціями під час вивчення у студії розділів «Художньо-графічної культури у дизайн-проектах», «Промисловий (індустріальний) дизайн», розробки та підготовки особистих творчих проектів буде доброю базою для завершального етапу профільного навчання загально-технологічного спрямування за напрямом «Дизайн».

Розробка та реалізація таких програм безумовно сприятимуть розвитку дизайн-освіти, створенню умов для поширення проектної культури серед широких верств українського суспільства. Подальшим кроком має стати зростання рівня якості професійної підготовки викладачів дизайну і вітчизняних дизайнерів у профільних вищих навчальних закладах з урахуванням сучасних позитивних тенденцій гуманізації та демократизації у дизайнерській освіті розвинутих країн світу.

Специфіка мистецької, зокрема дизайнерської освіти виявляється в особливостях вибору професії та її осягнення. У сфері гуманітарної і технічної освіти професійні освітні програми будуються на науковій базі за принципом переходу від загального – фундаментального до спеціального – часткового.

Засвоєння освітніх програм у галузі мистецтва (за винятком напрямів мистецтвознавства) менше пов'язано з вивченням наукових дисциплін і базується на природних творчих здібностях людини. Освітній процес у галузі мистецтва починається зазвичай з дитячого віку і має бути безперервним, оскільки пов'язаний не з поступовим (від фундаментального до прикладного) засвоєнням тих чи інших наук, а з суто практичним чуттєвим, фізичним та інтелектуальним осягненням учнями і студентами суті освоюваного виду мистецтва, розкриттям психофізичних можливостей особистості, тренуванням свого тіла та психіки, виробленням комплексу психофізичних якостей, необхідних для самореалізації в обраній професії.

Практична спрямованість професійної освіти зумовлює й особливості підготовки педагогічних кадрів. Викладач профільних дисциплін опановує методику викладання, переймаючи її безпосередньо від свого педагога, збагачує її власним досвідом, при цьому дбайливо ставлячись до її традиційної основи. Розрив у безперервному ланцюжку «педагог – студент – педагог» у сфері мистецтва призводить до істотних втрат. Звідси випливає особлива важливість завдання збереження педагогічних традицій вітчизняної освіти у сфері культури та мистецтва.

Вивчення тенденцій розвитку системи професійної підготовки дизайнерів свідчить про те, що ступенева дизайн-освіта зумовлюється етапністю, оптимальною послідовністю усіх ступенів, використанням особистісно-орієнтованого підходу. При цьому кожний етап дизайн-освіти є якісно новою перебудовою у професійній свідомості та діяльності, в образі професійного «Я», в рефлексії, функціях і технологіях їх використання. Ступені можуть характеризуватися різними часовими і змістовими особливостями (тривалість підготовки, навчальний план тощо), однак принципово важливо забезпечити їхні сутнісні інваріантні показники. Перспективною ступеневою освітою є така, в якій:

– на першому ступені (молодший спеціаліст) – відбувається засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів проектної діяльності, ідентифікації перетворювальної ролі дизайнера з художньо-естетичним і соціальним запитом суспільства;

– на другому ступені (бакалавр) – оволодіння сутнісними механізмами творчої діяльності та готовність до трансформації наявних дизайнерських напрацювань, вироблення системи знань і вмінь креативної діяльності, здатності до пошуку, побудови та реалізації дизайнерських проектів;

– на третьому ступені (магістр) – побудова індивідуального авторського стилю на основі нових технологій із використанням системи знань і вмінь дослідно-експериментальної роботи.

Модель безперервної, багаторівневої дизайн-освіти визначає основні принципи, що відображають специфіку дизайн-освітньої практики. Функціонування дидактичної моделі ґрунтується на принципах науковості, проблемності, творчої активності, розвивального навчання, інтеграції, проектно-орієнтованої навчальної діяльності. У проектуванні моделі підготовки спеціаліста-дизайнера в системі неперервної професійної освіти враховується взаємодія принципу наступності з іншими принципами професійної підготовки спеціалістів-дизайнерів: професійної спрямованості, політехнізму, інтеграції, єдності навчання і виховання, мотивації навчання та праці, проблемності, індивідуальності навчання. Результати проектувального етапу дослідження слугують основою для розробки моделі структурно-функціональної підготовки спеціалістів-дизайнерів у системі неперервного освітнього процесу ВНЗ.

Нині вже практично вирішено питання про перехід на дворівневу систему: бакалаврат, магістратура. Перший ступінь – бакалаврат із чотирирічним терміном навчання. Враховуючи, що сьогоднішній абітурієнт – це здебільшого вчорашній школяр, який не навчався у художній школі, важко припустити, що після закінчення чотирирічного терміну навчання у ВНЗ він значно перевищить за своєю підготовкою рівень випускника художнього училища. Тут слід застерегти, що прогноз матиме лише ймовірний характер, бо неможливо спиратися на практичний досвід, якого не існує. Якщо звернутися до державних освітніх стандартів і навчальних планів, розроблених на їх основі, то можна помітити в них явну перевагу щодо теоретико-методологічної підготовки й самостійної роботи у відношенні до практичної підготовки.

На жаль, дотепер немає розробленої та вибудуваної теорії дизайну й чіткого уявлення, чого можна і потрібно вчити студентів магістратури, щоб уникнути дублювання попередніх курсів і в той же час не випереджати навчання в аспірантурі. Для цього важливо чітко визначити з роботодавцями місце та роль магістрів на виробництві. Тобто, ми маємо підстави стверджувати, що в розвитку системи професійної підготовки дизайнерів чітко вимальовується тенденція руху від архаїчних форм навчання декоративно-прикладному мистецтву в розмаїтті народних художніх промислів до інтеграції різних рівнів і форм академічної мистецької освіти, промислового дизайну з технічною естетикою та дизайну у його постмодерністському тлумаченні. Цей рух має різновекторні показники (прояви). З одного боку, він набуває тієї консервативності, що є характерною для академічних навчальних закладів, з іншого намагається послідовно інтегрувати в собі весь попередній досвід проектування й моделювання професійної підготовки дизайнерів із його дещо спекулятивними авангардистськими тенденціями.

Разом із тим, не можна оминути увагою інші моделі дизайн-освіти, які в умовах зародження та розвитку ринкової економіки інтенсивно розширюють свою діяльність на ринку освітніх послуг. Їх спектр у приватному секторі ринку освітніх послуг доволі широкий і різноманітний: від короткострокових курсів до офіційно акредитованих і ліцензованих Міністерством освіти і науки України вищих навчальних закладів – коледжів, інститутів, дизайнерських факультетів приватних університетів та академій. Академічна наука, як мистецька, так і педагогічна, намагається не помічати або відверто цурається розмов про цей сектор, хоча світова практика знає немало прикладів, коли саме приватні навчальні заклади є найкращими освітніми установами.

Проектування багатоступеневої моделі дизайнерського освітнього комплексу як освітньої установи інноваційного типу підвищеного рівня якості підготовки фахівця займає особливе місце у менеджменті дизайн-освіти. Впроваджений нами дизайнерський освітній комплекс *«дитяча дизайн-студія – коледж – інститут – післядипломна курсова перепідготовка»* є одним із прикладів реалізації гуманістичних тенденцій у системі професійної підготовки вітчизняних дизайнерів. Функціонування такого навчального комплексу набуває ефективності за умов системності, наступності та якісної організації навчально-виховного процесу. Кожна складова такої моделі є вельми розповсюдженим типом освітньої установи у світовій системі професійної підготовки, а їх об'єднання у комплекс є інноваційним – у вітчизняному освітньому менеджменті.

Наша розробка моделі комплексного навчального закладу інноваційного типу – *«дитяча дизайн-студія – мистецький коледж – мистецький інститут – післядипломне курсове професійне вдосконалення»* ґрунтувалася на дослідженнях проблем інноваційного навчання та інноваційної освітньої діяльності, комплексного процесу створення, розповсюдження і використання нового типу організації навчально-виховного процесу. Вона передбачала проектування і впровадження моделі СППД, в якій відбувається професійне становлення майбутнього дизайнера, розвиток його творчого потенціалу, зміна способів взаємодії викладача і студента (рис. 2).

Рис. 2. Загальна модель комплексного дизайнерського навчального закладу інноваційного типу

У процесі моделювання ми намагалися удосконалити взаємодію елементів системи, в якій інтегровані чотири відносно автономні підсистеми – дитяча дизайн-студія, коледж, ВНЗ (дизайнерський факультет університету чи профільний інститут), курсове післядипломне навчання дорослих. Подібне їх об'єднання в комплекси характерне для багаторівневої освіти. Воно дозволяє домогтися спільними зусиллями більш високих результатів у навчанні студентів і художньо-педагогічній діяльності викладачів, спрямованій на зростання якості підготовки фахівців-дизайнерів, інтенсифікуючи процес їхньої підготовки.

Побудова навчально-виховного процесу в нашій моделі (рис. 3) передбачала:

– дотримання принципу фундаментальності в реалізації відповідного змісту;

– оволодіння професією і розвиток професійної компетентності на основі єдності та взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки студентів;

– відповідність особливостей реалізації пропедевтики професійної підготовки майбутнього дизайнера цільовим установкам основних рівнів навчання;

– післядипломне самовдосконалення.

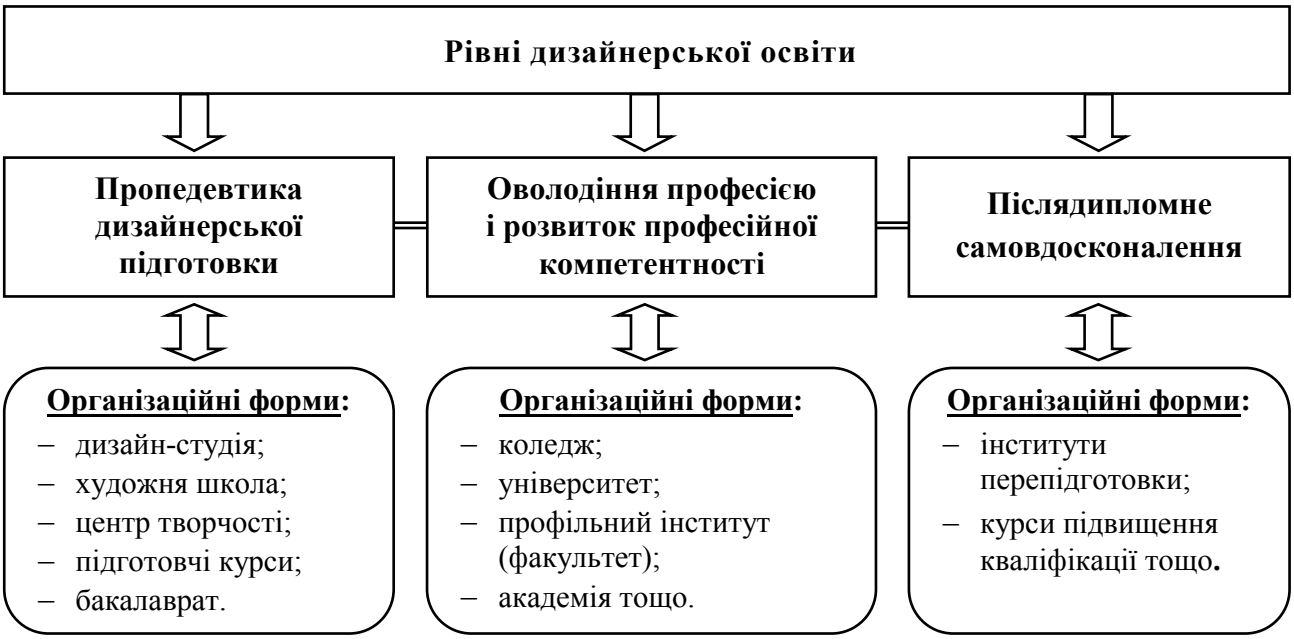

Рис. 3. Модель професійної підготовки і післядипломного самовдосконалення дизайнера

Складна структура професійної підготовки майбутнього дизайнера вимагає дотримання адекватних умов реалізації розробленої моделі на різних її рівнях.

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку дизайнерської освіти, формування й розвиток проектної культури і професійної компетентності майбутніх дизайнерів у впроваджуваній нами моделі має здійснюватися за такими етапами: профорієнтаційна робота і пропедевтика дизайнерської підготовки, навчально-виховна робота у визначені навчальним планом і програмою терміни, післядипломне самовдосконалення, що утворює логічну структуру неперервної професійної підготовки та самовдосконалення дизайнерів.

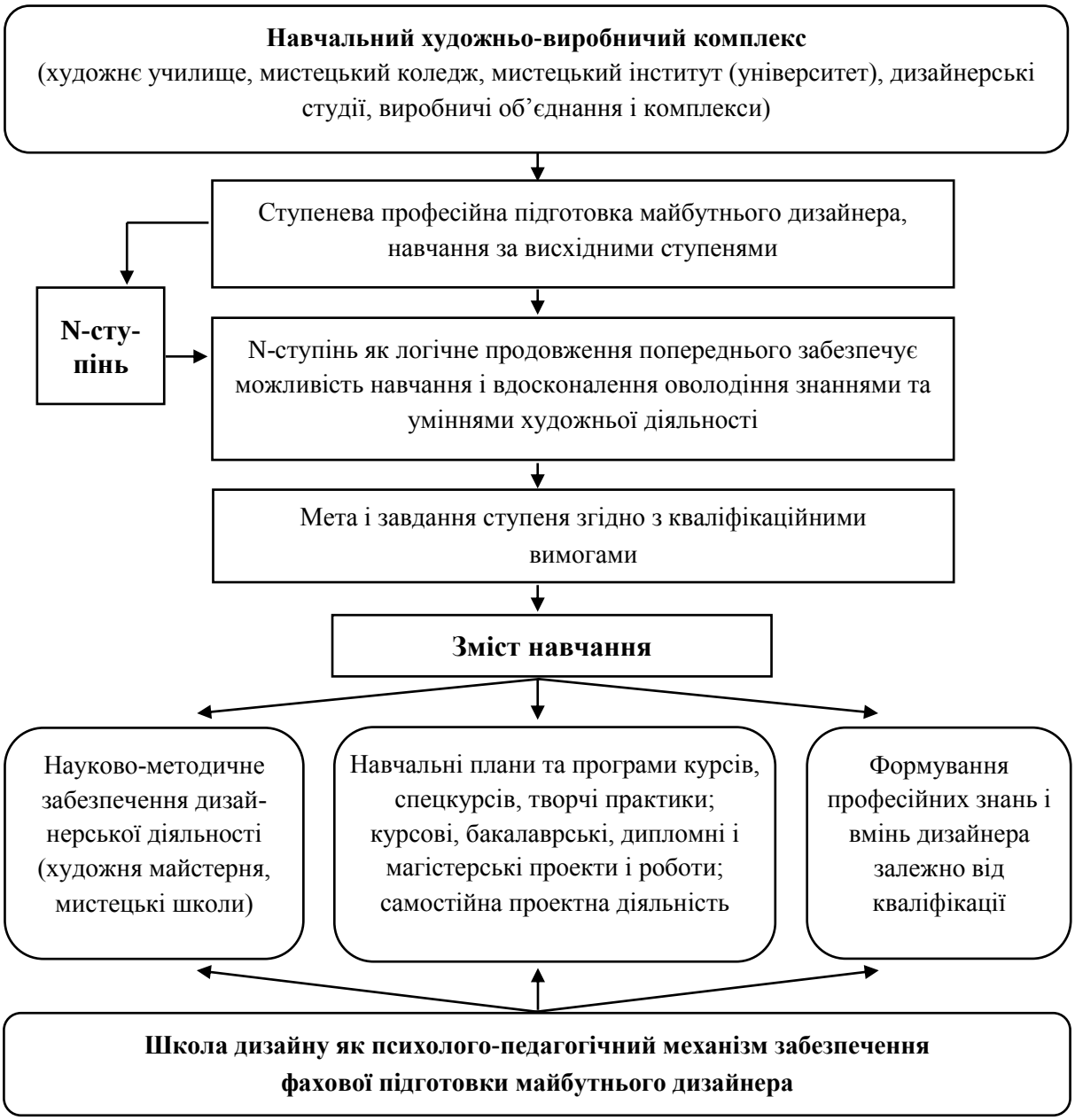

Рис. 4. Модель ступеневої підготовки майбутнього дизайнера в умовах навчального художньо-виробничого комплексу

Упровадження моделі СППД із урахуванням можливостей основних організаційних форм сприяє систематизації всіх видів діяльності та забезпечує найповніше розкриття педагогічного й творчого потенціалу всіх учасників педагогічного процесу з підготовки грамотних, кваліфікованих і компетентних фахівців-дизайнерів. Творче й інтелектуальне зростання майбутніх фахівців було особливо інтенсивним за умови залучення студентів до активної науково-дослідницької та професійно-творчої діяльності в її різних формах. До таких форм належать: студентські навчально-дослідницькі групи, студентські творчі майстерні, студентські дизайнерські бюро, навчально-виробничі лабораторії, наукові конференції, семінари, круглі столи, виставки тощо. Участь у науково-дослідній та професійно-творчій

діяльності стимулювала творчу і пошукову активність студентів, формувала стійкий інтерес до виконання пошукових та експериментальних розробок, інтенсифікувала навчально-пізнавальну діяльність за допомогою розв'язання різноманітних дизайнерських завдань.

Вирішальну роль у професійному становленні майбутніх дизайнерів відіграють навчальні практики. Вони забезпечують професійний розвиток майбутніх фахівців, а також об'єднують комплекс змісту досліджуваних навчальних дисциплін, спрямовуючи їх на формування основ професійної майстерності.

Самостійна робота в ході професійної підготовки дизайнерів запроваджувалася нами як діяльність студентів, що забезпечує неухильне зростання й удосконалення професійної майстерності майбутніх фахівців, розвиває здібності до аналізу та узагальнення навчальної інформації, підвищує пізнавальну активність, покращує якісні показники мислення, розвиває самостійність суджень і вибору оптимальних рішень, сприяє отриманню знань і виробленню професійно-значущих умінь і навичок.

Висновки з проведеного дослідження… Упровадження моделі пов'язувалося з питаннями функціонування системи контролю та оцінки її якості. Система забезпечення якості освіти складалася з таких елементів: педагогічної системи, системи управління освітнім процесом, системи виховної роботи, системи набору абітурієнтів, системи підбору й розстановки педагогічних кадрів, системи підвищення кваліфікації професорсько-педагогічного складу, системи всіх видів забезпечення організації та ведення освітнього процесу, системи контролю якості освіти. Структурні елементи цієї системи універсальні й тому служили забезпеченню якості підготовки фахівців-дизайнерів із урахуванням специфіки освітнього процесу. Реалізація всіх складових цієї системи та їх злагоджена взаємодія дозволяють якісно здійснювати професійну підготовку дизайнерів з урахуванням найсучасніших вимог.

Проектування цілісної педагогічної системи передбачає зв'язок цілей, змісту, методів, форм, засобів навчання. Модель професійної підготовки дизайнерів має відображати кінцевий результат функціонування інтегративної системи.

Умовами її успішного впровадження є:

- творча взаємодія педагогів і студентів;
- цілісність взаємозалежних підсистем;
- зв'язок між усіма структурними та функціональними компонентами інтегрованих підсистем;
- наступність між функціональними компонентами взаємопов'язаних ступенів професійної освіти: проектувальними, конструктивними, комунікативними, організаторськими і гностичними.

Важливою умовою успішного впровадження є встановлення зовнішніх зв'язків проектованої цілісної педагогічної системи з соціально-економічним замовленням суспільства і виробництвом.

Литература:

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О.Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А.Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 134 – 157
2. Бундина Ю.М. Формирование профессиональной компетентности студентов-дизайнеров как аксиологическая проблема / Ю. М. Бундина // Вестн. Одес. гос. ун-та. – 2006. – Т. 1, № 6 (июнь). – С. 92–97
3. Вилкова А.А. Формирование компетентности в процессе обучения живописи у специалиста-дизайнера в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Вилкова. – Ульяновск, 2007. – 26 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – вид.2-е, доповн. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с
5. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти / Надія Михайлівна Островерхова .– К.: Глобус, 1998. – 274 с.
6. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т., Т.2 / под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

Фурса О.

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МНОГОСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблемам, связанным с построением многоступенчатой модели профессиональной подготовки специалиста по дизайну на основании современных тенденций дизайн-образования, методологических и научно-педагогических подходов. Соответственно модели подготовка дизайнеров должна осуществляться поэтапно: профориентационная работа и пропедевтика дизайнерской подготовки, учебно-воспитательная работа согласно учебных планов и программ, последипломное совершенствование, что образует структуру непрерывного профессионального образования и совершенствования дизайнеров.

Ключевые слова: *дизайн, дизайн-образование, дизайнер, модель, профессиональное образование*

Fursa O.

PROBLEM OF DESIGNING A MULTI-MODEL DESIGN EDUCATION

The article is devoted to the problems associated with the construction of a multi-stage model of specialist training on design on the basis of modern trends in design education, methodological and pedagogical approaches. Accordingly model training of designers should carried out stage by stage: professional orientation work and propaedeutics designer training, educational and educational work according to the educational plans and programs, postgraduate improvement that forms the structure of the continuous professional education and improvement of designers.

Keywords: *design, design education, designer, model, professional education*

УДК 37:7.012:373.62

ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

Валерій Орлов,
доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (м.Київ, Україна)

Представлено огляд сучасних досліджень, присвячених темі професійного успіху, дається визначення цього феномену і опис його видів. Описані характеристики, так чи інакше пов'язані з успіхом у кар'єрі.

Ключові слова: *вибір професії, престиж, особистісний, життєвий і професійний успіх, види кар'єри.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями… Трансформації базисних структур українського суспільства, динамізм поновлення середовища проживання неминуче призводить до зміни механізмів життєдіяльності особистості. Старі моделі, за якими раніше діяла людина, не працюють в новому середовищі, отже, виникає необхідність пристосування до нових моделей поведінки, оновлення поглядів, думок, цінностей та уявлень кожної особистості про життєвий і професійний успіх.

Соціально-економічні і культурні перетворення в суспільстві закономірно відбиваються на такому феномені як уявлення людини про її соціальний стан, місце і роль в суспільстві, цілі і завдання, що вона ставить перед собою і успіхи, яких вже досягнула і/або має досягти у майбутньому. Сукупність таких уявлень певних соціальних груп, зокрема учнівської молоді, визначає їх поведінку, ставлення до навчання, професійної діяльності, суспільства. На цьому тлі актуальним стає вивчення сутнісних характеристик життєвого і професійного успіху, які тісно пов'язані між собою, виявлення їх змісту, протиріч формування та тенденцій зміни уявлень про професійний успіх в учнів/студентів системи професійної освіти.

Мета написання статті полягає у висвітленні основних характеристик і суперечностей процесу формування в учнів ПТНЗ уявлень про способи вибору професії й особистісний, життєвий і професійний успіх.

Виклад основного матеріалу публікації. Поняття «професійний успіх» має ключове значення для будь-якої людини. Переважна більшість наукових досліджень цього феномена у 80-90-х роках минулого століття була присвячена вивченню об'єктивного успіху [5], проте згодом ця тенденція була піддана гострій критиці [6]. Сучасні дослідники вивчення лише одного виду професійного успіху вважають недостатнім («дефіцитарним») [7].

Професійним успіхом вважається сукупність позитивних результатів, накопичених протягом всієї кар'єри, – як у психологічному плані, так і в плані об'єктивних професійних досягнень [9], [10], [2]. Початок його аналізу поклала робота

Е. Хьюга [8], в якій було запропоновано поділ на об'єктивний і суб'єктивний види кар'єри. Такий поділ щодо професійного успіху було використано і Дж. Ван Мааненом [12]. Цей поділ залишається актуальним і на сьогоднішній день. Однак далеко не завжди розрізняються рівні цього найважливішого конструкта, представлені організованими в ієрархічну структуру факторами: ступінь досконалості особистісних професійних якостей, а відтак особистісний, професійний і життєвий успіх.

Складність вивчення професійного успіху зумовлена його суперечливим характером. Можна говорити про суперечності суб'єктивного та об'єктивного в успіху. З одного боку, успіх суб'єктивний, так як співвідноситься з особистісними критеріями успішності/неуспішності, з індивідуалізацією своєї особистості в соціальному середовищі. З іншого боку, успіх об'єктивний, оскільки обумовлений соціальними стереотипами успішності, прагненням не бути ізольованим від оточення, прагненням бути визнаним в соціальній групі, самоствердитися в ній.

Особистісний успіх переважно знаходить свій вираз у досягнутому людиною рівні особистісної зрілості, пов'язаному з відчуттям суб'єктивного і сімейного благополуччя.

Життєвий успіх вважається складним, багатовимірним явищем самоствердження особистості в конкретному середовищі в результаті впливу соціальної заданості і наявних від природи задатків до різних видів діяльності [1]. Життєвий успіх (вибір особистого життєвого шляху, дає можливість певною мірою реалізувати себе) тісно пов'язаний з особистісним успіхом (виявом та ствердженням особистої позиції в різних ситуаціях) та професійним. Слід також зауважити, що життєвий успіх, з одного боку, є результатом життєдіяльності особистості, вибудуваної в логіці послідовних досягнень, з іншого боку, відправним пунктом, метою, направляючої особистість у її професійному розвитку.

На відміну від особистісного і життєвого успіху *професійний успіх* розглядаємо як ступінь задоволення потреб особистості у професійній діяльності, творчу своєрідність кінцевого результату або продукту діяльності, в якій визначальну роль відіграє співвідношення таких важливих аспектів як почуттєвість, афективність, мотивація людини, її компетентність. Залежно від потреби суспільства у представниках тієї чи іншої професії воно може сприяти професійному успіху, а може й гальмувати рух до нього. Досить часто співвідношення особистого і суспільного носить конфліктний характер, особливо в юнацькому віці. Тому в учня виникає потреба в допомозі, яку він шукає в найближчому оточенні, а знаходить часом у випадкових людей. В зв'язку з цим особливого значення набуває якість психолого-педагогічного супроводу саморозвитку особистості майбутнього фахівця, що здійснюється у системі професійної освіти і залежить від міжособистісного взаєморозуміння і співвідношення уявлень учня і педагога про життєвий і професійний успіх.

Існує суперечність між життєвими домаганнями і реальними можливостями для їх реалізації в певній галузі професійної освіти і подальшої професійної діяльності. Це обумовлено, з одного боку, недоліками у організації професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл і недостатнім рівнем психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки у ПТНЗ.

Уявлення про професійний успіх мотивує потребу у задоволенні від досягнення поставлених цілей, стимулює бажання насолодитися плодами своїх зусиль – матеріальними і моральними. Не випадково так багато пропозицій різноманітних тренінгів на тему планування та побудови своєї кар'єри, про те, як стати успішним і багатим. Разом з тим, психологи часто жорстко жартують, що великі досягнення притаманні тільки сильно травмованій людині, оскільки душевне здоров'я і здатність радіти життю швидше заважають нестямно рватися до заповітної мети.

Характеристика досягнень має два принципово різних підходи.

Перша – «професійна кар'єра» – має і позитивну конотацію, пов'язану з популярними в наш час формулюваннями «побудова кар'єри», «кар'єрне зростання» і негативну, що асоціюється з лайливим «кар'єрист». Цей вираз вживають, підкреслюючи перш за все зовнішній характер мотивації, що визначається прагненням довести (комусь), вразити (когось), виглядати (в чиїхось очах). Чим більше людина ідентифікується з соціальною роллю яку вона для себе визначила і прийняла як даність, чим більше її розрив з глибинною своєю сутністю, тим більше її вчинки обумовлені очікуваннями інших і соціальними нормами.

Йдеться не про очікування схвалення поведінки і приємність для всіх оточуючих. Йдеться про те, що людина робить не те що хоче (вона зазвичай навіть не здогадується, чого хоче саме вона), а хоче те, що прийнято (престижно, модно) хотіти. І коли престижним є отримання вищої освіти, диплома юриста, економіста тощо, або стає прийнятним у певному оточенні накопичення грошей, здобуття популярності або кар'єрного зростання, вона спрямовує свої зусилля в цьому напрямі. Загалом у неї немає вибору: якщо не спиратися на себе, залишається тільки орієнтуватися на інших. Тому на цьому шляху так важливі всі зовнішні атрибути, підтвердження статусу. Без них половина задоволення втрачається – якщо нічого пред'явити іншим, що ж тоді є у мене?! Тому так часто великі досягнення на цьому шляху супроводжуються відчуттям спустошеності, безглуздя і навіть краху. Спроби зовнішніми досягненнями заповнити внутрішню порожнечу приречена на провал. На шляху до вершини людина може підтримувати себе надією, яка тим привабливіше, чим недосяжнішими є вершини. Досягнувши їх, вже неможливо себе обманювати.

Другий підхід – «професійний успіх» – відрізняється від першого внутрішньою мотивацією. Причому, це, як правило, навіть не прагнення до успіху. Успіх приходить як наслідок, побічний продукт. Діяльність визначається внутрішнім інтересом, творчим поривом, прагненням створити щось нове, бажанням самореалізуватися. Це може відбуватися у будь якій сфері людської діяльності. Щось подібне таланту, покликанням, які людина відчуває, і які її супроводжують.

Це прояв «самості» – цілісності, внутрішнього регулювального центру особистості. Людина в цьому випадку зосереджена на змістовній, а не на зовнішній стороні професії. Шлях її при цьому є переважно складний і звивистий. Самопізнання, усвідомлення свого покликання і призначення – це дії, які вимагають від людини значних зусиль, пошуку правильних рішень, подолання наслідків розчарувань і концентрації своїх інтелектуальних можливостей на проектуванні перспектив і способах реалізації життєвих планів. Останні, не завжди ведуть до визнання у оточуючому середовищі і вже тим більше до матеріального благополуччя (досить

згадати великих художників, які не продали за життя ні єдиної картини, або вчених які отримали визнання лише після смерті). Такий вибір призводить до повноцінності, наповненості життя в тому числі і в плані професійної діяльності. Людина в цьому випадку проявляється цілісно у всіх сферах свого життя. Її цілі, способи їх досягнення, шляхи, які вона вибирає узгоджуються між собою, а неминучі в житті конфлікти вирішуються, сприяючи подальшому зростанню і розвитку.

Сумніви, болісні питання, усвідомлена необхідність здійснювати вибір – неодмінні супутники людини, що зважилася жити на власний розсуд. Оскільки, як вже зрозуміло, два ці підходи ґрунтуються на різних засадах і в певному сенсі протилежні один одному (хоча зовні можуть привести до однієї і тієї ж цілі), їх неможливо поєднувати. Кожний з цих шляхів передбачає свою рушійну силу, вимагає свою ціну і приносить свою винагороду [2].

Людина обираючи собі професію, має враховувати ряд факторів – власні побажання, психологічні особливості та можливості, а також потреби ринку праці. З цього приводу цілком слушно пропонується формула вибору професії, яка в загальному вигляді показує як прийняти оптимальне рішення [3].

	Хочу:	бажання, цікавість, прагнення
	Можу:	здібності, таланти, стан здоров'я
	Треба:	стан ринку праці, соціально-економічні проблеми в регіоні
		Зона оптимального вибору

Щоб дійти до зваженого рішення цієї формули пропонується зробити декілька кроків:

1. Скласти список бажаних професій, які подобаються і здаються цікавими, за якими Ви хотіли б працювати.
2. Скласти перелік суспільних і своїх вимог до професії, що обираєте:
3. Визначити, наскільки всі перераховані вимоги значимі.
4. Оцінити свою відповідність вимогам кожної з підходящих професій.
5. Підрахувати й проаналізувати, яка професія із усього списку більше інших підходить за всіма пунктами.
6. Порадитись із друзями, батьками, вчителями, психологом, профконсультантом, щоб переконатися у правильності прийнятого рішення.
7. Визначити основні практичні кроки до успіху

Наступний крок для випускника школи – визначити: у якому навчальному закладі він зможе одержати бажану професійну освіту, як розвивати в собі професійно важливі якості, як отримати практичний досвід роботи з даної спеціальності, а далі – як підвищити свою конкурентноздатність на ринку праці.

В наш час поняття «успіх» пов’язують з реальною можливістю отримати роботу. Механізатори, водії, будівельники і кухарі сьогодні не мають проблем з працевлаштуванням. А ось «юристам» і «економістам» без відповідного стажу роботу знайти роботу вкрай складно. Ефективним способом професійної орієнтації

випускників загальноосвітніх шкіл і формування їх уявлення про професійний успіх є проведення майстер-класів, на яких свої успіхи у освоєнні робітничих професій демонструють учні професійних навчальних закладів. Разом з тим, важливо не лише продемонструвати, але й дати можливість власноруч переконатися, що саме у цій професії випускника школи чекає його власний життєвий і професійний успіх.

Література:

1. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдан, 2003. – 520 с.
2. Психология жизненного успеха: Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций (Л.В. Сохань, Е.И. Головаха, Р.А. Ануфриева и др.; НАН Украины, Ин-т социологии). – К.: Ин-т социологии, 1995. – 149 с.
3. Стратегія успіху або Як обрати професію http: //www.osvita.org.ua/abitur/occupation/articles/2.html
4. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. – 2008. – С.147-151.
5. Arthur M. B., Rousseau D. M. (eds). The boundaryless career: A new employment principle for a new Organizational era. N. Y.: Oxford University Press, 1996.
6. Barley S. R. Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology // Arthur M. B., Hal T., Lawrence B. (eds). The handbook of career theory. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, 1989. P. 41—65.
7. Heslin P. A. Conceptualizing and evaluating career success // J. Organizat. Behav. 2005. V. 26. P. 113—136.
8. Hughes E. C. Men and their work. Glencoe, IL: Free Press, 1958.
9. Judge T. A., Kammeyer-Mueller J. D. Personality and career success // Gunz H. P., Peiperl M. A. (eds). Handbook of career studies. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. P. 59-78.
10. Ng T. W.H. Et al. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis // Personnel Psychol. 2005. V. 58. P. 367-408.
11. Seibert S. E., Crant J. M., Kraimer M. L. Proactive personality and career success // J. Appl. Psychol. 1999. V. 84. P. 416-427.
12. Van Maanen J. Experiencing organization: Notes on the meaning of careers and socialization // Van Maanen J. (ed.). Organizational careers: Some new perspectives. N. Y.: Wiley, 1977. P. 15-45.

Валерий Орлов

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УСПЕХЕ

Представлен обзор современных исследований, посвященных теме профессионального успеха, дается определение этого феномена и описание его видов. Описанные характеристики, так или иначе связаны с успехом в карьере.

Ключевые слова: *выбор профессии, престиж, личностный, жизненный и профессиональный успех, виды карьеры.*

Valery Orlov

INDIVIDUAL AND PERSONAL VIEW OF THE FUTURE EXPERTS ABOUT PROFESSIONAL SUCCESS

Provides an overview of current research on the topic of professional success, defines this phenomenon and a description of its species. Characteristics described in one way or another connected with the success of his career.

Keywords: *choice of profession, prestige, personal, life and professional success, the types of careers.*

УДК 378.

SZKOŁA JAKO MIEJSCE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

Elżbieta Gaweł-Luty,
profesor nadzwyczajny w Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku oraz Akademii Podlaskiej w Siedlcach.

Jednoczesne spełnianie się procesu kształcenia i wychowania ma miejsce w szkole. Głównymi realizatorami zadań stawianych przed tą instytucją są jej bezpośredni uczestnicy, czyli nauczyciele i uczniowie. Szkoła stanowi zatem miejsce spotkania dwóch pokoleń, w którym dokonują się szeroko ujmowane procesy kształcenia i wychowania mające na celu wszechstronny rozwój osoby dziecka.

Realizacja tego zadania będzie możliwa, gdy:

- *uczeń będzie traktowany jako jednostka wolna, z pełnią przysługujących jej praw usankcjonowanych stosownymi aktami prawnymi;*
- *nastąpi zmiana świadomości nauczycieli w zakresie funkcji dydaktycznej na rzecz organizacji pracy uczniów i wyzwalania w nich indywidualnej potrzeby poszukiwań;*
- *ulegną zmianie relacje interpersonalne w klasie szkolnej w kierunku modelu interaktywnego;*
- *edukacja będzie ujmowana w kategoriach wartości;*
- *zostanie podniesiony autorytet nauczyciela i szkoły ;*
- *zostaną zwiększone wydatki na oświatę, , która stanowi także inwestycję gospodarczą i polityczną, przynoszącą zyski w dłuższym okresie.*

Proces kształcenia i wychowania stanowi przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, a przede wszystkim pedagogiki. Sformułowano już wiele tez o istocie owych procesów, ich uwarunkowaniach, celach jakim winny służyć, a także sposobach ich realizacji. Najczęściej kształcenie- choć to pojęcie trudno definiowalne, wieloznaczne- ujmowane jest jako zjawisko, czynność, proces, stan pożądany, czyli cel kształcenia lub wynik, stan końcowy.[1] Kształcenie może przybierać różne klasyfikacje. Ze względu na cele wyróżnia się kształcenie ogólne i zawodowe; ze względu na miejsce: kształcenie szkolne i pozaszkolne; ze względu na wiek uczestników: równoległe i osób dorosłych; ze względu na stopień instytucjonalizacji: formalne i nieformalne; ze względu na treść: jednostkowe i wielostronne.

Kształcenie to proces, który rozwija nie tylko umysł jednostki, ale także wpływa na kreowanie jej osobowości, wyznacza miejsce człowieka w społeczeństwie i daje możliwość indywidualnej reinterpretacji zastanego świata. Stąd też wielu teoretyków (np. S. Hessen, Z. Mysłakowski, B. Nawroczyński) jak i praktyków edukacyjnych wskazuje na ścisły, dynamiczny związek pomiędzy kształceniem i wychowaniem.

[1] J. Kędzierska, Kształcenie, W: T. Pilch (red), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom 2,Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 858

Pojęcie wychowanie podobnie jak kształcenie jest trudne do zdefiniowania. W wąskim tego słowa znaczeniu ujmowane jest jako „świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie poprzez słowo (i inne postaci interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej"[2]. W znaczeniu szerokim rozumiane jest jako „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej.[3]" Niezależnie od sposobu interpretowania tego procesu realizacja oddziaływań wychowawczych również uwikłana jest w obowiązujące struktury społeczne i polityczne, naznaczona indywidualną wiedzą, wartościami i normami jakimi kierują się wychowujący, oczekiwaniami i wymogami wewnętrznymi prezentowanymi zarówno przez wychowujących i wychowywanych.

Jednoczesne spełnianie się procesu kształcenia i wychowania ma miejsce w szkole, rozumianej jako instytucja dydaktyczno- wychowawcza. Głównymi realizatorami zadań stawianych przed szkołą są jej bezpośredni uczestnicy, czyli nauczyciele i uczniowie. Łączy ich stosunek interpersonalny rozumiany jako „relacja łącząca wychowawcę z wychowankiem lub grupą (zespołem) uczniów np. klasą w procesie nauczania i wychowania"[4]. W ramach stosunków interpersonalnych funkcjonujących w klasie szkolnej można wyróżnić strukturę formalną (rzeczową), nieformalną, symetryczną, asymetryczną oraz mieszaną[5] :

- struktura formalna składa się z dość dokładnie reglamentowanych zależności między planowym oddziaływaniem wychowującego na ulegającego temu wpływowi wychowywanego; są to układy konkretne i rzeczowe;
- struktura nieformalna ma wymiar spontaniczny, często wynikający z relacji typu koleżeńskiego, przyjacielskiego i pośredniego; w stosunkach tych partnerzy mają możliwość umiarkowanego prezentowania swoich potrzeb, nawyków, zainteresowań;
- struktura symetryczna wyraża się podobną lub zbliżoną treścią potrzeb i nastawień partnerów; cechą charakterystyczną tego rodzaju relacji jest to, że uznawane wartości pozwalają partnerom skutecznie łączyć nastawienia zatomizowane, a czasem nawet usuwać stosunki niesymetryczne.
- struktura asymetryczna określa najczęściej rozbieżną treść potrzeb i nastawień partnerów, efektem tego zróżnicowania jest przyjęcie przez jednego z partnerów postawy dominującej, przez drugiego zaś postawy podporządkowania się;
- struktura mieszana stanowi połączenie wszystkich struktur.

[2] W. Pomykało, Wychowanie, w: W. Pomykało (red), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s.917
[3] Ibidem, s. 918
[4] Z. Kosyrz, Wychowanie interpersonalne, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1993, s. 30
[5] Ibidem, s. 31-33

Na rodzaj struktur obowiązujących w klasie szkolnej bezpośrednio wpływa konfrontacja różnych zasobów wiedzy, doświadczeń i oczekiwań zarówno nauczycieli jak i uczniów.

Szkoła stanowi zatem miejsce spotkania nauczycieli i uczniów, w którym dokonują się szeroko ujmowane procesy kształcenia i wychowania mające na celu wszechstronny rozwój osoby dziecka. Możliwość osiągania powyższych celów uwarunkowana jest indywidualnie i społecznie.

W tym miejscu należy postawić dwa, bardzo ważne pytania:

1. Do czego współczesna edukacja ma przygotować młodych (zarówno w sensie preferowanych wartości, umiejętności funkcjonowania zgodnie z kanonami społecznymi, posiadanej wiedzy, umiejętności realizacyjnych)?

2. Co należy uczynić, by osiągnąć zamierzone cele?

Wydaje się, że zasadniczym celem kształcenia i wychowania winno być przygotowanie ludzi do „istnienia", czyli umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś"[6].

Człowiek winien być zatem nie tylko odbiorcą tego co zastane, ale przede wszystkim współtwórcą swojego środowiska. Jednak szkoła nie przystaje do rzeczywistości, często zamyka się za grubymi murami profesorskich iluzji. Młodzież zauważa rozdźwięk pomiędzy tym co tylko grane i udawane jest w szkole, a tym co rzeczywiste i realne. Dlatego nie można się dziwić, że buntuje się przeciwko sztucznym strukturom podawanym przez i poprzez edukację. Często protestuje również przeciwko przymusowi kształcenia, a w szczególności takiego, które nie jest spójne z jej oczekiwaniami. Przykładem tego może być powszechne zjawisko wagarowania[7]. Trudno więc nie zgodzić się z zarzutami wobec szkoły, które sformułował I. Illich stwierdzając, że:[8]

- jest przymusowa,
- uczy na świadectwa,
- realizuje narzucone jej programy nauczania,
- dzieli i grupuje dzieci według wieku,
- jest strukturą zhierarchizowaną, zbudowaną od góry w dół, z uczniami na dole.

Innym celem kształcenia i wychowania jest kształtowanie jednostki otwartej , która sama wyznacza sobie cele do których dąży, a które niekonieczne współgrają z preferowanym przez system edukacyjny nastawieniem do przygotowania młodych, by pełnili w przyszłości określone role- zarówno społeczne jak i zawodowe. Należy zauważyć także i to, że często młodzi ludzie nie rozumieją świata dorosłych i wobec stosowanych przez nauczycieli działań kreujących edukację jako element przygotowujący do dorosłości pozostają bierni lub też podejmują działania obronne. Zatem szkoła winna przygotować jednostkę do funkcjonowania w wielości różnorodnych, często sprzecznych ze sobą struktur, sposobów zapatrywań na otaczający świat. Wielość stała się bowiem realnym wymiarem współczesności, w którym nie

[6] S. Wołoszyn, Oświata i wychowanie w XX wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Pedagogika, PWN, Warszawa 2003, s. 169

[7] G. Durka ,Zjawisko wagarowania jako problem współczesnej szkoły .W: Zeszyty naukowe AMW .Publikacje z zakresu społeczno-militarnych wyzwań współczesnej kultury. Wydawnictwo Akademickie AMW, Gdynia 2009,Nr 176A

[8] Ch. Lindenberg, Szkoła bez lęku, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993, s. 42

ma miejsca na określenie jego poszczególnych elementów. Kategoria wielości to pejzaż różnorodności namysłu nad własnym bytem. „Uzyskiwanie orientacji jest zawsze zarysowe, zawiera w sobie element pozytywnie zakładanej niecałkowitej kompetencji, ogarniania wielu wątków naraz, wyodrębniania wśród nich punktów uznanych chwilowo za kluczowe, które jednak mogą tracić na znaczeniu. Oznacza to dla podmiotu zachowanie poznawczej postawy czujnego niepokoju, liczenie się z ryzykiem, optymizmem i nastawieniem na radzenie sobie z trudnościami, które traktuje się jako naturalne."[9]

Organizatorzy i realizatorzy procesu edukacyjnego dążą do takiego przekazu zasobu wiedzy (czego przykładem jest wprowadzona reforma edukacji), by jej posiadanie dało młodym ludziom możliwość osiągnięcia w przyszłości awansu zawodowego. Często podkreślany jest związek edukacji ze współczesnym rynkiem pracy. Postęp techniczny jak i modernizacja wymusza wręcz konieczność kształcenia pracowników, którzy są zdolni do posługiwania się nowymi technologiami oraz przejawiają postawy innowacyjne. Jednocześnie autorzy wskazują na to, że samo posiadanie wiedzy niezależnie od jej rozmiaru jest rzeczą niewystarczającą. Przede wszystkim należy legitymować się właściwymi kwalifikacjami , na które zdaniem S. Kwiatkowskiego składają się trzy elementy: „wiedza, umiejętności i postawy, czyli układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zestawu zadań zawodowych"[10].

Współczesna edukacja ukierunkowana jest przede wszystkim instrumentalnie i organizacyjnie. W efekcie takich działań coraz częściej pojawiają się problemy etyczno-moralne. Zauważa się przesunięcia aksjologiczne, gdzie coraz częściej pozytywnie oceniamy wartości przeciwstawne. Jesteśmy świadkami wielu dramatycznych sytuacji, które mają zarówno miejsce w rodzinie jak i szkole. Wszechogarniająca agresja „której źródłem w szkole sa zarówno nauczyciele, uczniowie jak i cała szkoła jako instytucja"[11] postawa tylko i wyłącznie konsumpcyjna to główne komponenty istnienia większości młodych ludzi. Jednak jak można wychowywać młodzież do wartości, do poszanowania drugiego człowieka, do praworządności, odpowiedzialności, gdy sami dorośli są nośnikami antywartości. Wystarczy choćby przywołać tzw. afery polityczne, społeczne, ekonomiczne czy też ostatnio afery seksualne. Nie bez znaczenia jest także upadek postaw moralnych wśród niektórych księży, którzy bez jakiegokolwiek żenady głosili nieprawdę, a przecież to właśnie oni powinni stanowić wzór cnót. Zgodnie z założeniami aksjologii obiektywistycznej „człowiek nie ustanawia wartości, ale zastaje je w otaczającym go świecie, odkrywa je, poznaje i przeżywa, natomiast on sam stanowi wartość pierwszą."[12] Jak zatem edukacja ma przekazywać wartości, gdy mass media nasycone są antywzorami, gdy zanikły już wielkie narracje, a postawy humanistyczne nie są popularne.

---

[9] J. Rutkowiak, Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red), Odmiany myślenia o edukacji, Impuls, Kraków 1995, s. 24

[10] S. Kwiatkowski, Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy, IBE, Warszawa 2005

[11] G. Durka ,Nauczyciel wobec agresji uczniowskiej .W: G. Durka, E. Murawska. Red .Być nauczycielem opiekunem-wychowawcą .Między teorią a prktyka .Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012,s.226.

[12] M. Z. Stepulak, Tajemnica zawodowa psychologa szkolnego w kontekście psychologii osoby. W: M. Ledzińska, G. Rutkowska, L. Wrona (red), Os0ba-Edukacja-Dialog, tomI, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s.64

Szkoła winna więc przygotować młodych ludzi do funkcjonowania w zastanej rzeczywistości społecznej przy jednoczesnej umiejętności jej kreowania, do dokonywania wyboru wśród różnorodnych, często sprzecznych ze sobą ofert , pobudzać aktywność własną w zdobywaniu wiedzy i jej przetwarzaniu, pomagać z zdobyciu kompetencji zawodowych oraz wychowywać do wartości uwzględniając dyspozycje osobowościowe i rodzaj wiedzy jednostki, środowisko społeczne w jakim funkcjonuje.

Rozwój dziecka ma charakter indywidualny, uwarunkowany szeregiem czynników stymulujących bądź hamujących. Nauczyciel, dysponujący swoją wiedzą, intuicją, doświadczeniem, pasją, zaangażowaniem jest w stanie je dostrzec i wykorzystać tak by dziecko rozwijało się w sposób harmonijny, zgodny z jego możliwościami i potrzebami społecznymi[13].

Są to z pewnością zadania trudne i odpowiedzialne. Ich realizacja możliwa jest, gdy:

- uczeń będzie traktowany jako jednostka wolna, z pełnią przysługujących jej praw. Uczniowi jako dziecku przysługuje szereg podstawowych praw, których przestrzeganie usankcjonowane jest stosownymi aktami prawnymi tj. Deklaracja Praw Dziecka ONZ, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Konwencja o Prawach Dziecka, Europejska Konwencja o ochronie Praw Człowieka i Obywatela. Akty te wskazują na dziecko jako osobę godną poszanowania, mającą prawo do prywatności, miłości i zrozumienia, mogącą wyrażać otwarcie swoje poglądy, być traktowaną godnie i sprawiedliwie;
- nastąpi zmiana świadomości nauczycieli w zakresie wypełniania funkcji dydaktycznej. Nie stanowi on już jednego i jedynego źródła wiedzy, dlatego też jego rola w zakresie nauczania winna polegać na organizacji pracy uczniów i wyzwalaniu w nich indywidualnej potrzeby poszukiwań. Potwierdza to S. Mieszalski mówiąc, iż nauczyciel powinien postępować w taki sposób, aby jego udział w osiąganiu kompetencji przez dziecka był stopniowo redukowany. Autor zwraca się do nauczyciela następująco :
- „nauczycielu, postępuj tak, abyś stawał się uczniowi niepotrzebny. Jeżeli zauważyłeś, że uczeń nie potrzebuje twojej pomocy, ciesz się. Jeżeli zauważyłeś, że uczeń wciąż jej potrzebuje, martw się. Ilekroć przy wykonywaniu jakiegoś zadania nauczyciel jest ciągle uczniowi potrzebny, musi czuwać nad nim, pomagać mu, tylekroć mamy do czynienia z sytuacją, w której popełniono błędy dydaktyczne”[14];
- ujmowanie edukacji w kategoriach wartości, których bezpośrednim nośnikiem miałby być nauczyciel. Dotyczy to zarówno kategorii prezentowanej przez siebie postawy jak i tworzenia w ramach klasy szkolnej klimatu partnerskiego spotkania. Oznacza to także konieczność wprowadzenia do szkoły treści wychowawczych promujących wartości uniwersalne i nadrzędne;
- ulegną zmianie relacje interpersonalne w klasie szkolnej. Właściwym wydaje się model interakcji interaktywnej, co wg G.H. Meada daje szansę na „zredukowanie oporu na zabiegi edukacyjne, na wycofywanie się interakcyjne, na sabotowanie komunikacji

[13] K. K. Przybycień, *Współczesny nauczyciel*, [w:] K. K. Przybycień (red.), Pedeutologiczne aspekty autokreacji. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2013, s. 11

[14] S. Mieszalski, Nauczanie i uczenie się- uwarunkowania związku. W: E. Gaweł- Luty (red), Egalitaryzm- kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym, PAP, Słupsk 2001,s. 15

obserwowane w klasie szkolnej, co pozwala na tworzenie miejsca, w którym możliwe stają się akty komunikowania uwzględniające wzajemne oczekiwania, odczucia oraz rozpatrywanie intencji i wyjaśnianie swoich zachowań;"[15]

- zostanie podniesiony autorytet nauczyciela i szkoły poprzez zwiększenie nakładów finansowych na oświatę. Zwiększanie środków publicznych na edukację , choćby poprzez zastąpienie innych wydatków stanowi konieczność dla rozwoju społeczeństwa. „Edukacja nie jest wyłącznie wydatkiem społecznym, lecz również inwestycją gospodarczą i polityczną, przynoszącą zyski w dłuższym okresie"[16]

Edukacja realizowana w ramach instytucji koniecznych, powołanych przez społeczeństwo w celu zapewnienia jego przetrwania i rozwoju, winna stanowić koherentny element kreowania człowieka na miarę społeczeństwa informacyjnego - jednostki wykorzystującej technologie informacyjne[17]:

– dla poszerzania swojej wiedzy,

– dla odnajdywania swojego miejsca w globalnym społeczeństwie przy zachowaniu swojej tożsamości,

– dla twórczego uczestnictwa.

Bibliografia:

1 Durka G. Zjawisko wagarowania jako problem współczesnej szkoły .W: Zeszyty naukowe AMW .Publikacje z zakresu społeczno-militarnych wyzwań współczesnej kultury. Wydawnictwo Akademickie AMW, Gdynia 2009,Nr 176A

2 Durka G. Nauczyciel wobec agresji uczniowskiej .W: G .Durka ,E .Murawska. Red .Być nauczycielem opiekunem-wychowawcą .Między teorią a prktyka .Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012,

3 Kędzierska J., Kształcenie, W: T. Pilch (red), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom 2,Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005,

4 Kosyrz Z., Wychowanie interpersonalne, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1993,

5 Kwiatkowski S.M., Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy, IBE, Warszawa 2005

6 Kubiak W., Interpreatywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego. W: M. Dudzikowa (red), Nauczyciel- uczeń, między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji, Impuls, Kraków 1996,

7 Lindenberg Ch., Szkoła bez lęku, Wyd. Jacek Santorski & CO, Warszawa 1993,

8 Mieszalski S., Nauczanie i uczenie się- uwarunkowania związku. W: E. Gaweł- Luty (red), Egalitaryzm- kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym, PAP, Słupsk 2001,

9 Pomykało W., Wychowanie, w: W. Pomykało (red), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997,

[15] W. Kubiak, Interpreatywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego. W: M. Dudzikowa (red), Nauczyciel- uczeń, między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji, Impuls, Kraków 1996,, s.75

[16] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb ,Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998,s.176

[17] K. K. Przybycień, *W poszukiwaniu nowej scheduły dla pedagoga jutra*, [w:] K. K. Przybycień (red.), Pedeutologiczne aspekty autokreacji. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2013, s. 179

10 Przybycień K. K., *Współczesny nauczyciel*, [w:] K. K. Przybycień (red.), Pedeutologiczne aspekty autokreacji. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2013,

11 Przybycień K. K., *W poszukiwaniu nowej scheduły dla pedagoga jutra*, [w:] K. K. Przybycień (red.), Pedeutologiczne aspekty autokreacji. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2013,

12 Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb ,Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998,

13 Rutkowiak J., Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red), Odmiany myślenia o edukacji, Impuls, Kraków 1995,

14 Stepulak M. Z., Tajemnica zawodowa psychologa szkolnego w kontekście psychologii osoby. W: M. Ledzińska, G. Rutkowska, L. Wrona (red), Osoba-Edukacja-Dialog, tom I, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002,

15 Wołoszyn S., Oświata i wychowanie w XX wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red), Pedagogika, PWN, Warszawa 2003,

Elizabeth Gawel- Luty

SCHOOL AS A PLACE OF UPRINGING AND DEVELOP CHILDREN

Realization of the teaching and upbringing process takes place simultaneously at school. The main creators of the tasks set out by this institution are its direct participants, so teachers and students. A school is therefore a place where at least two generations get together, where wide process of teaching and upbringing with a leading role to develop children comprehensively is accomplished.

This task's tealization could be possible to carry on if:

– *a student is treated as a free unit, with all the rights based on the legislative regulations;*

– *there is a change of teachers' awareness in their didactic domain, in support of planning of the students' work and making them develop their own need of exploration;*

– *public relations in a school class are transformed into an interactive model;*

– *education is perceived in categories of self-esteem ;*

– *authority of teachers and school is appreciated;*

– *spending on education is increased what accounts for a longer lasting investment within profits either economical or political.*

УДК : 377.3:378 (477)

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Наталя Петрук
доктор філосовських наук, професор кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету (м.Хмельницький, Україна)

У статті досліджуються педагогічні засади процесу формування комунікативних якостей вчителя. Здатність до спілкування, до міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі характеризується з погляду потреби формування особистості, її самореалізації, розвитку її творчої природи, утвердження загальнолюдських цінностей та гуманістичної культури. Розкривається значення міжособистісного спілкування і діалогічної взаємодії у виборі підходів до різноманітних форм діяльності вчителя.

Ключові слова: *професійний розвиток, міжособистісне спілкування, комунікативні якості*

Процес розвитку української вищої школи, як і українського суспільства загалом, супроводжується усвідомленням необхідності утвердження сучасних цивілізованих форм співіснування людей на основі загальнолюдських цінностей, дотриманням високих духовних, моральних і культурних засад. Гуманістичні цінності та відповідні їм норми діяльності мусять визначати як повсякденну поведінку й міжособистісні взаємини, так і суттєво впливати на зміст і форми навчально-виховного процесу у вищій школі, на розвиток творчої особистості, формування у неї гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої мовленнєвої культури, естетичних смаків, комунікативної компетентності.

Метою даної статті є дослідження основних педагогічних засад, що суттєво впливають на формування комунікативних якостей особистості вчителя з огляду на потребу творення особливого середовища, де людина може реалізувати свою сутність – соціуму культури.

Різні аспекти досліджуваної теми вивчаються в педагогічній, психологічній та філософській науках такими вченими, як В. Сухомлинський, О. Леонтьєв, В. Мясищев, І. Бех, В. Андрущенко, Н. Бідюк, А. Кузьмінський, В. Біблер, В. Кремінь та ін.

Для успішного здійснення професійної діяльності вчитель повинен володіти якостями, що забезпечують її результативність та ефективність. Йдеться, головним чином, про здатність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок та вмінь, реалізації соціально - психологічної адаптації, здатності регулювати внутрішньо-колективні, міжколективні та міжособистісні стосунки, передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої темі спілкування і комунікації, дає змогу робити висновок, що комунікативні якості вчителя розглядаються як органічна складова багатогранного процесу організації педагогічного спілкування самого вчителя з учнями. Важливою при цьому постає проблема

адекватності сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії його учасників, визнання значимості індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, можливості швидкого засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки.

В педагогічній діяльності спілкування постає як функціональна та професійно значуща категорія, оскільки воно є одним із головних чинників, від яких залежить як формування та розвиток особистості учня, так і максимальна реалізація індивідуальних можливостей учителя. Комунікативні якості учителя є фактором, що забезпечує ефективність спілкування у спільній діяльності й безсумнівно позначається на якості навчально-виховного процесу. Сучасному рівню освіти в Україні вже не відповідає таке професійно-педагогічне спілкування, що орієнтоване лише на утвердження «суб'єкт-об'єктних» відносин. Власне такий підхід суперечить гуманістичним засадам процесу навчання.

Можна стверджувати, що сьогодні існує чітко виражена соціальна потреба в удосконаленні процесу педагогічної діяльності вчителя, що передбачає демократично-гуманістичний характер стосунків між учасниками навчально-виховного процесу. Однак цьому дуже часто не відповідає рівень формування комунікативних якостей учителів. Нових вимірів повинна також набувати особистість вчителя як суб'єкта освітнього процесу, що здатна забезпечити педагогічне керівництво розвитком культури спілкування учнів.

Комунікативні якості вчителя включають у себе комплекс індивідуально-психологічних та психофізіологічних особливостей, що забезпечують здатність до активного й ефективного спілкування, передачі та адекватного сприймання інформації, оптимальної організації взаємодії з іншими, визнання значущості як своєї позиції, так і думок, переконань інших учасників комунікативного процесу. Особливого значення набуває проблема формування комунікативних якостей особистості в педагогічному спілкуванні, оскільки педагогічна праця належить до виду діяльності, комунікативного за своєю природою [6; 7].

Розвиток комунікативних якостей учителя є нагальною проблемою для сучасної школи. Це – важлива умова оптимізації навчання, виховання та розвитку особистості учнів. При цьому основною парадигмою в дослідженні педагогічних комунікативних якостей учителя є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка характеризується тим, що учасниками комунікативного процесу є особистості, що відрізняються активністю, здатністю свідомого цілеспрямованого планування і організації своєї поведінки та життєдіяльності загалом й водночас взаємовпливають, певним чином сприймають і оцінюють один одного. Важливою передумовою розвитку комунікативних якостей учителя є потреба в здійсненні контактів з іншими учасниками навчально-виховного процесу, а також його професійна компетентність.

Комунікативні якості учителя постають як складова організації педагогічного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, вагомою підставою для адекватного сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії. Приймаються до уваги також індивідуально-психологічні особливості співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки.

Розгляд різних аспектів надзвичайно важливої проблеми – обґрунтування педагогічних засад формування комунікативних якостей особистості вчителя слід

здійснювати, використовуючи ідею М. Бахтіна про культуру як зосередження соціальних, духовних, логічних, моральних, естетичних смислів людського буття в певному історичному контексті. Вирішальну роль у розвитку особистості й формуванні соціуму культури загалом відіграє, на його думку, діалог, завдяки якому між людьми утверджуються стосунки, побудовані на засадах порозуміння і співробітництва, а не на монологічному протистоянні окремих позицій, поглядів, підходів. Діалог виступає також важливою формою взаємодії між учнем і учителем у ході навчально-виховного процесу. Загалом діалогічні відносини – це майже універсальне явище, що пронизує всю людську мову, всі аспекти і вияви людського життя, взагалі все, що має смисл і значення. Все в житті є діалог, тобто діалогічна взаємодія [2, с.75].

Слід враховувати й ту надважливу обставину, що діалог виступає формою буття і розвитку культури, більше того, смисл і буття самої культури полягає в діалозі [3]. Діалог і діалогізм у широкому розумінні слова – це не просто суперечка, полеміка (вони виступають лише зовнішніми ознаками діалогізму). У процесі спілкування, взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу – це пошук глибинних смислів, поєднання багатьох голосів, що загалом доповнює розуміння самої культури і особистості як її смислового центру.

Діалогічні відносини не зводяться ні до чисто логічних, ні до чисто предметних. Тут зустрічаються цілісні позиції, цілісні особистості. В основі всіх взаємодій, що відбуваються між людьми, в межах людського буття лежить саме діалог, у найбільш широкому і зрозумілому сенсі, а також наявність і самоутвердження особистісних позицій, пошук зв'язку з іншою особистістю, спілкування Я з Ти. Малі динамічні самостійні групи як один із способів існування шкільної й педагогічної спільноти поступово стають основними ланками у спілкуванні, у вирішенні складних моральних проблем, у здійсненні морального вибору і відповідальних рішень. Сприятлива атмосфера для цього складається при вивченні дисциплін, що найбільшою мірою сприяють формуванню особистості, розвитку її духовних якостей та моральних засад. Йдеться, передусім, про гуманітарні науки.

Слід зазначити, що необхідною умовою ефективної організації навчально-виховного процесу залишається формально-рольове спілкування або суто ділова комунікація. Людина у даній комунікації виступає засобом для досягнення мети, яку ставить перед собою та чи інша спільнота. При цьому часто знецінюються, нівелюються особистісні виміри самої комунікації. В подібних ситуаціях людина виступає як "керована річ", а комунікація постає суто функціональними відношенням, перетворюється в комунікацію предметної, інструментальної раціональності.

Однак формальна комунікація не може визначати зміст і форми учбового процесу. Суттєвим чинником розвитку людини, реалізації її особистісних можливостей виступає міжособистісне спілкування, що значною мірою характеризує гуманітарний простір. Через міжособистісне спілкування, а також завдяки порозумінню між суб'єктами формується особлива раціональність – комунікативна [1, с.27-28].

Міжособистісне спілкування грунтується на взаємності, відкритості стосунків, переважно глибоко особистісних, на противагу анонімним або суто функціональним. Важливим для розуміння характеру навчально-виховного процесу та його результатів є те, що міжособистісне спілкування реалізується саме тоді, коли в ньому відчувається особлива потреба. У міжособистісній взаємодії можуть також висуватися альтернативні

підходи до постановки та вирішення різних проблем, що формулюються та обговорюються в процесі викладання тієї чи іншої дисципліни. Завдяки тому, що носієм активності тут виступає індивід, відбувається своєрідна персоніфікація соціального середовища, частиною якого виступають учитель і учень.

Навчально-виховний процес також супроводжується взаємною зацікавленістю, яка виникає в його ході неформального, незаангажованого спілкування між учителем та учнем. У зв'язку з цим розвивається ще одна виразна риса спілкування – вибірковість (адресність) контактів між особистостями. Міжособистісні зв'язки, неформальні контакти виникають тільки тоді й між тими людьми, які зацікавлені в цьому спілкуванні. Специфіка комунікації, орієнтованої на порозуміння і співпрацю, надає людині значно більше можливостей для самореалізації, розкриття своїх творчих можливостей, талантів і здібностей.

В процесі комунікативної взаємодії реалізуються педагогічно-психологічні механізми, що стимулюють розвиток індивідуальних, сутнісних рис людини, вивільнення творчих потенцій особистості, ініціативи. Нетрадиційний підхід до навчання має своїм наслідком те, що складаються передумови для швидкого вирішення завдань, що ставляться учителем, стає можливим самостійний вибір засобів та шляхів творчої діяльності. Загалом це дозволяє людині реалізовувати свої особистісні потенції і потужну внутрішню енергію.

Міжособистісна діалогічна взаємодія, ґрунтована на близькому контакті, духовній спільності, внутрішній солідарності спрямована на задоволення основної потреби людини в іншій людині, сприяє розкриттю творчих можливостей кожної людини, визнанню автономності особистості в різних видах людської діяльності. Саме в культурному, гуманітарному середовищі відбувається трансляція знань, при чому вона залежить від характеру відносин, що складаються між суб'єктами спілкування, від способів комунікацій тощо.

Формування гуманітарного мислення в широкому розумінні слова обумовлюється також необхідністю регулювання діяльності та поведінки сучасної молодої людини в різних нестандартних, неординарних ситуаціях, ситуаціях психологічної невизначеності, тобто в умовах, коли суб'єкту необхідно об'єднати в одне ціле діаметрально протилежні точки зору, позиції, емоції, або ж прийняти швидке рішення. Міжособистісне спілкування і діалог компенсують неможливість повного логічного аналізу ситуації й виступають способом вирішення непростих і неординарних проблем. Саме тоді людина шукає задоволення потреби у визнанні своєї особистості, своєї значущості, шукає опори, головним чином, у своєму найближчому оточенні, в людях, близьких за духом, інтересами.

Таким чином, професійний та особистісний розвиток особистості, її саморозвиток, вимоги до підвищення рівня професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності, пошук і знаходження шляхів оптимізації професійної діяльності з необхідністю передбачає формування високої комунікативної культури, розвиток всебічних комунікативних якостей учасників навчально-виховного процесу. Йдеться, передусім, про набуття особистістю тих якостей, які уможливлюють творення особливого соціально-комунікативного простору, в якому можуть реалізовуватися важливі цілі та програми діяльності. Не викликає сумніву також пріоритет

загальнолюдських цінностей, гуманістичних цілей, моральної свідомості, розвиток яких відбувається у процесі навчання, що значною мірою забезпечує своєрідне «входження» особистості в світ культури. Завдяки міжособистісній взаємодії, розвитку комунікативних якостей людини і реалізації їх у різних видах діяльності значною мірою відбувається гуманізація сучасного життя, стає можливою переоцінка людських цінностей, утверджуються нові підходи до навчання з позицій дотримання гуманістичних норм і принципів.

Література:

1. Андрущенко В.П., Савельєв В.П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.П. Савельєв. – К.: "МП Леся", 2010. – 368 с.
2. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского / М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 389 с.
3. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 423 с.
4. Кремінь В. Філософія освіти XXI ст. / В. Кремінь // Вища школа. – 2002. - №6. – С.9-17.
5. Кузьмінський А. І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Київ-прес, 2003. – 418 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
7. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические труды. Сочинения / В.А. Сухомлинский. – Т.1. – М.: Педагогика, 1979.

Наталья Петрук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье исследуются педагогические основы процесса формирования коммуникативных качеств учителя. Способность к общению, к межличностному взаимодействию в учебно-воспитательном процессе характеризуется с точки зрения необходимости формирования личности, ее самореализации, развития ее творческой природы, утверждения общечеловеческих ценностей и гуманистической культуры. Раскрывается значение межличностного общения и диалогического взаимодействия в выборе подходов к различным формам деятельности учителя.

Ключевые слова: *профессиональное развитие, межличностное общение, коммуникативные качества*

Natalia Petruk

PEDAGOGICAL BASES OF FORMATION COMMUNICATIVE ABILITIES OF TEACHER

The article deals with pedagogical principles of the formation of communicative qualities of the teacher. Ability to communicate in interpersonal interactions in the educational process is characterized in terms of the needs of identity formation, its self-realization of its creative nature, promote human values and humanistic culture. The meaning of interpersonal communication and dialogue interaction in selecting approaches to various forms of teacher.

Keywords: *professional development, interpersonal communication, communication skills*

УДК 378

ДО ПИТАННЯ ПРО ВНУТРІШНІ РУШІЙНІ СИЛИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ІНДУСТРІЇ

Світлана Бабушко
кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Інституту туризму Федерації професійних спілок України (м.Київ, Україна)

В статті проаналізовано внутрішні рушійні сили, що обумовлюють зміни у професійному розвитку працівників туристичної індустрії. Автором графічно представлено переваги усвідомлення та реалізації професійного розвитку з боку організації та з боку самого працівника.

Ключові слова: *внутрішні рушійні сили, професійний розвиток, фахівці туристичної індустрії, ефективність.*

Актуальність дослідження. Сьогодні питання професійного розвитку працівників будь-якої галузі економіки перебувають на етапі активного і ретельного вивчення. На думку зарубіжного дослідника М. Тайта (M.Tight), саме питання взаємозв‘язків професійного розвитку, освіти дорослих та їх навчання з ринком праці та економічним зростанням, їх переваги та недоліки мають місце «на передовій сьогоденних дебатів» з освітньої політики [1, с.74].

Постановка проблеми. Підвищення уваги до питання професійного розвитку зумовлено низкою різноманітних чинників. Вони впливають на цей процес і роблять його рухливим, мінливим, здатним адаптуватися і бути пристосованим до будь-якої суспільства, організації, учня-працівника. Ці чинники виступають рушійними силами, що призводять до кардинальних змін у механізмах професійного розвитку та визначають його основні риси.

Загальноприйнято в наукових джерелах розглядати рушійні сили як чинники, що зумовлюють появу та розвиток певного явища у дихотомії «зовнішнє – внутрішнє». Зрозуміло, що в контексті цієї дихотомії, рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії також повинні розглядатися у взаємозв‘язку, як зовнішні та внутрішні. Вони не лише актуалізують питання професійного розвитку працівників, але й впливають на його реалізацію. Однак, на наше переконання, саме внутрішні фактори обумовлюють специфіку досліджуваного питання.

З огляду на сказане, **метою даної статті** є аналіз та виокремлення внутрішніх рушійних сил, що значною мірою впливають на механізми професійного розвитку працівників загалом та туристичної індустрії, зокрема. Для досягнення поставленої мети, необхідно здійснити низку таких завдань:

- з‘ясувати сутність терміну «рушійна сила»;
- розглянути підходи зарубіжних науковців до вивчення проблеми;

- проаналізувати та класифікувати внутрішні рушійні сили професійного розвитку фахівців туристичної індустрії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанню рушійних сил того чи іншого явища присвячено чимало досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Однак, до сих пір через відсутність єдності в тлумаченні науковці трактують термін «рушійні сили» по-різному, як причину явища, фактор впливу, чинник, умову тощо.

У вітчизняних наукових джерелах всі зазначені вище терміни вживаються синонімічно, однак з певними уточненнями. На думку О.Чемерис, «*чинник*» та «*фактор*» мають спільні категорійні ознаки та є синонімами, а термін «*умова*» - поняття ширше і являє собою необхідну обставину, яка робить можливим утворення, здійснення певного явища чи процесу або сприяє йому [2].

Українські науковці В.Лобунець та Д.Коваленко притримуються думки, що в освітній сфері фактори – це умови, рушійні сили, необхідні для здійснення відповідних процесів, причини, які впливають на рівень показників академічної діяльності певного напряму. Однак, розглядаючи поняття як синонімічні, вони все ж таки виокремлюють два види факторів:

- фактори, як причини змін;
- фактори, як умови, що їх забезпечують [3].

Вартим уваги є підхід зарубіжних науковців до проблеми визначення термінів, що позначають чинники, котрі сприяють в умовах сьогодення актуалізації питання професійного розвитку працівників. Так, зарубіжні дослідники називають їх «***драйверами***» (*drivers*) [3, с. 259]. На їх думку, ключовими «драйверами» є такі:

- зміна характеристики і змісту роботи, що охоплює виконання більшого обсягу робіт у команді, нові практики менеджменту та нові форми організації роботи;
- забезпечення якості виконання роботи. Це постійний «драйвер» навчання в організації, хоча під якістю розуміються різні речі у різних індустріях;
- нові технології, завдяки яким отримують і новий продукт і нові технологічні процеси.

Їх вважають ключовими в силу того, що саме вони «дають негайне зростання вимоги до навчання в умовах організації» [там само, с. 262], тобто вони спонукають організацію проводити навчання свого персоналу, забезпечувати їх професійний розвиток. Вчені А. Сміт та Г. Гайтон (A.Smith, G.Hayton) виділяють також додаткові фактори, що впливають на навчання в компанії, відтак і на професійний розвиток її персоналу. Ці додаткові спонукальні чинники називають «***навчальними модераторами***» (*training moderators*). Якщо «драйвери» впливають на появу потреби в навчанні, мотивують працівників до свого професійного розвитку, сприяють йому, то «навчальні модератори» впливають на «природу та обсяг навчальної діяльності в організації». Останні, на переконання дослідників, діють на рівні організації, тобто є внутрішніми. «Навчальні модератори» охоплюють:

- розмір компанії;
- традиції індустрії щодо організації та проведення навчання;
- структуру посад;
- зв‘язки з іншими індустріями;

- ставлення управлінців;
- урядову політику щодо навчання [там само]..

Виклад основного матеріалу. Внутрішні чинники, віднесені науковцями А. Смітом та Г. Гайтоном (A.Smith, G.Hayton) до «навчальних модераторів» – неоднорідні за своєю суттю. Так, розмір компанії, структура посад в ній, ставлення керівної ланки компанії до навчального процесу в організації є насправді внутрішніми чинниками. Традиції індустрії, зв'язки з іншими галузями з деяким обмеженням можна віднести до внутрішніх чинників, то урядова політика, безумовно, є зовнішнім фактором, який впливає на процеси професійного розвитку працівників в будь-якій організації. В цілому, позиції вітчизняних та австралійських учених щодо рушійних сил є суголосними: фактори, які спричиняють зміни, є драйверами, а фактори, що забезпечують їх, – навчальні модератори. Без сумніву, такий поділ можна вважати чисто умовним, особливо, якщо це стосується дослідження саме результату впливу цих чинників. Відтак, питання виокремлення найбільш узагальнюючих факторів впливу на професійний розвиток працівників набуває вагомості, зокрема його внутрішніх чинників.

Передусім, розглянемо, що розуміється під терміном «*рушійні сили*» в нашому дослідженні. Концепт «*рушійна сила*» означає імпульс, стимул до розвитку [5]. Тут і надалі, ми будемо розуміти під «***рушійною силою професійного розвитку***» *спонукання, сприяння, джерело діяльності працівників в напрямку систематичного, неперервного оновлення їх професійних знань та умінь у відповідності до вимог сьогодення, причиною яких є певні умови, чинники та фактори*. Отже, у нашому дослідженні вказані вище терміни «чинники», «фактори» також будуть вживатися як синонімічні концепти. Оскільки за мету було поставлено аналіз внутрішніх рушійних сил професійного розвитку, розглянемо та проаналізуємо саме їх.

На основі опрацьованих джерел, можемо умовно поділити їх на дві групи в залежності від ініціатора професійного розвитку: організаційні чинники, тобто ті, які впливають на реалізацію процесу професійного розвитку з боку компанії, та ті, від яких власне і залежить сам професійний розвиток – його учасники. Їх можна репрезентувати графічно у вигляді схеми (рис.1).

Ті організації, що не проводять навчання своїх працівників стикаються з безліччю проблем. Ситуація з кадрами у них може змінитися «від поганої до ще гіршої» [6, с. 286]. Прикладами не впровадження та неефективності програм професійного розвитку для працівників закладів гостинності можуть слугувати:

- плинність кадрів;
- втрата закладами гостинності єдиних стандартів обслуговування;
- втрата якості персоналу;
- втрата часу для просунення на вищу посаду;
- потенціал поганого обслуговування;
- низьке сприйняття ефективності управління;
- скарги гостей та працівників;
- потенційна втрата продаж;
- потенційна втрата репутації;
- можливі нещасні випадки з гостями та працівниками;

- високий рівень неефективності.

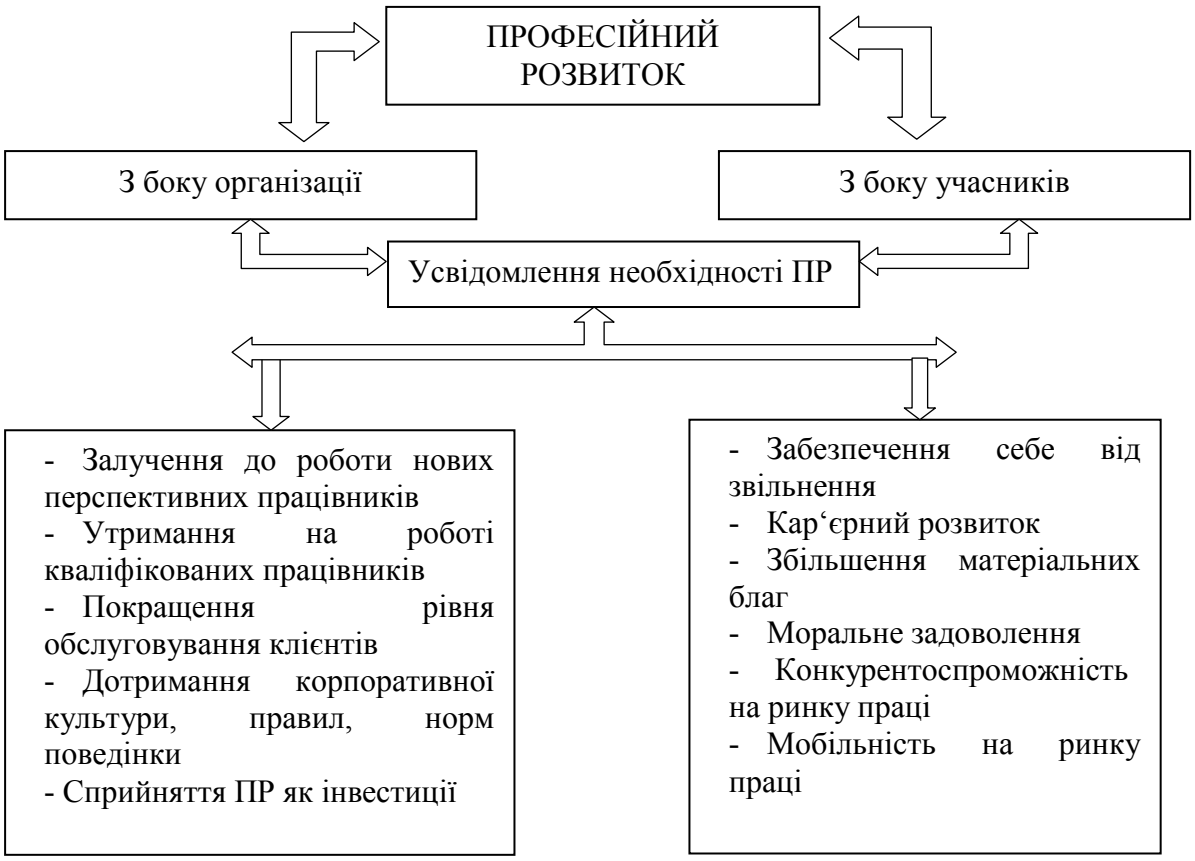

Рис. 1. Внутрішні чинники, що актуалізують професійний розвиток

В зарубіжній практиці для ретельного аналізу переваг та недоліків того чи іншого феномену прийнято розрізняти показники, які можна виміряти у кількісному відношенні (*tangible*) та які неможливо або дуже складно виміряти (*intangible*). У вітчизняних джерелах їх іменують відповідно матеріальні та нематеріальні.

Матеріальні переваги та недоліки прийнято вимірювати з позицій прибутковості, продуктивності та виконання посадових обов'язків [6, с. 287]. Проте, для дослідження з педагогічних позицій вони не надто цікаві. Більш доречним, на наш погляд, буде аналіз нематеріальних складових, оскільки саме до них належить людина, як учасник і організатор професійного розвитку, саме в цьому і проявляється гуманістична спрямованість педагогічних досліджень.

Суголосним нашим роздумам є твердження дослідниць К. Густафсон (K. Gustafson) та Д. Кеннон (D. Cannon), які пропонують розглядати переваги та недоліки навчання працівників готельної індустрії переважно як нематеріальні. Адже саме вони більш цінні для індустрії, яка пропонує своїм клієнтам сервіс [там само]. Причину такого підходу ми вбачаємо в тому, що навчання персоналу позитивно чи негативно впливає і призводить до змін у поведінці та виконанні службових обов'язків, а відтак покращується або погіршується рівень обслуговування клієнтів. Закономірно, що гість при заселенні в готель, скоріше за все, запам'ятає дружнє і ввічливе або негативне ставлення до себе, ніж те, що реєстрація займе більший чи менший проміжок часу. Цілком зрозуміло, що персонал необхідно навчати і технічному аспекту

проведення реєстрації та не затягувати процедуру поселення гостя. Однак, навчання, наслідком якого не будуть позитивні зміни у поведінці працівників, можна вважати неефективним: «Працівник може відвідувати години і години тренінгів, але, якщо вони не впливають на його робочу поведінку, таке навчання – неефективне і неналежне» [там само].

Ефективність навчання також залежить від інших чинників, ключовим серед яких є усунення характерних помилок, властивих навчанню персоналу. В першу чергу, навчання персоналу – це одна із самих затратних статей витрат будь-якої організації. Проте вона допомагає вирішити відразу декілька стратегічних завдань компанії: рівень кваліфікації співробітників завжди буде відповідати вимогам ринку; у компанії з'явиться кадровий резерв, навчання та кар'єрний ріст підвищують мотивацію співробітників і зміцнюють їх лояльність. Проблеми виникають щодо правильного використання коштів та отримання найбільшої результативності від навчання персоналу. Дослідники в області управління персоналом вказують, що компанії, які не мають достатньо досвіду у навчанні персоналу, допускають типові три помилки. Так, російська дослідниця К. Баранова аналізує помилки, які мають місце в навчанні персоналу сфери туризму, через вислів відомого поета «*нас всех учили понемногу, чему-нибудь и как-нибудь*» [7, с. 30].

Фраза «*нас всех*» цілком зрозуміла: керівник організації намагається підключити до навчання всіх без винятку працівників. Як відзначають дослідники, зазвичай обирається тренінг, який однаково важливий для всіх, наприклад, «ділового спілкування» чи «владнання конфліктів». Причому, питання застосування отриманих нових знань не ставиться – всі захоплені фактом початку тренінгів.

Вислів «*понемногу*» означає, що компанія ще не повною мірою усвідомила необхідність проведення навчання персоналу, однак прагне виглядати цивілізовано і замовляє у відомих учбових фірмах якусь популярну тему для обраної категорії співробітників. Прикладом такого навчання може слугувати тренінг з модної сьогодні теми управління часом або коучингу. Учасники обраної групи співробітників насолоджуються своєю винятковістю, а решта працівників – демотивовані, оскільки критерії відбору на тренінг замовчуються.

Кінцівка фрази «*чему-нибудь*» ілюструє запити компанії, що найняла на роботу чи запросила бізнес-тренера, але поки що не знає, що з ним робити. Часто саме тренер підбирає теми для навчання, які цікавлять його самого. Як наслідок, тренером завжди незадоволені, адже результати навчання не визначено, очікування певною мірою завищені, і виходить «як-небудь». Дослідниця зауважує, що єдиною перевагою при такому підході є те, що персонал організації звикає витрачати особистий час на участь в тренінгах [там само, с.30]. Проте, на нашу думку, переваг значно більше. Передусім, це – те, що навчання працівників все ж таки проводиться. Адже завжди важко розпочати якусь справу. Якщо вже поодинокі тренінги проводяться, з часом прийде усвідомлення необхідності систематичного, планового навчання персоналу. Крім цього, ті не всі працівники, яких не обрали для участі в тренінгу, будуть демотивованими. Дехто намагатиметься потрапити в список обраних наступного разу. Саме це може стати рушійною силою його професійного розвитку. Також отримані знання можуть

спонукати працівників, обраних на тренінг, самостійно поглибити свої знання з теми. Іншими словами, заохотити та спрямувати працівників до самоосвіти.

Однак, не можемо не погодитися, що знання типових помилок та їх ретельний аналіз допоможе в майбутньому їх уникати, а, отже зробити навчання персоналу більш ефективним. Лише із зазначених трьох помилок можна зробити певні висновки:

- навчання персоналу слід розглядати з точки зору очікуваних результатів;
- навчання повинно охоплювати всіх, але по-різному. Необхідні диференційований та індивідуальний підходи;
- навчання персоналу повинно бути плановим і систематичним;
- важливо вирішити, кому довірити навчання співробітників: внутрішньому бізнес-тренеру чи зовнішній учбовій фірмі.

Навчання персоналу надає гостям, працівникам та власне самій організації ряд переваг. Серед нематеріальних переваг впровадження та ефективності програм професійного розвитку працівників варто назвати такі:

- зменшення плинності кадрів;
- можливість утримати навчених висококваліфікованих працівників в організації;
- підвищення рівня мотивації працівників;
- збільшення задоволеності клієнтів/ працівників;
- збільшення визнання працівників;
- збільшення досягнень працівників;
- збільшення відповідальності працівників;
- підвищення зацікавленості до своєї роботи;
- зменшення рутинності та повільності;
- зменшення випадків неприйнятної поведінки працівників;
- збільшення потенційної цінності співробітника;
- збільшення можливостей для просування, кар‘єри.

Все сказане надає сенсу будь-якому бізнесу, особливо у випадку впровадження професійного розвитку працівників з перших днів його роботи в компанії, його послідовності та наступності. Відтак, першочерговим завданням для організаторів професійного розвитку повинно стати усвідомлення його внутрішніх рушійних сил, які можуть надати йому ще більшої значущості або ж зруйнувати його.

Висновок. Таким чином, аналіз внутрішніх рушійних сил професійного розвитку працівників індустрії туризму свідчить про те, що не лише працівники зацікавлені у своєму професійному зростанні, але й самі організації вважають його надзвичайно важливим. Відмітною рисою професійного розвитку працівників в туризмі є вимірювання його ефективності нематеріальними засобами. Знання таких особливостей, а також типових помилок в організації та здійсненні професійного розвитку, безперечно, допоможуть зробити цей процес більш результативнішим.

Перспективи подальших розвідок. Особливої уваги науковців та організаторів професійного розвитку та тренер-менеджерів, які працюють з дорослими учнями – працівниками організацій, потребує проблема дослідження, розробки та реалізації навчальних планів з систематичного та планового корпоративного навчання персоналу. Саме таке навчання сприятиме професійному розвитку працівників.

Література:

1. Tight M. Key concepts in adult education and training / M. Tight. – New York: Routledge-Falmer, Taylor & Francis e-library 2004. – 208 p.
2. Чемерис О.А. Категорійний аналіз поняття «фактор» у контексті вивчення проблеми підвищення рівня успішності майбутніх учителів математики / О. А. Чемерис . – 2004 [Електронний ресурс]: Режим доступу: 2.11.2013: < http://eprints.zu.edu.ua/493/1/245EA017.pdf/ > Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Лобунець В. І., Коваленко Д. В. Науково-методичні засади аналізу академічної успішності студентів / В. І. Лобунець, Д. В. Коваленко. – 2006 [Електронний ресурс]: Режим доступу: 2.11.2013: < http://library.uipa.edu.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/14-15 > Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Smith A., Hayton G. 1999, 'What drives enterprise training? ' Evidence from Australia / A. Smith, G. Hayton // International Journal of Human Resource Management. – Volume 10. – No 2. – 2000. – pp. 251-272.
5. Академічний тлумачний словник української мови (1970—1980). Мова: укр. – Електронна версія «Словника української мови» в 11 томах. – 2011. [Електронний ресурс]: Режим доступу: 4.11.2013: <http://sum.in.ua/ > Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Gustafson C., Cannon D. Training and professional development in clubs: Chapter 8 / C. Gustafson, D. Cannon // Certified Club Management, 2nd ed. – Lansing, Mich.: Educational Institute of the American Hotel and Lodging Association, 2010. – pp. 279 – 312.
7. Баранова Е.А. Корпоративное повышение квалификации специалистов сферы туризма: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Баранова Екатерина Александровна. – М., 2010. – 302 с.

Бабушко С.Р.

К ВОПРОСУ О ВНУТРЕННИХ ДВИЖУЩИХ СИЛАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ИНДУСТРИИ

В статье проанализированы внутренние движущие силы, обуславливающие изменения в профессиональном развитии специалистов туристической индустрии. Автором графически представлены преимущества осознания необходимости и реализации профессионального развития со стороны организации и самого работника.

Ключевые слова: *внутренние движущие силы, профессиональное развитие, специалисты туристической индустрии, эффективность.*

Babushko S. R.

ON INNER FACTORS INFLUENCING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TOURISM INDUSTRY EMPLOYEES

The paper represents the analysis of inner factors which greatly influence the process of professional development of tourism staff. The advantages of implementing the professional development into practice have been shown graphically on two sides: organization and employee.

Key words: *inner factors, professional development, tourism industry staff, effectiveness.*

УДК 378.147

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ЗАЛУЧЕННЯ ЇХ ДО ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Віталій Бербец

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

У статті розкривається сутність проблеми виявлення професійних намірів старшокласників як ключової характеристики професійного самовизначення особистості, актуалізуються завдання вищих навчальних закладів з організації профорієнтаційної діяльності з молоддю та визначаються організаційно-педагогічні умови профорієнтаційної роботи вищими навчальними закладами.

Ключові слова: *професійне самовизначення, професійні наміри, довузівська підготовка, педагогічні умови.*

Проблема професійного самовизначення та професійної орієнтації є актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства загалом та освіти зокрема. На значущості проблеми професійного самовизначення молоді наголошували ще стародавні мислителі. Застерігаючи молодь від помилок у виборі життєвого шляху, вони, проте, стверджували, що молоді притаманні риси, завдяки яким вона здатна самостійно вирішувати складні проблеми, що стосуються її майбутнього. У зв'язку з цим пригадуються слова Аристотеля: «Юність легковажна і надмірно оптимістична, але головне – вона переповнена надією і впевнена в майбутньому, прагне до нього, не задовольняючись минулим і теперішнім» [2, с 3-4]. Якщо раніше питання професійного самовизначення було предметом міркувань окремих мислителів, то в наш час воно стало галуззю наукового знання, в якій зайнято чимало дослідників.

Багатоаспектність явища професійного самовизначення зумовила інтерес до нього вчених різних наукових галузей: філософії, психології, педагогіки, соціології, етики тощо. Це сприяло розвитку даного поняття в кількох напрямах: соціологічному (І.Мартинюк, П.Кенкманн, М.Тітма, Р.Веєрман, Т.Мальковська тощо), психологічному (С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн, К.Абульханова-Славська, З.Карпенко тощо), філософському (А.Архангельський, А.Здравомислов, А.Гусейнов тощо) педагогічному (О.Мудрик Г.Балл, І.Дубровіна, М.Боришевський, О.Киричук, І.Бех тощо).

Актуальність проблеми самовизначення відображена в наукових працях українських та зарубіжних дослідників останніх років: О. Збарської, А. Льовочкіної, Р. Пасічняк, О. Семенова, І. Тисячник, О. Баришевої. Ними розглядаються різні види та аспекти самовизначення учнів. Але проблема професійного самовизначення учнівської молоді не відображено належним чином в сучасних вітчизняних наукових дослідженнях.

З огляду на вищезазначене метою нашої статті є визначення та аналіз педагогічних умов професійного самовизначення учнівської молоді, конкретизація їх сутності та аналіз профорієнтаційних можливостей вищих навчальних закладів.

Проблеми здобуття освіти, професійного самовизначення, розвитку особистості і виховання в XXI столітті є єдиним цілим.

Сучасне суспільство з розвитком ринкових відносин висуває нові вимоги до загальної середньої освіти та системи професійної орієнтації молоді. У зв'язку з цим, суспільству необхідні люди, здатні до саморозвитку, до ухвалення нестандартних рішень, до вміння орієнтуватися в швидкозростаючому інформаційному потоці [1].

Соціально-економічні перетворення і формування економічних відносин, заснованих на різноманітті форм власності і видів трудової діяльності, поява конкуренції на ринку праці спричиняють зміни не лише у сфері професійної підготовки молоді, але і на етапі вибору подальшої професійної діяльності.

На сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах учні не можуть отримати достатнього обсягу інформації про різні сторони ринку праці, світу професій, змісту професійної діяльності тощо. Склалася ситуація, коли не завжди забезпечується об’єктивне професійне самовизначення школярів, професійна орієнтація учнів старшої школи проводиться безсистемно та на низькому рівні, оскільки в школах немає фахівців, що відповідають за цю функцію в загальноосвітній школі.

Дослідження, що проводиться вченими, з проблем організації та проведення профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх установах нашої держави показали, що діяльність з професійної орієнтації учнівської молоді здійснюється здебільшого формально. Лише в деяких випадках зазначалося, що в школі організовуються зустрічі з представниками різних професій (2%), зокрема, проводяться бесіди по вибору професій (7%); запрошуються фахівці з професійної орієнтації (2%); проводяться профдіагностичні тестування старшокласників (8%).

Відповідно до закону "Про освіту" зміст освіти є одним з чинників економічного і соціального прогресу суспільства і повинно бути орієнтовано на розвиток особистості випускника, створення умов для його самовизначення і самореалізації [3, с.24].

Нині особистісно орієнтована парадигма освіти допускає необхідність якісного переосмислення суті процесу навчання в школі, пред'являє особливі вимоги до змісту освіти, який повинен сприяти формуванню професійного самовизначення учнів на етапі початку професійної діяльності.

У зв'язку з цим стає актуальною необхідність розробки нових підходів до здійснення процесу професійного самовизначення старшокласників.

В першу чергу, необхідно враховувати зростання ролі неформальної освіти, націленої на створення умов для задоволення освітніх потреб учнів, що постійно змінюються, надання кожному реальної можливості творчої самореалізації. Звідси виникає питання, що і хто може задовольнити професійні наміри старшокласників на сучасному етапі розвитку суспільства?

У педагогічній науці, на жаль, немає єдиного підходу до розуміння цього питання, тому в практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів спостерігаються різноманітні підходи до його рішення шляхом створення особливого освітнього середовища, педагогічних умов, професійно-орієнтованих програм тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень і практики вітчизняної освіти свідчать про зростаючий інтерес до проблеми професійного самовизначення особистості. При цьому необхідно відмітити, що кількість досліджень, що вирішували проблеми професійного самовизначення учнів на базі вищих навчальних закладів дуже обмежена. Досвід професійного самовизначення підлітків і молоді, що є, як правило, розглядаються поза рамками вищих навчальних закладів.

На наш погляд, за сучасних умов організації профорієнтаційної роботи в школі, особлива роль в пошуку відповіді на питання задоволення професійних намірів

старшокласників належить вишам внаслідок того, що вони є реально зацікавленими в організації і проведенні профорієнтації і, як наслідок, професійного самовизначення учнів, та мають відповідні ресурси:

– матеріально-технічне забезпечення;
– кадрове забезпечення;
– бажання мати підготовлених випускників шкіл в числі своїх абітурієнтів і студентів.

Якщо вищі навчальні заклади беруть на себе таку відповідальність, то в першу чергу вони повинні: створити певне освітнє середовище з урахуванням ряду організаційно-педагогічних умови, основою яких є професійно орієнтовані освітні програми та профорієнтаційні заходи.

Дотримання певних організаційно-педагогічних умов у вищих навчальних закладах з проблеми професійного самовизначення старшокласників повинно забезпечувати оптимальне поєднання їх інтересів, інтересів батьків, школи і суспільства в обґрунтованому виборі учнями майбутньої сфери трудової діяльності. Для реалізації цієї ідеї необхідно мати чітке уявлення про переваги вибору майбутньої професійної діяльності і вищого навчального закладу для продовження освіти самими учнями і їх батьками.

В умовах існування в освітніх установах варіативних освітніх програм різного рівня і профілю, особливо враховуючи можливості трудового навчання, істотно змінилися освітні потреби школярів і їх батьків, що безумовно впливає на задоволення їх професійних намірів.

Під час вивченні освітніх потреб школярів і їх батьків, нами був проведений диференційований аналіз різних соціальних мотивів, що лежать в основі тих або інших освітніх потреб. Нами виділено декілька груп освітніх потреб, що формують мотиви вибору учнями та їх батьками освітніх програм, які сприяють вибору майбутньої професії:

– творчі потреби, обумовлені прагненням особистості розвинути індивідуальні здібності;
– пізнавальні потреби, обумовлені прагненням молодої людини до розширення обсягу знань в майбутній професійній діяльності, у тому числі і в освітніх галузях, що виходять за рамки програм основного змісту освіти;
– комунікативні потреби особистості в спілкуванні з однолітками, дорослими людьми та педагогами;
– компенсаторні потреби, пов'язані з бажанням вирішити особисті проблеми, що лежать у сфері навчання або спілкування;
– прагматичні потреби в профорієнтації, пов'язані з установкою особистості підлітка на ранню допрофесійну підготовку.

Результати дослідження соціальних мотивів, що характеризують освітні потреби учнів, дозволяють стверджувати, що визначився підвищений інтерес до знань в галузі економіки, права, психології, комп'ютерних технологій тощо. Особлива зацікавленість економіко-правових та інженерно-технологічних знань, обумовлена потребою в підвищенні рівня загальнокультурного розвитку особистості.

Для будь-якого вищого навчального закладу досить актуальними є проблеми відрахування студентів внаслідок академічної неуспішності і відсутності інтересу до обраного напряму професійної освіти, тому ще на довузівському етапі необхідно виявляти професійні наміри старшокласників, які здійснюють істотний вплив на формування мотивів вибору вищого навчального закладу і галузі майбутньої професійної діяльності.

З метою виявлення професійних намірів школярів нами було проведено психодіагностичне обстеження 10-11-х класів загальноосвітніх шкіл Уманського регіону, що пройшли довузівську підготовку в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини.

Дослідження проводилося у формі групової профконсультації з використанням: методики "Карта інтересів", методики вивчення рівня намірів Шварцландера.

У експерименті взяли участь близько 150 респондентів, у віці від 16-17 років. По рівню професійних намірів, що лежать в основі вибору професійної діяльності, респонденти розділилися на наступні групи:

- різноплановість сфери професійних намірів - 12 %;
- конкретні інтереси - 28 %;
- широка сфера інтересів - 60 %;

Результати досліджень показали, що учні, у яких діагностовано різноплановість сфери професійних намірів, не співвідносять свої здібності і інтереси до майбутньої професійної діяльності. У них немає реальної бази знань для оволодіння певним професійним фахом, що цікавить їх. У їх відношенні не можна зробити однозначного прогнозу, оскільки вони схильні до неадекватного вибору своїй майбутньою професії. Вони мотивують свій вибір тим, що професії, які вони вибрали, соціально значущі в суспільстві.

Учні, у яких зафіксовані конкретні професійні наміри, тобто чітко виражені в певній галузі, визначилися з вибором професії. Вони прийшли на підготовчі курси з метою отримати інформацію і знання, які необхідні для подальшої професії, що цікавить їх.

Учні, у яких зафіксована широка сфера професійних намірів, інтерес до майбутньої професійної діяльності не виражений. Вони прийшли в систему довузівської підготовки для розширення та поглиблення знань, спілкування з однолітками. Їм ще належить зробити вибір.

Результати анкетування слухачів курсів довузівської підготовки показали, що у більшості з них відсутні чіткі професійні наміри, як відносно вибору вузу, так і відносно вибору майбутньої професійної діяльності. Тому, на наш погляд, необхідно створювати певні умови для визначення та визначення шляхів задоволення професійних намірів, професійних інтересів що сприяють розвитку майбутніх студентів вищого навчального закладу.

Для виявлення основних умов задоволення професійних намірів старшокласників в системі школа – вуз було проведено опитування 14 викладачів, що працюють із слухачами на підготовчих курсах.

За результатами інтерв'ювання нами були встановлено наступні педагогічні умови задоволення професійних намірів старшокласників:

– організаційні, спрямовані на створення освітнього середовища у вищому навчальному закладі, що дозволяє ефективно здійснювати професійну орієнтацію старшокласників;

– психологічні, що базуються на використанні програм психолого-педагогічної діагностики з професійного самовизначення і пізнання особистістю свого "Я", створення позитивного мікроклімату;

– методичні, які допускають використання на заняттях педагогічні технології з використанням активних форм навчання (ролеві ігри, тренінги, вправи, практикуми та ін.);

– технологічні, що включають розробку професійно орієнтованих освітніх програм на основі обліку психологічних і вікових особливостей старшокласників;

–управлінські, що включають підготовку професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу до роботи із старшокласниками на етапі довузівської підготовки.

Таким чином, ми з'ясували, що професійні наміри старшокласників є ключовою характеристикою для вирішення завдання вибору вищого навчального закладу і майбутньої професійної діяльності. Але у більшості школярів ці наміри складаються дуже суперечливо через об'єктивні причини, обумовлені, в першу чергу, відсутністю можливості школи і недостатньою готовністю вузу до організації і проведення профорієнтаційних заходів.

Наше дослідження орієнтоване на актуалізацію та вирішення протиріччя між соціальним замовленням суспільства на підготовку відповідального, ініціативного, творчо мислячого, економічно грамотного, випускника школи і сучасним станом освітньої системи. Протиріччя, що виникло, обумовлене невідповідністю між необхідністю здійснення процесу професійного самовизначення особистості старшокласника у зв'язку з соціально-економічними умовами, що змінилися, і консервативністю, тобто повільною переорієнтацією освітнього процесу в школі, рівнем допомоги учням з боку загальноосвітньої школи та вищого навчального закладу.

Література:

1. Баріхашвілі, І.І. Психологічні основи профорієнтації та професійного самовизначення : Навчальний посібник / І.І.Баріхашвілі, М.П.Ворона, Г.В.Грищенко / за аг.ред. І.М.Старікова. –К. : «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
2. Головаха, Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. - К. : Наук. думка, 1988. - 144 с.
3. Закон України «Про освіту» // www.zakon.gov.ua

Виталий Бербец

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ИХ К ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье раскрывается сущность проблемы выявления профессиональных намерений старшеклассников как ключевой характеристики профессионального самоопределения личности, актуализируются задачи высших учебных заведений по организации профориентационной деятельности с молодежью и определяются организационно-педагогические условия профориентационной работы высшими учебными заведениями.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, профессиональные намерения, довузовская подготовка, педагогические условия.*

Vitaly Berbets

TEACHING CONDITIONS OF THE PROFESSIONAL IDENTITY IN THE SENIOR BRINGING THEM TO PREVOCATIONAL TRAINING

The article deals with the problem of identifying the nature of professional intentions seniors as the key characteristics of professional self-identity, task actualized higher education institutions of vocational guidance activities with youth and determined organizational and pedagogical conditions for career guidance universities.

Keywords: *professional self-determination, professional intentions, foundation for higher education, pedagogical conditions.*

УДК 378. 016

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Віталій Бойчук

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

У статті автор розглядає важливість художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій на сучасному етапі у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: *художньо-графічна підготовка, художня графіка, вчитель технологій*

Постановка проблеми. В.Г. Кремень говорить про те, що «однією з головних проблем суспільного розвитку є недостатній рівень культури та духовності в суспільстві, як на глобальному рівні, так і стосовно окремих спільнот та особистостей» [5, с.7]. У той же час І.А. Зязюн зазначає: «економічні, соціально-політичні й суспільні процеси у вітчизняній освіті призвели до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного й фізичного зубожіння людини» [6, с.17]. Серед найактуальніших проблем підготовки майбутнього вчителя є розвиток у нього загальнокультурної компетентності. Вона характеризує активну життєдіяльність особистості, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального життя, гармонізує внутрішній світ і стосунки з соціумом [6, с.29]. Тому формування творчої особистості, зокрема майбутнього вчителя технологій є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки. Значний потенціал щодо реалізації цього завдання закладено у художньо-графічній підготовці вчителя технологій, що дає змогу до технічної складової долучити художню та сприяє освоєнню дійсності на засадах поєднання доцільності, гармонії та краси. Розвиток індустріального суспільства вимагав від фахівців високого рівня технічного мислення, тоді як художнім та естетичним аспектам їх діяльності уваги приділялося недостатньо. Відомо, що в сучасних умовах освіта вчителя технологій переважно зосереджена на педагогічно-індустріальній, інноваційній, інформаційній та частково естетичній підготовках, хоч роль художньої підготовки спеціалістів, а зокрема художньо-графічної, у підготовці вчителя технологій досліджена мало.

Аналіз останніх досліджень. На особливу роль мистецтва, художньої творчості в естетичному, моральному та трудовому вихованні молоді, формуванні творчої особистості вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А.Аронов, І.Бех, Б.Брилін, І.Зязюн, М.Каган, О.Коберник, В.Мазепа, О.Мелік-Пашаєв, Л.Масол, Н.Ничкало, Л.Новак, Л.Оршанський, О.Отич, В.Радкевич, О.Рудницька, Г.Тарасенко, О.Тищенко та інші. Проте в наявних працях не розкрито повністю роль учителя технологій в розвитку творчого мислення школярів і їх художньо-творчих здібностей. І хоча процес його підготовки досліджувався багатьма науковцями, серед

яких Г.Альтшуллер, Р.Гуревич, Й.Гушелей, П.Дмитренко, О.Коберник, М.Корець, В.Мадзігон, В.Моляко, Є.Мілерян, О.Плуток, В.Сидоренко, В.Стешенко, Г.Терещук, Д.Тхоржевський, О.Щербак та інші, в їхніх працях розглядаються переважно питання технічної творчості майбутнього вчителя, його техніко-конструкторської діяльності, проектної системи проведення занять.

Мета нашої статті – показати важливість художньо-графічної підготовки майбутніх вчителів технологій на сучасному етапі у вищих педагогічних навчальних закладах. В умовах постіндустріального суспільства, яке розвивається швидкими темпами, суттєву увагу треба приділяти й розвитку творчого мислення майбутнього вчителя технологій та створенню умов для його художньої творчої діяльності. Усі ці обставини вимагають обґрунтованого вдосконалення професійної підготовки вчителя технологій, розвитку його художньо-графічних умінь і навичок.

Виклад основного матеріалу. В умовах розвитку науково-технічного прогресу та сучасної виробничої сфери зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях. Це зумовлює розробку нових підходів до змісту підготовки майбутніх фахівців усіх спеціальностей, в тому числі вчителів технологій. У своїх працях П. В. Дмитренко зазначає, що важливим аспектом змісту підготовки майбутніх вчителів технологій у вищих педагогічних навчальних закладах є формування у них творчого ставлення до праці. Творче ставлення до праці є однією з передумов розвитку особистості та ефективної участі її у суспільному виробництві. [3].

Важливе місце у процесі педагогічної підготовки фахівців для загальноосвітніх шкіл належить мистецтву графіки, як одному з основних видів образотворчого мистецтва. Художня графіка, як самостійний вид образотворчого мистецтва і самостійна навчальна дисципліна, має значний освітньо-виховний вплив на культурно-професійне становлення особистості вчителя, розвиток його креативних здібностей. Тому державним «Стандартом педагогічної освіти України» особлива увага приділяється дисципліні «Художня графіка», вона входить до професійно орієнтованих дисциплін мистецького циклу навчального плану.

О.В. Плуток у своїй статті «Зміст підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до організації проектно–художньої творчості учнів основної школи» говорить про професійну підготовку майбутнього вчителя технологій з урахуванням специфіки діяльності педагога щодо організації, керівництва, контролю та координації означеного виду творчості, та акцентує увагу на тому, що метою впровадження Державного стандарту до змісту освітньої галузі „Технологія" є забезпечення ефективності творчого розвитку особистості учнів у трудовій діяльності шляхом широкого залучення їх до цілісного процесу проектування виробів та послуг, від їх творчого задуму – до втілення його у високохудожній формі.

О.В. Плуток відзначає, що провідну роль у реалізації педагогічних можливостей, закладених у проектно–художній творчості належить вчителю технологій, який має виступати організатором та керівником її здійснення. У зв’язку з цим важливим аспектом професійної підготовки студентів технологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів є формування у них готовності до організації процесу проектно–художньої творчості учнів основної школи. А будь-яка художньо-творча діяльність без художньо-графічної підготовки неможлива.

Формування художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій у вищих навчальних закладах потребує врахування історії становлення і розвитку вітчизняної системи професійної підготовки вчителя технологій в Україні у ХХ та на початку ХХІ

століття, об'єктивного аналізу зарубіжного досвіду художньо-графічної підготовки педагогів і з'ясування перспективних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів технологій відповідно до вітчизняних та світових стандартів.

Особистісно орієнтовану професійну підготовку, що базується на художньо-графічній підготовці майбутніх фахівців технологій у вищих навчальних закладах, можна розглядати як науково обґрунтовану систему взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу і яка інформаційно навантажена за змістом, індивідуалізована за формою, інтенсивна в часовому вимірі, має за мету формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця, компетентного у художній та філософській сферах. Результатом і головною метою особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів-трудовиків у процесі навчання є формування смислової парадигми особистості майбутнього вчителя, яку можна розглядати як інтегральне особистісне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної художньої (естетичної) освіти.

З 2009 року Державним стандартом базової і повної середньої освіти задекларовано безперервну вертикаль художньо-естетичної освіти шляхом уведення навчальної дисципліни «Художня культура». Аналізуючи зміст підручників для загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема з предметів «Трудове навчання» та «Технології» ми вбачаємо, що окрім пізнавальних, розвиваючих, профорієнтаційних цінностей автори значну увагу на сучасному етапі приділяють художньо-культурним цінностям – можливості вивчення учнями на уроках технологій основ художнього конструювання, композиції і колористики, а також знайомства на цій основі з культурною спадщиною свого народу та інших націй. Науковці переконані, що «у формуванні в студентів інтелектуальних і художніх здібностей актуальною стає така побудова навчального процесу, яка б забезпечила системне оволодіння художнім потенціалом, прилучення до світової і вітчизняної культури, навчила б здійснювати самостійний художній пошук» [9, с. 83]. Все це зумовлює художньо-графічну підготовку майбутнього вчителя технологій.

Результати дослідження складових програм з художньої графіки, укладених педагогами різних навчальних закладів педагогічної освіти, їх структурно-змістових параметрів і тих дидактичних умов та психолого-педагогічних, методичних і художніх факторів показали, що в основному відсутні дидактичні умови формування якісного рівня художньо-графічної підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів педагогічної освіти. Мізерний обсяг годин, відсутність узгодженості теоретичних положень з практичними заняттями, догматична абсолютизація окремих законів та принципів композиції, відірваність формальних вправ на практичних заняттях від загального погляду на композицію в цілому, як внутрішню структуру художнього формоутворення засобами графіки, відсутність чітко визначеної мети і завдань програм, відсутність методичних технологій, що забезпечують процес навчання-учіння основ мистецтва графіки з позицій дидактичних принципів, а також комплексного, міжпредметного розгляду питань художньо-графічної діяльності студентів та завдань формування і розвитку художньо-образного, композиційного мислення та «мислення в матеріалі», окреслили завдання нашого дослідження у вирішенні кола питань щодо наукового обґрунтування змісту курсу навчальної дисципліни «Художня графіка».

Проведені нами експерименти засвідчили, що доцільною в системі художньо-педагогічної освіти є дисципліна «Основи композиції», побудова її програми зі структурно-змістовними складовими, мета якої надати можливість залучити студентів до творчої та ремісничої сторін графічного мистецтва, сформувати розуміння психологічних основ зорового сприйняття, композиційного, графічного та образного мислення.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського згідно навчального плану підготовки вчителя технологій передбачено вивчення предмету «Основи композиції». Аудиторні заняття заплановані в обсязі 16 годин лекцій та 56 годин лабораторних занять. Передбачена індивідуальна та самостійна робота, екзамен. Всього протягом вивчення предмету «Основи композиції» студенти виконують 10 лабораторних та 10 самостійних робіт, які висвітлюють окремі фактори композиції – нюанс, контраст, статика, динаміка симетрія, асиметрія метр, ритм співвідношення, пропорції, розмір, масштаб, раціональність, тектонічність, структурність, гнучкість , функціональність, цілісність. У кожній лабораторній роботі зазначається завдання, мета, вимоги та порядок виконання роботи, також подані зразки виконання робіт. Окрім лабораторних робіт є чотири індивідуальних завдання, які виокремлені в дві практичні роботи. Студенти створюють композиції за допомогою графічних засобів – точка, лінія, пряма. У першій практичній роботі потрібно виконати композицію на заповнення площини з виявленням виражального характеру різних форм точково-лінійної графіки. Завданням другої практичної роботи є складання композицій з простих геометричних фігур з використанням точково-лінійних графічних елементів (з розв'язанням задачі по збереженню руйнування площини).

В кінці курсу студенти виконують творчий проект, завданням якого є побудова цілісної композиції з використанням різних графічних і пластичних форм за принципом їх структурної підпорядкованості і виділенням домінанти. Студенти повинні подати завершену, оформлену сюжетно-тематичну композицію, використовуючи принципи композиційно-художнього формотворення з використанням всіх засобів гармонізації художньої форми. Завдання виконується на форматі А3 в кольорі.

Перевірка лекційного матеріалу проводиться у формі тестів. Тести розроблені за кожною із 8 лекцій. Підсумковий контроль здійснюється у вигляді екзамену. Екзаменаційний білет містить три питання: два з яких теоретичні, а третє – практичне завдання, студент повинен створити композицію за допомогою графічних засобів. Також на екзамені відбувається захист творчого проекту.

Усвідомлення суті творчого процесу зсередини при роботі над композицією в різних техніках забезпечується дидактичними умовами процесу пізнання творчої діяльності як розумово-практичних способів дій на рівні творчо-технологічного та художньо-образного відтворення дійсності і явищ реального світу, і є базою для розвитку здатності особистості до професійної діяльності.

Практичне оволодіння основами мистецтва графіки студентами педагогічних університетів дозволяє професійно використовувати цей вид мистецтва в педагогічній та художньо-творчій діяльності. Оволодіння графічними техніками є ґрунтовною частиною методичної системи навчання в процесі художньо-графічної підготовки студентів. Саме ці аспекти і формують проблему художньо-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Висновки. Формуваня креативної, духовної, культурної особистості завжди відбувалося під впливом мистецтва. Важливу роль відіграє у цьому художньо-графічна

підготовка. У графіці основним засобом зображення є малюнок, виконаний будь-яким матеріалом чи інструментами. Тому оволодівання мистецтвом графічного малюнка майбутнім вчителем технологій потребує розробок спеціальних методик навчання. У першу чергу, це – навчання основ графічного формоутворення та технології виконання композиції в матеріалі. В основі процесу навчання, а особливо у підготовці майбутнього вчителя технологій має бути система вправ, націлених на формування навичок та вмінь графічного відтворення об'єктів зображення, тобто оволодіння прийомами та способами виразного малюнка.

Література:

1. Бесчастнов Н.П. Черно-белая графика: учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности "Художественное проектирование изделий текстильной промышленности" / Н.П. Бесчастнов. – М., 2005.
2. Болонський процес: Документи /Укладачі: З.І. Тимошенко, А.М. Грекова, Ю.А.Гапон, Ю.А.Палеха. – К., Вид-во Європ. ун-ту, 2004.
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти (Освітня галузь "Технологія") // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №1. – С. 1–6.
4. Дмитренко П. В. Підготовка вчителів трудового навчання у вищих педагогічних навчальних закладах // Український соціум. - 2004. - № 3 (5). - С.102-107
5. Кремінь В.Г. Входження людини у світ науки і культури в умовах глобалізації // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 29 / редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. - С. 7-12
6. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: зб. матеріалів X Міжнар. педагогічно-мистецьких читань памяті проф.. О.П. Рудницької / [голов. ред.: І.А. Зязюн]. Вип. 4 (8) – Чернівці: Зелена Буковина. 2013. – 420 с.
7. Резніченко М.І. Художньо-прикладна графіка. Програма для студентів педуніверситетів / М.І. Резніченко. – Львів, 2002.
8. Симоненко С.М. Визуальное мышление и художественно-графическое творчество / С.М. Симоненко. – Одесса : ОДПИ; Деп. в ГНТБ Украины, 1994.
9. Шелюх Л.П., Потрымай А.А. Формирование дивергентного мышления студентов на занятиях по техническому и прикладному творчеству // Проблеми трудової і професійної педагогіки: Наук.-метод.зб. / Кол.авт. – Слов'янськ: СДПУ, 2002. – Вип.7. – 82-85.

Виталий Бойчук

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье автор рассматривает важность художественно-графической подготовки будущего учителя трудового обучения на современном этапе у высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: *художественно-графическая подготовка, художественная графика, учитель технологий.*

Vitalij Boychuk

TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In the article the autor shows importance of the artistic-grapfic training for future teachers of technologies in the modern stage in nigher pedagogical educational esnablishments.

Keywords: *art-graphic preparation, graphic arts, technology teacher.*

УДК 37.091.33:398(477):378.4

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ У 1910 – 1940-Х РР.

Мирослава Вовк

кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

У статті розкривається сутність проектної технології та окреслюються можливості її застосування у навчально-виховному процесі професійно-технічних закладів освіти.

***Ключові** слова: педагогічна технологія, педагогічне проектування, проектна технологія, навчально-виховний процес, професійно-технічний навчальний заклад.*

Період 1910 – 1940-х рр. ознаменувався активізацією національно-культурного, громадянсько-політичного руху на українських землях, підвищенням загального рівня національної свідомості українців, розвитком фундаментальних наукових, культурних, освітніх традицій, закладених у XIX ст., в результаті пошуку нових підходів до вивчення культурних надбань українського народу, його фольклорного, літературного, мистецького потенціалу. Визначальна функція у процесі становлення фундаментальності як загальної тенденції української науки, освіти належала провідним класичним університетам, викладачі яких обґрунтовували теоретико-методологічні засади розвитку окремих галузей у авторських працях, у статтях, вміщених у періодиці тощо. У 1910 – 1940-х рр. саме в університетських осередках під впливом наукового і педагогічного досвіду, набутого протягом попереднього століття, а також в результаті ґрунтовної зацікавленості здобутками зарубіжної гуманітарної науки та освіти, в умовах українізаційних політичних поступок в українському соціумі започатковувались власне професійні засади вивчення, дослідження явищ культури, насамперед фольклору.

Переломною подією в історії розвитку українознавства, суміжних наукових галузей (літературознавства, історії України, фольклористики, етнографії тощо) стало створення на початку 1919 р. Всеукраїнської Академії наук (ВУАН), в системі якої функціонувало кілька наукових осередків, для яких предметом дослідження став фольклор, його регіональне функціонування, історія фольклористичних студій тощо. Це «Етнографічна комісія (в її складі працював Кабінет музичної етнографії), Кафедра української словесності (у 1919 р. її очолив професор Харківського університету М. Сумцов, а пізніше – професор Київського університету А. Лобода), Культурно-історична комісія, Комісія історичної пісенності, Кабінет примітивної культури та її пережитків у побуті й фольклорі, Кабінет національних меншостей, Кабінет дослідження дитячої творчості, Музей (пізніше – Кабінет) антропології та етнології ім. Хв. Вовка, Історична секція» [2, с. 53]. Для розвитку фольклористики як науково-освітньої галузі значення цих академічних установ полягало в централізації

фольклористичних та етнографічних досліджень, у появі значної кількості наукових розвідок, праць з фольклору та етнографії, виданні спеціальних журналів, вісників, бюлетенів, збірників, в яких була представлена фольклористична наукова скарбниця, що безпосередньо визначало зміст, форми і методи викладання відповідних курсів в університетах.

У 1920-х рр. у Києві було утворено чимало малих організацій, що вивчали народні традиції, етнічний побут, фольклор, психологічну специфіку мешканців окремих регіонів, а також сприяли вивченню зарубіжного досвіду вивчення народної словесності, народного побуту, фольклорного арсеналу культури. Це семінар примітивної культури Українського соціологічного інституту (голова М. Грушевський), Етнографічний відділ при Музичному товаристві імені М. Леонтовича з філіями в різних містах, Комісія історичної пісенності та примітивної культури (під керівництвом К. Грушевської), Археологічна комісія при ВУАН, різні етнографічні курси тощо. Серед них особливу роль відігравав Кабінет музичної етнографії при ВУАН, «заснований наприкінці 1922 р. і очолюваний К. Квіткою, видатним провідником наукових ідей. На ниві етномузикології працювали також Микола Грінченко, Дмитро Ревуцький, Михайло Гайдай, Володимир Харків, Василь Верховинець та ін.» [6, с. 115]. Просвітницька, наукова, збиральницька, видавнича діяльність цих організацій сприяла утвердженню напряму української фольклористики – етномузикознавства (етномузикології), яка здобула теоретико-методологічну основу завдяки творчо-науковим здобуткам її членів, ініціативі у виданні періодики, підготовці програм, читання проблемних лекцій для широкої громадськості, підготовці та виданню фольклорних збірників.

У 1936 р. відбулась важлива подія у галузі вивчення народної словесності, усної народної творчості, етнографічної специфіки регіонів України – централізація досліджень фольклористичного, етнографічного спрямування. Цьому сприяло створення Інституту українського фольклору УРСР, на чолі якого був А. Хвиля (пізніше директором став професор Московського університету Ю.Соколов). Від початку структуру інституту сформували три сектора: словесного фольклору, музичного фольклору та фондів. У листопаді 1939 р. на основі Етнографічної комісії Наукового товариства ім. Шевченка був утворений окремий фольклористичний осередок (на чолі з акад. Ф. Колессою) як філіал Інституту українського фольклору [2, с. 166-167]. Вже у 1940-х рр. навколо установи зосереджувались не лише фольклористи, але й мистецтвознавці, композитори, художники, архітектори, викладачі університетів та інститутів. Директором призначено професора М.О. Грінченка, але у зв'язку з його смертю установу очолив того ж року М. Рильський. З 1944 р. академічний осередок став номінуватись як Інститут мистецтвознавства, фольклору та етнографії АН УРСР.

У 1910 – 1940-х рр. інституції, комісії, академічні осередки, окремі громадські діячі, викладачі університетів стали ініціаторами видання фольклорно-етнографічної періодики: «Етнографічний вісник» (1925 – 1932), журнали «Україна» (1924 – 1930), «Первісне громадянство» (1926 – 1930) – видавали працівники ВУАН на чолі з М. Грушевським; «Записки історико-філологічного відділу ВУАН» (1919 – 1929 рр.) (видання виходило за загальною редакцією М. Грушевського при ВУАН); науково-

популярний журнал «Життя і знання» (видавався у Львові з 1927 по 1936 рр. видавництвом «Просвіта») та ін. Важливо підкреслити, що на сторінках цих періодичних видань в означений період простежується тенденція узагальнення збиральницького та науково-аналітичного досвіду вивчення народної словесності у XIX ст. Зокрема, Л. Іваннікова дослідила, що у змісті багатьох видань публікувались статті, присвячені «діяльності Південно-Західного відділу Російського Географічного товариства, Київської та Одеської «Громад», історії видання збірників М. Максимовича, І. Срезневського, М. Драгоманова, історії журналу «Киевская старина» [4]. Зауважимо, що саме ці періодичні видання порушували проблеми аналізу теоретико-методологічних засад зарубіжних фольклористичних та етнографічних шкіл, окреслення перспектив розвитку української фольклористики та етнографії, зокрема, в університетській практиці.

У двомісячниках «Український фольклор» (1937 – 1939) та «Народна творчість» (1939 – 1941) (видавничі органи Інституту фольклору УРСР) вміщувались матеріали неоднозначної проблематики: з одного боку, це ґрунтовні аналітичні розвідки, що зосереджувались навколо питань вивчення фольклорних жанрів, їх стилістичної специфіки, збиральницької та наукової діяльності окремих персоналій, з іншого боку – праці, які були спрямовані на своєрідну популяризацію усної народної творчості у контексті ідеології соціалістичного реалізму. В останній категорії матеріалів крізь призму радянських ідеологічних принципів дещо спотворено подано інформацію про фольклористичний поступ в українській науці і освіті.

Відомі діячі, освітяни в цей час в періодичних виданнях окреслили значення українознавчих досліджень для розвитку гуманітарних наук в Україні, для формування українознавчих засад змісту вищої освіти. Б. Грінченко комплексно узагальнив потреби заснування українознавчих кафедр в університетах, серед яких визначив актуальні проблеми вивчення народної словесності, актуальні напрями розвитку української фольклористики: «Вагу й значіння українських кафедр з погляду наукового трудно навіть зрахувати тепер усю… Багату й пишну вкраїнську мову не тільки не оброблено, а навіть і не зібрано докупи…; величезні багатства літературної народної творчості хоч почасти й позбирані, та лежать облогом, бо розроблені страшенно мало… Коли ж з'являться в університетах спеціально кафедри за для того всього, а на їх талановиті і роботящі люде, – робота коло всього цього мусить внести величезної ваги вкладку не тільки в слов'янську, але і в світову науку» [1, с. 480]. Варто відзначити, що Б. Грінченко підкреслив фундаментальний науковий і педагогічний досвід у гуманітарних напрямах української освіти і науки та визначив пріоритети розвитку української фольклористики, етнографії, інших гуманітарних галузей в освітньому просторі України з метою входження у світовий науковий і освітній контекст.

М. Грушевський узагальнив найвагоміші чинники створення українознавчих кафедр в усіх університетах України, пов'язуючи це насамперед з необхідністю на власній рідній землі вивчати рідну, етнічну мову, історію, культуру: «Ріжні галузи українознавства повинні бути введені в круг університетської науки, університетських викладів. Вони повинні дістати органи свого розроблення в виді університетських катедр… В Петербурзі чи Москві можуть бути або не бути катедри для української історії, язика, літератури і т. ін., але в університетах київськім, харківськім, одеськім і по ріжних иньших вищих школах тутешніх вони доконче повинні бути…» [1, с. 507-508].

Варто зауважити, що відомий науковець, педагог вважав за необхідне введення у навчальні плани підготовки студентів на історико-філологічних факультетах університетів комплексу українознавчих дисциплін, серед яких виокремив «Український фольклор», у змісті вивчення якого мають бути такі проблеми, як «його історія, в тісній зв'язи з історією письменства (як вище) і культури, і фольклор сучасний» [1, с. 515]. Крім того, на думку М. Грушевського, кафедри фольклору в університетах повинні функціонувати як окремі кафедральні осередки, оскільки предмет вивчення у змісті дисциплін фольклористичного циклу надзвичайно багатогранний, комплексний, що «коли б на практиці показало ся можливим лучити його (фольклор) в одну катедру з літературою – добре. Але се досить сумнівно, і безпечніше було б, в інтересах сеї дисципліни, її відлучити, бодай по деяких університетах, бо предмет надзвичайно важний, широкий і нерівно оброблений» [1, с. 515].

Саме на початку XX ст. науковці, викладачі університетів зініціювали запровадити реформування традиційної системи підготовки майбутніх педагогів-філологів, істориків в університетах. Цей процес був пов'язаний з назрілою потребою підготовки професійних дослідників у галузі фольклористики, етнографії, лінгвістики, літературознавства, які б мали стійку професійну мотивацію у дослідженні, зібранні фольклорного та етнографічного матеріалу, в аналізі набутого століттями досвіду вивчення фольклорної традиції, у виробленні теоретико-методологічних підходів до дослідження мовних явищ, літературних творів тощо. Викладачі Київського університету зініціювали здійснення широкої диференціації спеціалізацій на історико-філологічному факультеті. В архівному фонді професора Київського університету А. Лободи зберігається доповідна записка комісії з підготовки програм слов'яно-російського відділення на історико-філологічному факультеті [3], яка працювала у перше десятиліття XX ст. під його головуванням. В результаті роботи комісії було розроблено навчальний план слов'яно-російського відділення за 6 спеціальностями: 1) слов'янське мовознавство з нахилом в сторону південного або західного слов'янського мовознавства; 2) слов'янські літератури з нахилом в сторону південних і західних; 3) російське мовознавство; 4) російська література; 5) давня література; 6) *народна словесність*. Навчальним планом спеціальності «народна словесність» передбачалось вивчення таких основних курсів і спецкурсів (із зазначенням кількості годин на вивчення дисципліни щотижня): «Основні проблеми фольклору» (2 год. на тиждень), «Історія поетики» (4 год.), «Історія російської літератури» (10 год.), «Історія української літератури» (6 год.), «Історія слов'янських літератур» (загальний курс, 4 год.), «Історія західноєвропейської літератури» (загальний курс, 8 год.), «Матеріальна культура» (2 год.), «Соціальний устрій» (2 год.), «Мова» (2 год.), «Вірування» (2 год.), «Художня творчість» (4 год.), «Народна поезія античної старовини» (2 год.), «Народна поезія західних і південних слов'ян» (4 год.), «Народна поезія російська і українська» (4 год.), «Народна поезія романських племен» (2 год.), «Народна поезія німецьких племен» (2 год.), «Народна поезія Стародавнього Сходу» (2 год.), грецька мова (8 год.), для кожного спеціаліста вимагається обов'язкове знання 2 нових мов, проведення 8 год. семінарських занять [3]. Спектр дисциплін, передбачених навчальним планом спеціалізації «народна словесність», засвідчує, що викладачі спрямовували зусилля на

багатоаспектне вивчення українського, слов'янського та європейського фольклору майбутніми філологами, на розвиток у них дослідницької культури вивчення усної народної творчості та етнографії, на формування стійкої мотивації до реалізації у професійній фольклористичній (науковій чи педагогічній) діяльності. Цей факт засвідчує, що згідно з сучасною термінологією на перше десятиліття XX ст. припадає початок формування акмеологічних засад професійної підготовки майбутніх філологів-фольклористів, які були реалізовані лише на початку 1990-х рр.

І зусилля студентських громад, і обґрунтовані погляди авторитетних діячів, освітян щодо ініціативи заснування українознавчих кафедр в університетах, розширення переліку спеціалізацій на історико-філолгічних факультетах частково сприяли окремим поступкам з боку влади. З осені 1907 р. в Київському університеті почав викладати історію нової української літератури професор А. Лобода, а професор В. Перетц – практичні заняття з української літератури до XIX ст. В Харківському університеті також з осені 1907 р. почав викладати курс української народної словесності професор М.Сумцов, професор М.Халанський – курс історії української мови, професор Д.Багалій – курс історії України. В Одеському університеті приват-доцент О. Грушевський навесні 1907 р. розпочав курс історії України українською мовою [7, с. 100].

Подвижницька наукова і педагогічна діяльність викладачів сприяла створенню 1939 р. у Львівському університеті **першої в Україні кафедри фольклору та етнографії.** Ініціатором відкриття цього університетського осередку був насамперед відомий на українських теренах та серед зарубіжної громадськості фольклорист Філарет Колесса. Викладачі сучасної кафедри фольклористики імені Філатера Колесси дослідили, що кафедра створювалась «за зразком навчальних планів філологічної освіти в СРСР... Співробітниками кафедри тоді були професор Адам Фішер, асистент Ярина Нестюк та старший лаборант Генріх Перльс. Філарет Колеса викладав курс українського фольклору для студентів третього і четвертого курсів української філології, Адам Фішер – етнографію та фольклор народів Європи, зокрема, поляків, французів і німців (останній курс лектор читав німецькою мовою) [5]. Кафедра функціонувала нетривалий період (до 1947 р. до смерті Ф. Колеси), однак за цей час зусиллями її співробітників сформувались позитивні тенденції у напрямі оновлення системи філологічної освіти, зокрема, у процесі вивчення дисциплін фольклористично-етнографічного циклу, у напрямі створення професійних засад підготовки філологів-фольклористів: здійснення оновлення змісту вивчення фольклористичних та етнографічних предметів у напрямі етномузикознавчих студій, досліджень, методологічних підходів, активізація науково-дослідницької роботи студентів з проблем фольклористики, організація фольклорно-етнографічних експедицій (зокрема, на Волинь), укомплектування бібліотеки фольклористичної та етнографічної літератури, створення архівного фонду фольклорних матеріалів, спрямованість викладачів на активне впровадження власних наукових розробок у навчально-виховному процесі, усвідомлення педагогами назрілої необхідності в українській освіті, культурі, соціумі загалом готувати професійних фольклористів з метою розвитку української фольклористики та етнографії тощо. На жаль, наслідком закриття кафедри стало багаторічне по суті нецілісне вивчення фольклору та етнографії в умовах університетської освіти, відсутність системи професійної підготовки власне філологів-фольклористів та етнографів, яка зусиллями викладачів кафедри лише почала

формуватись і за інших ідеологічних умов могла б набути фундаментальних теоретико-методологічних, педагогічних засад.

Отже, університети стали каталізаторами науково обґрунтованих теорій, концепцій, ідей у різних гуманітарних, філологічних галузях – лінгвістики, слов'янознавства, літературознавства, етнології, етнографії, фольклористики. Викладачі університетів мали безпосереднє відношення до продовження традицій діяльності комісій, товариств, водночас були ініціаторами функціонування різних інституцій гуманітарного спрямування, зокрема, структурних підрозділів Всеукраїнської академії наук, українознавчих кафедральних осередків, Інституту фольклору УРСР тощо.

У культурно-історичному контексті 1910 – 1940-х рр. кристалізувались власне професійні засади української фольклористики, які базувались насамперед на цілісних підвалинах науково-фольклористичних шкіл другої половини XIX ст., на педагогічному досвіді вивчення народної словесності у класичних університетах, сформованих традиціях діяльності освітніх, громадських, культурних інституцій тощо. Ці підвалини були синтезовані з тенденціями розвитку фольклористики у європейському та взагалі світовому науково-освітньому просторі, привнесені у вітчизняну науку українськими освітянами, науковцями, які усвідомлювали необхідність інноваційного поступу фольклористичної галузі (М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Франко, Ф. Колесса, В. Гнатюк, А. Лобода та ін.). Однак такі досягнення почали розвиватись, обґрунтовуватись педагогами, науковцями-фольклористами, етнографами, лінгвістами у 1990-х рр. зі створенням кафедр фольклористики у Львівському та Київському національних університетах.

Література:

1. Alma Mater: Університет св. Володимира напередодні та в добу Української революції 1917 – 1920 рр. Матеріали, документи, спогади: У 3-х кн.. – Кн. 1: Університет св.. Володимира між двома революціями / Упоряд. В. Короткий, В. Ульяновський. – К.: Прайм, 2000. – 673 с.
2. Березовський І.П. Українська радянська фольклористика. Етапи розвитку і проблематика / І.П. Березовський. – К.: «Наукова думка», 1968. – 344 с.
3. Доклад Комиссии по выработке программ славяно-русского отделения на историко-филологическом факультете Киевского университета // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. – Ф. 37. – Од. зб. 215. – Арк. 1-2зв.
4. Іваннікова Л. Фольклористика Півдня у наукових студіях 20-х років XX століття / Людмила Іваннікова // Народна творчість та етнологія. – 2012. – 2012. – №3. – С. 7-15.
5. Кафедра української фольклористики імені академіка Філарета Колесси Львівського національного університету імені Івана Франка. – Режим доступу 29.03.2011: http://www.franko.lviv.ua/faculty/Philol/www/folk.php. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Мурзіна О. Сучасна українська етномузикологія в міжнародній презентації (за матеріалами 39-ї конференції Всесвітньої організації етномузикологів (ІСТМ), Відень, 2007 р. / О. Мурзіна // Народна творчість та етнографія. – 2009. – №2. – С. 111-117.
7. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: навч.-метод. посібн. / Б.М. Ступарик. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
8. Штатный формуляр профессорско-преподавательского состава Львовского государственного университета имени И. Франка за 1945 – 1946 уч. год // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 178. – Арк. 130-140 зв.

Вовк Мирослава

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ РАЗВИТИЯ УКРАИНСКОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ФОЛЬКЛОРИСТИКИ В 1910–1940-Х ГГ.

Анализируются культурно-исторические факторы развития украинской университетской фольклористики в 1910–1940-х гг. Характеризуются достижения университетских ячеек фольклористов, отдельных преподавателей в процессе внедрения дисциплин фольклористического и этнографического циклов в классических университетах, в развитие научных направлений украинской фольклористики, в разработку профессиональных принципов подготовки фольклористов-этнографов.

Ключевые слова: *украинская фольклористика, классический университет, фольклор, Всеукраинская академия наук, культурно-исторические факторы, фольклорист.*

Vovk Miroslava

THE CULTURAL AND HISTORICAL CONTEXT OF UKRAINIAN FOLKLORE UNIVERSITY IN 1910 - 1940 'S

The cultural and historical factors of Ukrainian folklore university in 1910-1940 's are analyzed. The achievements of university folkloristic cells, some teachers in the implementation of folklore and ethnographic disciplines cycles classical universities, the development of scientific fields Ukrainian folklore in the development of professional training principles folklorists in ethnography are characterized.

Keywords: *Ukrainian folklore, classical university, Folklore, National Academy of Sciences, cultural and historical factors, folklorist.*

УДК 378

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК НАСЛІДОК ДОВГОТРИВАЛОГО СТРЕСУ ТА НАПРЯМИ ЙОГО ЗАПОБІГАННЯ

Наталія Возняк,
магістр, вчитель гімназії м. Сандомір, Республіка Польща

У статті розглядається проблема професійного вигорання як стресу, що впливає на розвиток особистості педагогічного працівника, а також самостійні шляхи його подолання. Також звернено увагу на психологічну підготовку вчителя, до діяльності у стресогенних умовах, запропоновані можливості запобігання стресогенних ситуацій у професійній діяльності педагогічного працівника.

Ключові слова: *синдром професійного вигорання, вчитель, професійний стрес*

Що таке «професійне вигорання»?

В зв'язку з цивілізаційним, технічним, технологічним а також інформаційним розвитком сучасного суспільства поглиблюється, а навіть можна сміливо ствердити «росте» проблема професійного вигорання, яка тісно пов'язана зі зростом процесу праці, його інтенсивністю, та як наслідок - збільшенням вимог до працівника.

Синдром професійного вигорання, як виникає з самої назви «випалює», «нищить», тобто являється своєрідною перепоною в системі людина – праця. Найчастіше ця перепона спостерігається у людей активних, з високою мотивацією до праці, до людей, які ставлять собі надмірно високі вимагання, які «живуть» працею. В польській мові зустрічаємо слово «pracoholik», той який вважає, що тільки на ньому тримається вся робота, від нього залежить успіх. Накидаючи непомірний до своїх можливостей темп праці, працівник живе в постійному стресі. Бути найкращим, «найкомпетентним» у тому, що робить, бути тим, кого не можна ніким замінити – ці фактори являються своєрідними стресогенами, які винищують, провадять до «вигорання» в праці.

Синдром професійного вигорання спостерігається переважно у людей, праця яких безпосередньо пов'язана на спілкуванню з людьми, його симптоми засвідчують про характерні риси тривалого стресу і психічного перевантаження, які можуть бути причиною цілковитої дезінтеграції різних психічних сфер. Розвиток синдрому носить стадіальний характер. Спочатку спостерігаються значні енергетичні витрати - слідство надмірно високої позитивної установки виконання професійної діяльності. З розвитком синдрому з'являється відчуття втоми, яке поступово замінюється розчаруванням, зниженням інтересу до роботи.

Оскільки ця проблема являється глобальною світовою проблемою, зі сторони її негативного впливу на працездатність, якість праці та стан здоров'я працівників, науковці різних галузей (психологія, соціологія, педагогіка, медицина) проводять дослідження в напрямку з'ясування причин та наслідків професійного вигорання та шляхів запобігання синдрому.

Вперше термін "професійне вигорання" ввів американський психіатр Herbert Freudenberger у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно завантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Це - люди, які працюють у системі "людина-людина": лікарі, юристи, соціальні працівники, психіатри, психологи, вчителі тощо. Як зазначають зарубіжні дослідники з Канади, США, Західної та Центральної Європи, в тому Польщі, а також вчені з Росії та України, фахівці, які працюють у згаданій системі, змушені постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями своїх клієнтів (пацієнтів, вихованців), тому мимоволі стають залученими до цих переживань, через що й зазнають підвищеного емоційного напруження.

Професор психології Каліфорнійського університету C. Maslach більш детальніше розглянула це поняття, окреслила його як «синдром фізичного та емоційного виснаження», яке складається з: емоційного виснаження, деперсоналізації а також заниженого почуття особистих досягнень , які виникають підчас спілкування в праці з іншими людьми»[18]. Отже, авторка ділить синдром професійного вигорання на три головні частини:

1. Емоційне виснаження – найчастіше наступає внаслідок надмірного перевантаження в праці або нереалістично високих очікувань пов'язаних з працею.
2. Деперсоналізація – полягає на негативній, цинічній, байдужій реакції на людей, з якими працює особа.
3. Заниження оцінки власних досягнень – полягає на «змінімалізуванню» почуття власної компетенції та успіхів в праці, працівник переконаний в тому, що його особисті дії та старання не потрібні нікому і не принесуть відповідного ефекту.

Доктор C. Maslach підкреслює, що «професійне вигорання» - це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного спілкуванням. Звертає увагу також на такий факт, що «вигорання являється проблемою не окремої особи, лише оточуючого її суспільства»[19].

Враховуючи поділ синдрому професійного вигорання C. Maslach на частини R. T. Golembiowski і R. F. Munzenrider[20] виділили вісім стадій, які відрізняються від себе в залежності від окремих рівнів професійного вигорання:

I стадія – низький рівень усіх визначників вигорання;

II стадія – високий рівень деперсоналізації, низький рівень емоційного виснаження та оцінки власних досягнень;

[18] C. Maslach, M. P. Leiter, *Правда про професійне вигорання*, PWN, Варшава 2011, с. 35.
[19] J. Wilsz, *Теорія праці,* Імпульс, Краків 2009, с. 441-442.
[20] R. T. Golembiowski, R. T. Munzenrider, *Phases of Burnout*,[в:] *Теорія праці*, Й. Вілш, Імпульс, Краків 2009, с.442.

III стадія – високий рівень оцінки власних досягнень, низький рівень деперсоналізації а також емоційного виснаження;

IV стадія – високий рівень деперсоналізації та оцінки власних досягнень, низький рівень емоційного виснаження;

V стадія – високий рівень емоційного виснаження, низький рівень оцінки власних досягнень і деперсоналізації:

VI стадія - високий рівень деперсоналізації і емоційного виснаження, низький рівень оцінки власних досягнень;

VII стадія - високий рівень емоційного виснаження і оцінки власних досягнень, низький рівень деперсоналізації;

VIII стадія – високий рівень всіх рівнів вигорання .

Німецький професор Гамбургського університету Matthias Burisch виділяє найважливіші ознаки синдрому професійного вигорання:

- надзвичайна активність;
- внутрішній непокій;
- негативні суспільні відносини;
- непереборне бажання змін»[21].

На підставі досліджень в галузі професійного вигорання серед польських науковців Tatiany Rongińskiej і Werner A. Gajdy[22]джерелом проблеми професійного вигорання вважається розбіжність поміж ситуаційними вимогами, а індивідуальними можливостями працівника. Польські науковці взаємодію «особа – оточуюче середовище» представляють в спосіб:

- мірою порівняння між здібностями а вимогами окремої ситуації:
- рівнем задоволення з власної діяльності та пов'язані з цим очікування;
- відчуттями відповідного нагородження за зусилля вкладені в працю .

Розбіжності поміж власним вкладом а отриманими заробітками являються причиною незадоволення, розчарування, емоційного виснаження і провадять до професійного вигорання.

Однією з найвідоміших теорії професійного вигорання, яка зродилася з досвідчення та практичної діяльності підчас проведення семінарів проти професійного вигорання являється теорія Edelwicha і Brodsky'ego. Головна теза цієї теорії – послідовне зростання розчарування своєю професією. « Послідовна втрата ідеалізму, - вважають науковці, - енергії та мети, яка переважає у людей професія яких пов'язана з несенням допомоги іншій людині, в наслідок несприятливих умов праці»[23] Такими несприятливими умовами праці являються:

- відсутність чітких визначників ефектів праці;
- надмірне виснаження працею, реалізація завдань, не пов'язаних безпосередньо с працею;

[21] M. Burisch, *В пошуках теорії – розважання на теми натури та етіології вигорання,*пер. M. Żywicki [в:] *Професійне вигорання: причини та запобігання,PWN* Варшава, 2007, с. 62.
[22] T. Rongińska, W. A. Gajda, *Стратегії допомоги з навантаженням в професійній діяльності,*Oficyna Wydawnictwa Uniwersytetu Zielionogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 5-6.
[23] J.Edelwish, &Brodsky A., *Bourn-out: Stages of disilliusionment in the helping profesionalis,* [в:] *Професійне вигорання у вчителів,* S. Tucholska, KUL,Люблін 2009, с. 50.

- матеріальне незадоволення;
- відсутність або низька можливість підвищення кваліфікації, що негативно впливає на розвиток кар'єри;
- низький соціальний стан цих професій;
- низький престиж професії в суспільстві;
- відсутність допомоги зі сторони відповідних інституцій.

Відрізняють чотири стадії синдрому професійного випалення:

I - Ентузіазм

II- Стагнація (застій)

III - Фрустрація

IV – Апатія (байдужість)

За ствердженням науковців цієї теорії, представлена ситуація вимагає негайної інтервенції (допомоги) у вигляді фахової поради психолога, лікаря, педагога, тощо. В наслідок чого виникає потреба визначення V стадії, яка називається Інтервенція. Від того, на якому рівні вигорання знаходиться працівник, залежатиме допомога відповідних спеціалістів.

Професійний стрес – вчительський стрес.

Сучасне життя з кожним днем усе відчутніше порушує сформований механізм відносин людини з навколишнім світом. Зростання інтенсивності праці, скорочення часу на спілкування, підміна звичайного людського спілкування комп'ютерним діалогом, підвищення відповідальності працівників за наслідки прийнятих рішень і тому подібні явища створюють умови для розвитку хронічних форм стресу. В рейтингу стресових професій, що визначаються негативними наслідками стресу сучасні психологи виділяють професії комунікативні, тобто такі, де є постійний контакт з людьми. В діяльності спеціалістів комунікативних професій підкреслюється наявність в характеристиці міри важкості і напруженості праці, такого показника як напружена розумова праця, емоційне навантаження, а серед несприятливих факторів - наявність емоційного напруження, що провокують професійний стрес в його індивідуальних проявах. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенами, як відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжлюдська взаємодія, підвищена емоційна напруженість, нервово-психологічне навантаження, недостатня соціальна оцінка, низька заробітна плата тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром "емоційного вигорання"[24] .

Професія педагога безпосередньо пов'язана з роботою в системі "людина – людина", тривалим міжособистісним спілкуванням, а також наданням підтримки й допомоги підопічним. Саме на цих людей накладається дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на напружені ситуації на роботі. Сьогодні в Міжнародній

[24] Г.В. Форманюк *Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя*, Вопросы психологии 1994, № 6, с. 59.

класифікації хвороб навіть виділяють окремий стан – "Емоційний стрес", визначаючи його як "стрес, пов'язаний із труднощами керування своїм життям"[25].

Професійне вигорання безпосередньо пов'язане з професійним стресом. Обумовленість цих двох явищ подібна до себе. Тому що власне відсутність самоефективності в праці сприяє розвитку професійного вигорання, яке частіше за все виникає в умовах хронічного стресу.

Більшість сучасних психологів прихиляється до схеми: професійне перевантаження—професійний стрес—професійне вигорання. Люди, які відчувають професійне перевантаження, мають менше енергії, зменшується її зацікавленість працею. Відчувають непотрібність своєї праці, емоційно виснажені, байдужі. Крім того «шукають» лише негативні моменти в праці, пов'язують ці моменти також зі своїми співробітниками. Погіршується якість праці, зникає відчуття задоволення, приємності з праці.

Як відрізнити професійне вигорання від звичайної втоми, стресу, злого настрою? Передусім, професійне вигорання – це втрата сенсу життя в професійній сфері, не здійснені очікування, мрії пов'язані с працею.

Професія педагога, вчителя являється однією з найбільш ризикованих професій в сенсі професійного вигорання. Як зазначила H. Sęk, «праця вчителя відноситься без сумніву до таких професій, в яких близький міжособистий контакт а також емоційне спілкування відіграють важливу роль. Від вчителя очікується не тільки переказування відомостей, а також створення сприятливих умов до всебічного розвитку учнів. Особистість вчителя, його індивідуальні здібності, вражливість на потреби учня представляють собою своєрідне знаряддя праці, а також мають величезний вплив на професійний розвиток. Ангажування працею та щоденним дбанням про добро учнів саме в собі несе величезний психічний тягар»[26]. Це професія, в яких найбільш важливим є сутність людини, яка навчає, яка служить показником ефективності та взаємодії педагогічних та творчих результатів праці»[27]. В кожному суспільстві ця професія притягує увагу. На жаль, в сучасному суспільстві найчастіше буває так: спрямовані в напрямку професії вчителя очікування в більшості не пов'язані «з відповідним соціальним престижем, також не закріплений відповідним економічним, що приводить до швидкого виснаження»[28].

Існує чимало професій, які представляють систему "людина-людина" і зазнають неабиякого стресогенного впливу. Проте, рівень професійного "вигорання" вчителів вважається чи не найвищим поміж усіх інших. Причиною цієї проблеми розг сукупність проблем різних рівнів. Дослідження педагогічної діяльності показали, що найважливішими характеристиками праці вчителя є її напруженість, підвищена відповідальність, наявність широкого кола обов'язків, що обумовлює стресогенний характер професії вчителя.

---

[25] В.Е. Орел *Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование*, Психологический журнал. М.: Наука, 2001. – т. 20, № 1, с. 18.

[26] H.Sęk, *Професійне вигорання вчителів. Обумовленість та можливості запобігання.* [в:]:, *Нові тенденції в психології,* т. 7, PWN, Варшава 2011, с. 149.

[27] S.Tucholska, *Професійне вигорання вчит*елів, KUL, Люблін 2009, с.16.

[28] S.Tucholska,... с. 17.

Дослідження проведені на підставі анкет, виповненими біля 4000 тисячами польських вчителів виявляють, що 91% вважає свою працю стресогенною. Професійний стрес в праці пов'язують передусім через непомірну відповідальність в праці вчителя. Негативна напруженість в праці створює невідповідні умови праці, а також вимоги середовища в якому працює вчитель. Педагоги працюють у досить неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, яка вимагає постійної уваги і контролі у взаємозв'язку «вчитель-учень». За таких умов вчительський стрес «насичується» безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності. Вчитель, педагог який реагує адекватним, адаптивним способом на учня, успішніше і ефективніше діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над можливостями (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до синдрому професійного вигорання.

Остатнім часом, професійний стрес вчителя - вчительський стрес являється важливою дослідницькою проблемою. Проведені у цьому напрямку дослідження приводять, що переважна кількість вчителів оцінює свою працю як стресову, а навіть дуже стресову. В цьому припадку професійний стрес являється своєрідним видом стресу, що тісно повязаний з ситуацією, умовами та вимогами визначеного середовища праці. Переважно такий стрес - це внутрішня реакція на зовнішні стимулятори оточуючого середовища.

Вчительський стрес тісно повязаний також зі соціальними змінами в суспільстві, які відбуваються також в середовищі праці. Вимоги, які ставить пере вчителем сучасне суспільство нерідко приводять до постійного напруження в праці. Стрес для більшості вчителів порівнюється з невдачею, некомпетентністю чи теж слабістю. З цього приводу вчителі всіма зусиллями намагаються подолати негативне напруження, яке провадить до розвитку емоційних, виховуючих і психологічних реакцій, нівелюючих його (негативне напруження). Необхідно при цьому зазначити, крім вимог, яке ставить вчителю середовище праці, важливим акцентом являються також індивідуальні можливості вчителя, його поведінка і реакція на поставлені перед ним вимоги. В дослідженнях повязаних с професійним стресом слід зосередитись на індивідуальних властивостях і реакціях одиниці враховуючи фактори навколишнього середовища та організації праці вчителя. Відносно статистичних даних у Польщі більше як 75% респондентів серед вчителів джерелом стресу вважає низькі заробітки, які неадекватні до його професійної діяльності. 68% вважає джерелом стресу відсутність авторитету до професії вчителя. Для 62% вчителів стрес виникає в наслідок невідповідної поведінки учнів. Також величезна кількість «паперової» роботи, іноді обтяжлива документація, яку провадить вчитель має безпосередній зв'язок зі з професійним стресом.

Шляхи самостійного «виходу зі стресу»

В який спосіб вчитель намагається нівелювати професійний стрес? Відповідь на підставі досліджень польських вчителів представила Maria Katarzyna Grzegorzewska – психолог, доктор наук гуманістичних. В анкеті було представлено 28 можливостей нівеляції вчительського стресу. Відповіді подані у відсотках.

Можливості	Частота (%)
Намагаюсь зробити мою працю більш цікавою	95,3
Намагаюсь підійти до ситуації об'єктивно, без емоцій	86,8
Розмовляю з друзями які мене розуміють	86,8
Впроваджую зміни організаційні в своїй праці	85,5
Цілий час щось роблю	85,5
Визначаю пріоритети і дію згідно з ними	85,5
Займаюсь проблемою відразу	84,7
Ефективно організую свій вільний час	84,3
Планую з випередженням	84,3
Намагаюсь розглянути справу «зі сторони» і поміркувати над нею	84,3
Приглушую емоції, не показую, що маю стрес	81,7
Мій дім для мене є втечею від проблеми	83,0
Погоджуюся зі своїми обмеженями	79,1
Мене підтримує моя «друга половина»	77,0
Шукам при можливості допомоги інших людей	76,6
Застосовую вибірну увагу (концентруюсь тільки на окремих проблемах)	75,7
Відокремлюю «дім» від «праці»	75,3
Поширюю свої зацікавлення та діяльність поза роботою	75,3
Розважаюсь, щоб не думати про проблеми	74,0
Заглиблююсь в своє хобі	73,6
Погоджуюсь зі своєю ситуацією, намагаюсь з нею жити	72,8
Намагаюсь втекти від даної ситуації	66,8
Не тримаю проблеми в собі, звільнюю свою енергію	65,5
Заглиблююсь в правила і норми	64,7
Шукаю вказівки та підтримки в керівництва	60,0
Намагаюсь відволікати час і обмитути проблему	52.8
Змушую звільнити темп і лишити час на вирішення проблеми	36,2
Шукаю людини, яка вирішить мою проблему	35.7

Чи можна запобігти вчительський стрес?

Хтось колись сказав: найкращий спосіб подолати стрес – вміння його запобігати. Абсолютне виключення стресу з нашого життя являється справою неможливою, тому необхідно звернути увагу передусім на способи контролі стресу.

Однією із можливостей попередження професійного вигорання являється активний підхід до професійних завдань та труднощів. З проведених досліджень виявлено, що творчий підхід до завдань та труднощів в праці вчителя може ефективно протидіяти вигоранню в праці.

Не менш важливим являється розвиток професійних компетенції, які можна розвивати під час підвищення кваліфікації вчителів, набуття різноманітних знань в праці з дітьми, уміння спілкування, розв'язування проблемних ситуацій (опір, небажання, агресія). Всі ці навички провадять вчителя до почуття високої професійної компетенції. Проте, підвищення компетенції, кваліфікації вчителя, хоч в великій мірі сприяють нівеляції професійного вигорання, не ліквідують відчуття емоційного і психофізичного виснаження. Тоді на допомогу «приходять» різні форми розумової та фізичної релаксації , відновлення. Важливу роль при цьому відіграє захоплення чимсь, тобто хобі. Школа, навчальний заклад – спілкування тих самих людей в одному місці іноді створює стресогенні ситуації, з приводу різноманітних труднощів в спілкуванню. Труднощі можуть виникати на різних рівнях: «вчитель-директор»,«вчитель - учень», «вчитель-вчитель», «вчитель-батьки». В залежності від ситуації і проблеми, вносять додаткові перевантаження для вчителя, а іноді можуть навіть гальмувати розвиток та інтелектуальні здібності учнів. Важливим є «клімат» в праці, а доброзичлива співпраця вчителів лагодить напруженість. Значну роль приділяється також директору навчального закладу. Людина на цій посаді створює відповідну атмосферу в праці, організовує роботу, визначає темп. Директор є підтримкою для вчителів, являється своєрідним арбітром в конфліктних ситуаціях,тощо. Праця на посаді директора навчального закладу – це творча діяльність. Досвідчений директор визначає відповідний напрямок організаційної діяльності, контролює стресогенні ситуації, які виникають в праці.

Джерелом стресу може бути не тільки надмір обов'язків, але також їх відсутність. Тому істотним являється відповідна організація праці вчителя, використання еластичної стратегії ефективного використання часу. Тому дуже важливим при плануванні праці також потрібно враховувати вільний час на відпочинок.

Активність фізична, вироблення позитивного мислення допомагають позбутись непотрібного в праці стресу. Найважливіша при цьому є особиста постава вчителя до своєї професії, оптимістичний настрій, бажання діяти, розвиватись. Менторський стиль спілкування, постійне прагнення контролювати, виховувати, поліпшувати, повчати... Вчитель втомлюється і втомлює усіх навколо себе. В такій ситуації саме практичний психолог може надати кваліфіковану допомогу у подоланні педагогічних деформацій, що нагромаджуються роками. Важливим також являється процес самовідновлення, для встановлення внутрішньої рівноваги, підвищення віри в себе. Необхідно підтримувати свій творчий потенціал, підвищувати рівень педагогічної компетентності, прагнення викладати та виховувати по-новому. Взв'язку з цим, надзвичайної ваги у збереженні оптимальної працездатності вчителя, а отже у попередженні професійного вигорання,набувають питання профілактики таких деструктивних станів. В науковій літературі розрізняють три частини профілактики професійного вигорання. У відповідності до класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я перша частина профілактики передбачає роботу з колективами та громадською думкою щодо втілення

ідей здорового способу життя; друга - спрямована на роботу з людьми групи ризику; третя частина профілактики передбачає роботу з залежними пацієнтами з метою запобігання повернення захворювання. Таким чином, можна відокремити групові та індивідуальні способи профілактики та подолання «професійного вигорання». Однією з найбільш ефективних групових способів психопрофілактики «професійного вигорання» на рівні освітньої організації є проведення тренінгової роботи з вчителями з метою запобігання синдрому. Моніторинг синдрому професійного вигорання польських вчителів показує, що 58% з них можуть обмежитися психопрофілактикою, 35% потребують психокорекції, а 7% – психотерапії та, можливо, медичного лікування. Ці дані переконують в актуальності та доцільності систематичної роботи з учителями щодо оптимізації психопрофілактики та корекції порушень їх особистісного і професійного розвитку.

В зв'язку з цим проблема психопрофілактики «професійного вигорання» вчителів є актуальним питанням як для теоретичних досліджень, так і для практичної роботи. Розмаїття форм, методів, способів і технік профілактики професійних деструкцій, власне, до яких і відноситься професійне вигорання, вражає, проте багато з них є надто складними і нерідко виявляються неефективними. Об'єднує їх те, що більшість з них безпосередньо пов'язані з розвитком внутрішніх ресурсів особистості − відповідних особистісних якостей, умінь, навичок і звичок, а також ефективних стратегій чи способів поведінки.

Висновки

Кожна людина носить в собі високий самозахисний та профілактичний потенціал боротьби зі стресом. Вміле користання таким потенціалом вимагає від людини оволодіння мистецтвом самоконтролю і самооцінки. Вчитель перемагає свій професійний стрес шляхом самоосвіти і дякуючи цьому, незважаючи на тимчасові невдачі, може насолоджуватися добрим самопочуттям, яке обумовлює здоров'я та радість життя.

Для більшості вчителів праця в навчальному закладі являється працею стресогенною. З проведених досліджень на протязі остатніх років виявлено дію різних факторів на поглиблення стресу у вчителів. Такими факторами є: вік, стаж праці, заробітки тощо.

Зміни в сучасній системі освіти діють на нівеляцію стресу по-різному. З однієї сторони впливають на зменшення стресу (компьютерна система), з другої - навпаки (відсутність відповідних кваліфікації) Проте, слід звернути увагу, що зміни, які відбуваються в педагогічній освіті відкривають чимало можливостей для створення і реалізації авторських навчальних програмів та пропонують велику гнучкість у виборі змісту і форм навчання. Перед вчителем відкриваються великі можливості прийняття самостійних рішень, які мають відношення до навчально-виховавчого процесу. Однак, надзвичайно важливим питанням являється відповідна підготовка вчителів до цієї професії, з врахуванням стресогенних факторів та можливостей їх нівелювання. Така стратегія допоможе майбутньому вчителю обмежити стрес-фактори і тим самим сприятиме розвитку відповідник навичок в вирішенні стресових ситуацій, які визначатимуть рівень його самопочуття.

Література:

1. Maslach C., Leiter M. P , *Правда про професійне вигорання*, PWN, Варшава 2011.
2. Golembiowski R. T., Munzenrider R. T., Phases of Burnout,[в:] *Теорія праці*, Й. Вілш, Імпульс, Краків 2009.
3. Wilsz J., *Теорія праці*, Імпульс, Краків 2009.
4. Burisch M., *В пошуках теорії – розважання на теми натури та етіології вигорання*, пер. M. Żywicki [в:] *Професійне вигорання: причини та запобігання*,PWN Варшава, 2007.
5. Rongińska T., W. A. Gajda, *Стратегії допомоги з навантаженням в професійній діяльності*,Oficyna Wydawnictwa Uniwersytetu Zielionogórskiego, Zielona Góra 2003.
6. Edelwish J., &Brodsky A., Bourn-out: *Stages of disilliusionment in the helping profesionalis*, [в:] *Професійне вигорання у вчителів*, S. Tucholska, KUL,Люблін 2009.
7. Форманюк Г.В., *Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя*, Вопросы психологии 1994, № 6.
8. Орел В.Е., *Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование*, Психологический журнал. Наука, 2001. т. 20 № 1.
9. Sęk H. , *Професійне вигорання вчителів. Обумовленість та можливості запобігання.* [в:] *Нові тенденції в психології*, т. 7, PWN, Варшава 2011.
10. Tucholska S., *Професійне вигорання вчителів*, KUL, Люблін 2009.
11. Grzegorzewska M. K., *Стрес в праці вчителя*, Видавництво Університету Ягеллонського, Краків 2006.

Наталья Возняк

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК СЛЕДСТВИЕ ДОЛГОВРЕМЕННОГО СТРЕССА И НАПРАВЛЕНИЯ ЕГО ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ

В статье рассматривается проблема профессионального выгорания как стресса, влияющим на развитие личности педагога , а также самостоятельные пути его преодоления . Также обращено внимание на психологическую подготовку учителя, к деятельности в стрессогенных условиях , предложенные возможности предотвращения стрессогенных ситуаций в профессиональной деятельности педагога .

Ключевые слова: синдром профессионального выгорания, учитель, профессиональный стресс

Natalia Wozniak

PROFESSIONAL BURNOUT TEACHER AS A RESULT OF LONG-TERM STRESS AND FOR ITS PREVENTION

The problem of professional burnout as stress, affecting the development of the personality of the teacher , as well as independent ways to overcome it . Also drawn attention to the psychological preparation of teachers to work in stressful conditions , suggested the possibility of preventing stressful situations in the professional educator .

Keywords: *professional burnout syndrome , teacher, professional stress*

УДК 37.926.9

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЮ ПІДПРИЄМСТВ ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Анна Долуда,
викладач кафедри технології харчової промисловості Української інженерно-педагогічної академії, м.Харків

У роботі розглянуті суперечності та невідповідності між рівнем підготовки фахівців харчової галузі у вищих навчальних закладах та вимогами, які висуваються до конкурентоспроможного молодого фахівця харчової галузі. На підставі аналізу особливостей роботи інженера харчової промисловості автором визначено напрями навчання проектуванню майбутніх інженерів. Проведено аналіз змісту навчання проектуванню, який знайшов відображення у сучасних методичних системах навчання.

Постановка проблеми. Одна з вагомих умов розвитку харчової промисловості в Україні сьогодні підготовка висококваліфікованого персоналу, здатного активізувати інноваційні напрямки розвитку галузі. Відповідно вимогам роботодавців сучасний фахівець повинен знати особливості галузі та їх перспективи, вміти впроваджувати інновації у виробництво, проявляти та реалізовувати свої особисті якості. Такий достатньо високий рівень підготовки фахівців на сьогодні можливий у разі перебудови системи навчання у ВНЗ.

В роботі [1] визначено суперечності та невідповідності між рівнем підготовки фахівців харчової галузі у ВНЗ та вимогами, які ставляться до конкурентоспроможного молодого фахівця харчової галузі, а саме:

– між теоретичним змістом навчального матеріалу та предметно-практичним характером діяльності майбутнього спеціаліста;

– між швидким розвитком харчової галузі і повільним відображенням її інноваційних тенденцій розвитку у вищій школі;

– між абстрактністю кожної окремої дисципліни й конкретністю завдань професійної діяльності спеціаліста, у вирішенні яких йому необхідно комплексно враховувати знання, вміння та навички з різних дисциплін;

– між індивідуальною формою навчання й колективною діяльністю спеціалістів різної фахової направленості у процесі вирішення спільних завдань в умовах виробництва;

– між необхідністю творчого підходу для вирішення завдань професійної діяльності та репродуктивним і частково-продуктивним рівнями навчання у ВНЗ.

Вирішити визначені суперечності можливо у разі перебудови системи професійного навчання інженерів харчової галузі у ВНЗ, розробки та впровадження змісту навчання, що відповідатиме сучасним тенденціям розвитку галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему формування змісту вищої освіти вивчають такі вчені-педагоги В. Безпалько, Н. Ничкало, О. Коваленко, М. Лазарев, О. Ковальчук, Р. Гуревич, І. Лернер та науковці-педагоги харчової галузі А. Українець, Л. Лазарєва, І. Сирохман, Н. Олійник, М. Пересічний, М. Мостова та інші. При цьому теоретичні положення формування змісту освіти розроблено, але практична деталізація змісту навчання проектуванню підприємств харчової промисловості (ПХП) майбутніх інженерів харчової галузі залишається поза увагою.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз існуючого змісту навчання проектуванню підприємств харчової промисловості (ПХП) інженерів та визначення шляхів його удосконалення.

Виклад основного матеріалу. Розробка методики навчання майбутніх інженерів до проектування харчових підприємств передбачає формування цілей навчання, змісту, відповідних методів та засобів. Першим етапом є визначення напрямків навчання майбутніх інженерів проектуванню харчових підприємств. Для їх визначення проведемо аналіз діяльності інженера харчової галузі. У процесі проектування підприємств харчової промисловості інженер:

– аналізує особливості технологічного процесу виготовлення продукції;

– визначає вид необхідного устаткування для виробництва визначеного асортименту продукції; аналізує технічні характеристики, принципи дії механізмів та устаткування;

– розраховує та підбирає устаткування для технологічних ліній виробництва за різними методиками;

– аналізує існуючий перелік технологічного устаткування, яке пропонується виробниками для оснащення підприємств;

– знаходить можливості розташування підібраного устаткування у технологічні лінії;

– розробляє структуру і логічну побудову ліній виробництва з урахуванням технологій виготовлення продукції;

– проектує технологічні лінії виробництва та їх графічно оформлює;

– розробляє план підприємства з розташуванням технологічного обладнання.

Проведений аналіз діяльності інженера з урахуванням особливостей роботи сучасних підприємств харчової промисловості передбачає наявність у молодих фахівців знань, умінь і навичок проектної діяльності, які стосуються:

1) модернізації робочих місць, технологічних ланок, цілих технологічних ліній виробництва з залученням та/або заміною одиниць технологічного устаткування;

2) проектування та модернізації ланок виробництва з залученням та/або заміною різних технологічних ланцюгів у складі технологічної лінії виробництва;

3) проектування нових технологічних ліній виробництва продукції з урахуванням вимог до якісних та кількісних характеристик продукції, що випускається.

Вище зазначені напрями повинні обов’язково враховуватись у змісті професійного навчання майбутніх інженерів проектуванню харчових підприємств. Проведемо аналіз змісту навчання, який реалізований у сучасних методичних системах навчання, за наступними параметрами: повнота відображення змісту, методів, засобів та форм навчання [2, с.123].

У даному дослідженні будемо аналізувати зміст навчання проектуванню підприємств хлібопекарської та м'ясної галузей, як більш розвинених у м.Харкові та області.

Розглянемо методичні системи, які призначенні для вивчення особливостей роботи хлібопекарських виробництв.

Одним із класичних наукових видань, присвячених проектуванню хлібопекарних виробництв є підручник Л.И Пучкова «Проектирование хлебопекарских предприятий с основами САПР» [3]. Зміст підручника стосується виробництва хлібобулочних виробів, а саме: розробки проектів нового виробництва, характеристики апаратурних схем виробництва, методик розрахунків необхідного устаткування для оснащення технологічних ліній.

Перевагами цього джерела є безумовна ґрунтовність викладено матеріалу, добре підібрані розрахункові приклади, наявність рекомендацій щодо архітектурно-будівничого проектування. Але автори розглядають тільки питання реконструкції окремих цехів не зупиняючись на можливостях вдосконалення окремих ліній виробництва з заміною одиниць устаткування або окремих ланок. Також, на жаль, не відображені сучасні тенденції оснащення виробництва з урахуванням нових технологій виготовлення хлібобулочної продукції.

Наступним підручником, який заслуговує на нашу увагу є «Технологічне устаткування хлібопекарського, макаронного і кондитерського виробництв» за редакцією О. Гапонька [3]. Авторами пропонується детальний розгляд обладнання для виготовлення зазначеного асортименту продукції, методика розрахунку окремих видів обладнання. Основна увага авторів приділена класифікації, будові, принципам дії і правилам експлуатації технологічного устаткування хлібопекарського, макаронного і кондитерського виробництва. Надано технічні характеристики обладнання. Доцільно підкреслити також використання таких наочних засобів, як схем обладнання, графіків, таблиць. Достатньо детально розглянуто алгоритм здійснення технологічних розрахунків на основі прикладів різних за складністю. У кінці кожного розділу наведено питання до самоперевірки. Але на нашу думку, зміст цього підручника не розкриває питань проектування підприємств галузі, бо не містить технологічних, апаратурно-технологічних схем виробництва та компоновних рішень підприємств галузі.

Розглянемо методичну систему, яка представлена у посібнику «Технологическое проектирование хлебопекарных предприятий» О.І. Стабровської [4]. У цьому виданні автор подає розрахунково-пояснювальний матеріал щодо розрахунку обладнання різних технологічних ліній виробництва, наводить різні методики розрахунку обладнання. Видання містить достатньо повну інформацію щодо розрахунку виробничих рецептур. Також заслуговують на увагу рекомендації, які подає автор у колі роботи над компоновкою окремих цехів виробництва. До недоліків цієї методичної системи слід віднести недостатню її спрямованість на розгляд технологічних та апаратурних схем виробництва, зовсім не розкривається питання способів модернізації виробництва з метою впровадження нових технології виготовлення продукції та розширення асортименту. Відсутня також теоретична складова особливостей функціонування хлібопекарських виробництв.

Далі перейдемо до аналізу методичних систем, які висвітлюють особливості організації роботи підприємств м'ясної промисловості.

Достатньо повним виданням з особливостей роботи підприємств м'ясної промисловості є підручник «Технологія проектування м'ясо-жирових підприємств» за редакцією М. Клименка [5]. Зміст підручника найкраще висвітлює особливості проектування підприємств м'ясо-переробної індустрії. Методики розрахунку наведено у доступній формі, але кількість прикладів доцільно було б збільшити. Привертає також увагу той факт, що після кожної глави авторами пропонуються контрольні питання, відповідь на які дає змогу виявити якість засвоєного матеріалу. Поряд з методиками та загальними рекомендаціями посібник містить нормативний та довідковий матеріал, необхідний для опанування поставлених завдань. Разом з тим, на нашу думку у змісті підручника мають місце наступні недоліки: методика розрахунку устаткування відображає особливості проектування нових ліній виробництва і не охоплює питання модернізації окремих ланок виробництва; наведена методика розрахунку технологічного обладнання широко розглядає лінії виробництва потужних підприємств, а особливості оснащення підприємств малої потужності майже відсутня; не відображено питання проектування підприємств з використанням комп'ютерних технологій.

Досить корисною для навчання є методична система, яка знайшла відображення у підручнику «Проектирование предприятий мясной отрясли с основами САПР» за редакцією Л.Антипової [6]. Це видання ознайомлює з основними поняттями щодо організації проектування, техніко-економічним обґрунтуванням будівництва підприємств галузі, алгоритмом виконання різних стадій проекту. Розглядаються генеральні плани підприємств, які проектуються, наводяться принципи технологічних розрахунків, принципи компоновки та засоби графічного оформлення. Підручник може стати корисним також для інженерів-будівельників.

Аналіз змісту підручника [6] показує, що автори приділили значної уваги загальним підходам у колі проектування підприємств м'ясної галузі з урахуванням сучасного асортименту продукції. Запропоновані методики технологічних розрахунків використовуються при розв'язанні прикладів технологічних завдань, при цьому у багатьох випадках пропонуються різні підходи до здійснення технологічних розрахунків з обґрунтуванням доцільності їх вибору. Привертає увагу широта наведених компоновних рішень різних цехів м'ясної індустрії. На жаль, автори методичної системи опираються на розрахунок окремих видів устаткування і зовсім не зупиняються на комплексному розрахунку ланок виробництва складом від трьох одиниць обладнання, що є необхідним і своєчасним з урахуванням сучасних тенденцій розвиту підприємств галузі.

Розглянемо наступну методичну систему, яка запропонована у підручнику Н. Тимошенко «Проектирование предпрятий мясной промышленности» [7]. Автор пропонує до вивчення методики виконання основних технологічних розрахунків. Досить детально розглядає методики складання технологічних схем виробництва продукції, розрахунку кількості устаткування, необхідного для виконання технологічних операцій, розрахунку площ приміщень різних за виробничим призначенням, розрахунку потреб у робочих ресурсах. У підручнику також знайшли відображення технологічні та апаратурно-технологічні схеми виробництва продукції, приклади генеральних планів типових підприємств різної потужності, компоновки приміщень одно- та багатоповерхових будівель підприємств різної потужності. Але на жаль у цьому

підручнику не в повному обсягу знайшли відображення підходи до сучасного оснащення підприємств. Автор не розглядає методики проектування ПХП з використанням САПР.

Проведених аналіз методичних систем з урахуванням ступеню відображення вище визначених критеріїв, які характеризують зміст навчання проектуванню наведено у таблиці 1.

Таблиця 1. - Характеристика змісту методичних систем на підставі яких здійснюється навчання проектуванню підприємств харчової промисловості

Критерії	Автори методичних систем					
	Л.Пучков, А. Гришин, И. Шаргородский, В. Черных.	О. Гапонюк	О. Стабровська	М. Клименко	Л.Антипова, Н. Ілїна, Г. Козюліна, І. Тюгай	Н. Тимошенко
Повнота відображення змісту навчання – теоретичний матеріал	представлено	представлено	відсутній	частково представлено	частково представлено	частково представлено
– розрахунково-пояснювальний матеріал;	достатньо представлено	частково представлено	достатньо представлено	частково представлено	достатньо представлено	достатньо представлено
– використання наочних засобів,	часткове	достатнє	часткове	часткове	достатнє	часткове
– відображення інновацій галузі;	відсутнє	часткове	відсутнє	відсутнє	часткове	відсутнє
– використання інформаційно-комп’ютерних технологій	часткове	часткове	відсутня	відсутнє	часткове	відсутнє
Повнота відображення методів навчання – приклади	частково представлено	частково представлено	представлено	представлено	представлено	представлено
– питання для самоперевірки						
– розрахункові задачі						
Повнота відображення засобів навчання	частково представлено	частково представлено	частково представлено	частково представлено	частково представлено	частково представлено
Повнота використаних форм навчання – індивідуальна	Представлено					
– групова	Не відображено					

Висновки. Отже, на підставі аналізу методичних систем визначено, що майже жодна з них не містить всього комплексу навчальних елементів для підготовки висококваліфікованих фахівців харчової галузі.

Перспективи подальших досліджень. Подальше дослідження буде полягати у розробці змісту, методів, засобів та форм навчання проектуванню майбутніх інженерів галузі.

Литература:

1. Долуда А.В. Суперечності професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі в навчанні проектуванню харчових підприємств / А. В. Долуда // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013, № 38-39. – С. 219-225.
2. Бондар В.І. Дидактика / Володимир Іванович Бондар. – К.: «Либідь», 2005. – 261.
3. Пучков Л.И. Проектирование хлебопекарских предприятий с основами САПР / Л.И. Пучков, А.С. Гришин, И.И. Шаргородский, В.Я. Черных. – М.: Колос, 1993. – 224с
4. Технологічне устаткування хлібопекарського, макаронного і кондитерського виробництв [Петько В. Ф., Гапонюк О.І., Петько Є.В., Ульяницький А.В. і ін.]; за ред. О.І. Гапонька. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 432с.
5. Стабровская О.И. Технологическое проектирование хлебопекарных предприятий [Учебное пособие] / О. Стабровская. – Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2005. – 104 с.
6. Технологія проектування м'ясо-жирових підприємств [Клименко М.М., пасічний В.М., Масліков М.М. і ін.]; за ред. М.М. Клименка – Вінниця: Нова книга, 2005. – 384с.
7. Антипова Л. Проектирование предприятий мясной отрясли с основами САПР (теория и практика) / Л. Антипова, Н. Ильина. – Воронеж. гос. технол. акад. – Воронеж: ВГТА, 2010. – 75 с.

Анна Долуда

ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДПРИЯТИЙ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В работе рассмотрены противоречия и несоответствия между уровнем подготовки специалистов пищевой отрасли в высших учебных заведениях и требованиям, предъявляемым к конкурентоспособному молодому специалисту пищевой отрасли. На основании анализа особенностей работы инженера пищевой промышленности автором определены направления обучения проектированию будущих инженеров. Проведен анализ содержания обучения проектированию, нашедший отражение в современных методических системах обучения.

Anna Doluda

OBJECTIVES AND SCOPE OF STUDY DESIGN COMPANIES FOOD FUTURE ENGINEERS

The paper discusses the contradictions and inconsistencies between the level of training of specialists in the food industry in higher education and the requirements for competitive young professional food industry. Based on the analysis of the features of the food industry engineer the author defines the direction of the design of training future engineers. The analysis of learning content design, as reflected in modern teaching learning systems.

УДК 37.013

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Ганна Красильникова,
кандидат технічних наук, доцент, начальник навчально-методичного управління Хмельницького національного університету

У статті висвітлений шлях створення нормативно-правової бази моніторингу якості вітчизняної освіти, встановлені три періоди її формування. В основу систематизації правового поля покладені два критерії – хронологічна послідовність та контент документів щодо ступеня розвитку компонент моніторингу та створення його єдиної державної системи. Перший підготовчий етап тривав з 1991 по 2001 рік, під час якого у нормативно-правових актах ставилися завдання модернізації управління освіти, її демократизації, децентралізації, оптимізації управлінських структур. На другому етапі (2002-2010) – заявлено завдання створення цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні. Нормативно-правова база третього етапу, що розпочався з реалізацією Програми економічних реформ на 2010-2014 роки і триває до нині, розкриває складові національної вітчизняної системи моніторингу та механізми її функціонування.

***Ключові слова**: моніторинг, система моніторингу, нормативно-правова база моніторингу, якість освіти*

Україна вступила на шлях реформ вищої освіти фактично з проголошенням незалежності. На цей момент закони, норми, правила, які регулювали життєдіяльність вітчизняної освітянської галузі, відтворювали й повторювали загальновизнану ідеологію законів колишнього СРСР. Сформована, як правило, в кінці 60-х – на початку 70-х років XX століття, нормативно-правова база вищої освіти, зрештою, застаріла, відстала від життя, виявилася об'єктивно неспроможною охопити сучасні освітянські реалії. Складність функціонування системи освіти в перехідні періоди полягає, на нашу думку, у певній невизначеності та протиріччі правового поля, та одночасному існуванні як сталих діючих принципів, компонент освітньої системи, вітчизняних традицій організації навчального процесу, що складались і використовувались не одне десятиріччя, так і впровадженні нових. Саме до таких інновацій можна віднести появу в вітчизняній освіті наприкінці XX століття елементів моніторингу, використання якого вимагало оновлення існуючої нормативно-правової бази. Однак формування правової основи национальної системи мониторингу якості освіти пройшло декілька періодів, які не були предметом наукових досліджень.

Мета статті полягає у встановленні хронології та етапів формування нормативно-правової бази моніторингу освіти та висвітленні шляхів її подальшого розвитку.

Аналіз попередніх досліджень Явище моніторингу з'явилося у вітчизняній освіті наприкінці минулого століття завдяки дослідженням світових тенденцій [1] та інтеграційним процесам у рамках Європейського простору вищої освіти (ЕПВО).

Виклад нового матеріалу.

Вперше завдання Міністерству освіти і науки України щодо інституційної розбудови системи моніторингу на регіональному рівні і створення разом із місцевими органами виконавчої влади мережі центрів моніторингу освіти з'явилося в Указі Президента України "Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні" (2001) [2]. Однак йому передував тривалий підготовчий етап (1991-2001), на якому у нормативно-правових актах ставилися завдання модернізації управління освіти, її демократизації, децентралізації, оптимізації управлінських структур. Закон Про вищу освіту України (2002) не містив безпосередньо інформації про моніторинг якості освіти, хоча торкався питань її оцінювання та визначав стандарти вищої освіти як основу оцінного процесу.

Отже, цей період є надзвичайно важливим у процесі формування нормативно-правової бази моніторингу вітчизняної вищої освіти, оскільки став підґрунтям реформування системи управління освітою на усіх рівнях (державному, регіональному, локальному), впровадження процедури акредитації навчальних закладів усіх рівнів та форм власності, розробки державних стандартів як основи оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки фахівців тощо.

Відтак умовно весь процес формування нормативно-правової бази моніторингу якості освіти в Україні можна поділити на три періоди (рис.1):

- перший (1991-2001) – підготовчий;
- другий (2002-2010) – забезпечення створення елементів державної системи моніторингу освіти;
- третій (2011-наш час) – забезпечення створення Національної системи моніторингу якості освіти та її функціонування.

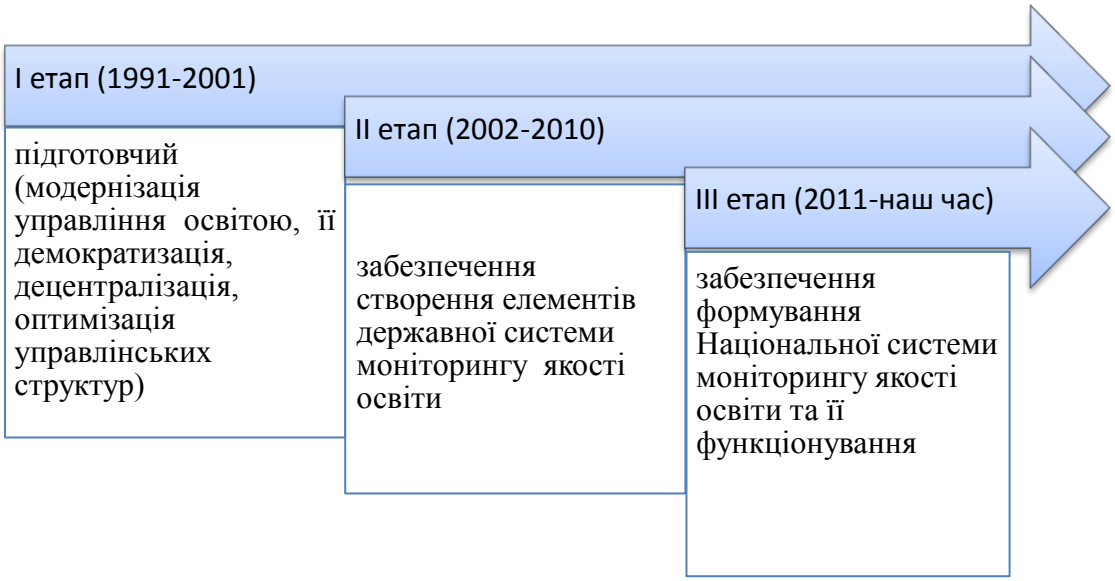

Рис 1. Етапи формування нормативно-правової бази моніторингу якості освіти в Україні

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002) [3] вперше моніторинг освітнього процесу поряд із зростанням якості освітніх послуг

оголошується пріоритетом державної політики в розвитку освіти. Усі подальші стратегічні документи реформування вищої освіти (Біла книга національної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року) [4,5] містять аналіз проблем моніторингу якості освіти в Україні, причин їх виникнення та шляхів і способів розв'язання. Отже, починаючи з 2002 року в вітчизняній освіті взятий курс на створення цілісної державної системи моніторингу якості освіти на усіх її рівнях.

Під впливом євроінтеграційних процесів і перспективи підписання країною Болонської декларації в директивних документах 2004-2007 років конкретизується завдання створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів ЄС [6-8]. Активно формується нормативна база інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

В рішенні Колегії МОНУ від 21 березня 2008 року № 3/1-4 "Вища освіта України — європейський вимір: стан, проблеми, перспективи" прозвучала критика стану розроблення та застосування нових підходів до внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості вищої освіти [9]. Для унормування процесів моніторингу вищої освіти приймається Указ Президента України від 25 вересня 2008 року № 857/2008 "Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні", в якому планувалося створення системи забезпечення зовнішньої оцінки якості вищої освіти відповідно до Європейських стандартів забезпечення якості; незалежних агенцій з моніторингу якості вищої освіти відповідно до вимог Європейського реєстру забезпечення якості освіти, розширення автономії ВНЗ [10].

Однак, для надання політиці якості законодавчого статусу слід закріпити існуючі реалії та умови функціонування вітчизняної системи вищої освіти у Проекті нового Закону про вищу освіту. На Колегії МОНУ у 2009 році було заявлено про завершення роботи над проектом Закону України «Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" в контексті положень Болонського процесу [11]. Однак і до нині безліч варіантів нового Закону різних авторів і колективів науковців, створених за останні 5 років, не задовільняють освітянську громадськість і суспільство в цілому своїм змістом.

В контексті досліджуваної проблеми на особливу увагу заслуговує питання автономії ВНЗ. За чинним Законом про вищу освіту автономія навчального закладу розуміється як частина повноважень, які делегують ВНЗ відповідно до його статусу державні органи управління освітою, а саме визначення змісту освіти; планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод з підприємствами, установами, організаціями, громадянами; встановлення і присвоєння вчених звань вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації. Водночас автономія в сучасному європейському вимірі розуміється як самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації наукових досліджень, навчального процесу, внутрішнього управління та фінансів.

Без вирішення питання розширення автономії (інституційної, академічної, фінансової) українських ВНЗ як головної засади державної політики у сфері вищої освіти, інші інновації і зміни у новій редакції Закону не мають сенсу. Відтак, ми

поділяємо думку вчених НАПН України, що освіта й досі залишається заручницею традиційних стереотипів, уявлень, канонів, які походять з минулого, застарілих підходів, і не має достатнього законодавства, інноваційних і матеріальних ресурсів, а іноді й доброї волі, щоб справді змінюватися [4].

Другий етап формування нормативної бази мониторингу якості освіти розпочався у 2002 році і тривав до 2010 год. Особливістю цього періоду можна вважати вплив Болонського процесу та умов функціонування ЄПВО на формування нормативно-правового поля моніторингу вітчизняної вищої освіти.

Саме у цей період Наказом МОН України був затверджений План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. Один із пунктів плану передбачав розробку і запровадження постійно діючого моніторингу якості вищої освіти з урахуванням світового, європейського та національного досвіду.

Не дивлячись на те, що в багатьох документах 2002-2010 років було заявлено завдання створення цілісної системи моніторингу якості освіти в Україні, у цей час активно формується нормативна база, в основному, інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів як складової державної системи моніторингу якості освіти. Інші заявлені елементи системи – моніторингові дослідження якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти; система внутрішнього моніторингу якості вищої освіти залишаються на той час не підкріпленими нормативно.

Так, наприклад, нормативна база моніторингу якості освіти у ВНЗ поповнилася у 2007 році Наказом МОН України № 948, у якому керівники ВНЗ I-IV рівнів акредитації з метою удосконалення управління навчальним процесом зобов'язувалися розробити та з 01.09.2008 року запровадити систему менеджменту якості вищої освіти. Однак не усі вітчизняні навчальні заклади виконали цей наказ. Громадське обговорення Положення про Центр менеджменту якості вищої освіти у ВНЗ, організоване МОН України, так і не завершилося його прийняттям.

Третій період формування нормативного поля моніторингу вищої освіти в Україні розпочався з реалізацією Програми економічних реформ на 2010-2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава" [12] – прийняттям Національної рамки кваліфікацій [13]. Саме цей документ стане підґрунтям введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців в Україні.

Постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року №1283 "Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти" конкретизований механізм організації і проведення моніторингу якості освіти на усіх рівнях: локальному, регіональному, загальнодержавному; визначені способи та етапи проведення моніторингу якості освіти у державі [14].

Низка директивних документів, а саме; Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та проект Концепції створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти (НСМЯО) розкривають складові цілісної вітчизняної системи моніторингу, її розробку та забезпечення [5, 15].

Висновки. Отже, сукупності нормативно-правових документів щодо моніторингу освіти в Україні цілком достатньо для його реалізації на державному і регіональному рівнях. Подальший розвиток нормативної бази моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні вбачається у розробленні проектів нормативних актів правового забезпечення функціонування НСМЯО. Особливої уваги вимагає напрям моніторингу – внутрішнього ВНЗ як первинної ланки забезпечення і гарантії якості вищої освіти в умовах реальної автономії українських вищих навчальних закладів у рамках ЄПВО.

Література:

1. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи. / За заг. ред. О.І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
2. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 9 жовтня 2001 року № 941/2001. [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/941/2001**.** (Дата звернення 18.08.2013 року) – заголовок з екрану**.**
3. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. [Електронний ресурс]. Режим доступу: // http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002. (Дата звернення 17.01.2013) – заголовок з екрану**.**
4. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html. (Дата звернення 20.07.2013) – заголовок з екрану**.**
6. Деякі питання запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 року № 1095 // Управління освітою. – 2004**.** – жовтень. - №20(92).
7. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005**.**
8. Наказ МОН України від 13.07.2007 року № 612 "Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року". [Електронний ресурс]. Режим доступу: elib.crimea.edu/zakon/min**612**.pdf. (дата звернення 19.08.2013). – заголовок з екрану**.**
9. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України від 21 березня 2008 року № 3/1-4.
10. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні. Указ Президента України від 25 вересня 2008 року № 857/2008. [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon2.rada.gov.ua/laws/show/857/2008**.** (дата звернення 18.08.2013) – заголовок з екрану**.**
11. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 2 квітня 2009 року №4/1-4**.**
12. Програма економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://municipal.gov.ua/articles/show/article/54. (дата звернення 16.08.2013) – заголовок з екрану**.**
13. Про затвердження національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п. (дата звернення 16.08.2013) – заголовок з екрану**.**
14. Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283. [Електронний ресурс]. Режим доступу: Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/1283-2011-п. (дата звернення 08.08.2013) – заголовок з екрану**.**
15. Концепція створення та функціонування Національної системи моніторингу якості освіти України (за структурою Кабінету Міністрів України). К., 2013. [Електронний ресурс]. Режим доступу: // www.archives.gov.ua/Law.../Koncepciya.pdf. (дата звернення 12.08.2013 року) – заголовок з екрану**.**

Анна Красильникова

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещены этапы формирования нормативно-правовой базы мониторинга образования в Украине. В основу систематизации положены два критерия – хронологическая последовательность и контент документов относительно степени развития компонент мониторинга качества образования и создания единой системы. Первый подготовительный этап длился с 1991 по 2001 годы, во время которого в нормативно-правовых актах ставились задания модернизации управления образованием, его демократизации, децентрализации, оптимизации управленческих структур. На втором этапе (2002-2010) – заявлено задание создания целостной системы мониторинга образования в Украине. Нормативно-правовая база третьего этапа, который начался с реализацией Программы экономических реформ на 2010-2014 годы и длится до настоящего времени, включает составляющие национальной системы мониторинга и механизмы ее функционирования.

Ключевые слова: *мониторинг, система мониторинга, нормативно-правовая база мониторинга, качество образования*

Anna Krasil'nikova

STAGES OF FORMATION OF THE REGULATORY FRAMEWORK PATRIOTIC EDUCATION QUALITY MONITORING

In the article the lighted up way of creation normatively legal base of monitoring of quality of education, three periods of its forming are set. In basis systematization of the legal field two criteria – chronologic sequence are fixed and kontent documents in relation to the degree of development component of monitoring and creation of him the unique state system. The first preparatory phase lasted from 1991 to 2001, during which time a legal acts were staged job upgrading education governance, democratization, decentralization, streamlining management structures. In the second phase (2002-2010) - stated mission of creating an integrated monitoring system of education in Ukraine. The legal framework of the third stage, which began with the implementation of the Program of Economic Reforms for 2010-2014 and continues to the present, includes components of the national monitoring system and mechanisms of its functioning.

Keywords: *monitoring, system monitoring, regulatory framework monitoring the quality of education.*

УДК 37.013.73

ПОНЯТТЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Рогульська,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету

У статті проаналізовано сучасні підходи до навчання у ВНЗ, розглянуто концепцію змішаного навчання як одного з перспективних інструментів модернізації сучасної системи освіти, наведено визначення вказаного поняття, охарактеризовано існуючі моделі змішаного навчання. Розглянуто перспективи впровадження у педагогічну практику цієї форми навчання, що дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу в умовах зміни парадигми сучасної освіти.

Ключові слова: *змішане навчання, електронне навчання, традиційне навчання, інтерактивне навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Характерною особливістю сучасного життя є високий темп змін у різних сферах діяльності людини. Кожне нове покоління з моменту народження потрапляє в інтенсивно мінливі умови життя, що неодмінно позначається на траєкторії розвитку та становленні людини. Сучасна освіта динамічно розвивається, враховуючи вимоги та умови, які постають перед випускником ВНЗ.

Мета вищої школи – підготувати критично мислячого фахівця, соціально активного, з глибоким світоглядом, готового працювати у швидкозмінних життєвих умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виходячи з концепції змішаного навчання, припускаємо, що впровадження у педагогічну практику зазначеної форми навчання здатне підвищити ефективність освітнього процесу в умовах зміни парадигми сучасної освіти. Це припущення базується на аналізі робіт із проблем змішаного навчання вітчизняних і зарубіжних учених (Є.В. Бутенкова, Л.В. Десятова, М.Г. Євдокимова, Ю.І. Капустіна, А.Л. Назаренко, М.А. Татаринова , С.В. Титова , I.E. Allen, B. Barrett, J. Bersin, C.J. Bonk, Di Clark, C. Dziuban, R. Garrett, S. Kmnar, A. Picciano, P. Sharma, P. Shea, A. Siddiqi, M. Tammelin, P. Valiathan та ін).

Формулювання мети статті. Мета - проаналізувати особливості сучасних підходів до навчання у ВНЗ, вивчити існуючі моделі змішаного навчання, виявити їх особливості та охарактеризувати перспективи впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід активного використання електронного навчання в західних країнах і порівняння його з традиційними формами, що ґрунтуються на безпосередньому особистому спілкуванні викладача та студента, виявили позитивні риси кожної з цих форм. Так, провідними ознаками електронного навчання є гнучкість, індивідуалізація, інтерактивність, адаптивність як необхідність організації навчального процесу для студентів із різними можливостями і бажаннями та ін. Провідними ознаками традиційної форми навчання є емоційна складова особистого спілкування, спонтанність у створенні асоціативних ідей і відкриттів.

Blended education (в дослівному перекладі з англійської - «змішане навчання»). Після того, як в освітньому співтоваристві навчання тільки через онлайн - ресурси показало, що швидко досягти таких результатів, як при аудиторному навчанні, дуже не просто, був введений цей термін, що позначає оптимальне поєднання дистанційного (електронного) й аудиторного навчання. Сьогодні термін мало використовується. Змішане навчання – це освітня концепція, в рамках якої студент отримує знання самостійно, онлайн та з викладачем. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп і шляхи вивчення матеріалу. Змішана освіта дозволяє поєднувати традиційні методики й актуальні технології [6].

За кордоном значення цього терміну повністю входить у термін e-learning.

E-learning походить від скорочення «Electronic Learning», у буквальному перекладі з англ. - «електронне навчання»: 1) реалізація навчального процесу за рахунок взаємодії учнів між собою і з викладачем за допомогою електронних освітніх середовищ, ресурсів і сервісів, одним з основних завдань яких є імітація аудиторного освітнього процесу, але розподіленого у просторі та часі; 2) реалізація навчального процесу з використанням інформаційних і комунікаційних технологій у будь-яких формах [6].

Фактично концепція Blended Learning існувала вже у 60-х рр. XX століття, але термінологія була вперше запропонована 1999 року в прес-релізі американського Interactive Learning Center, який вирішив змінити назву на EPIC Learning. У медіаматеріалах зазначалося: «Ми починаємо надавати програмне забезпечення для навчання через інтернет, використовуючи власну методологію Blended Learning»[6].

Трактування терміну значно різнилися доти, доки 2006 року не вийшла книга авторів Бонк і Грем, які уточнили, що змішане вчення має на увазі мікс освіти «face to face» і через комп'ютер. У наші дні під Blended Learning розуміється поєднання можливостей Інтернету і цифрових медіа з освітою в класах. Відомо, що цей підхід застосовувався в авіаційній індустрії для контролю знань і витраченого часу.

І якщо у 80-х рр. XX ст. Boeing практикувала Blended Learning за допомогою компакт-дисків, то у наш час підхід реалізується онлайн, через синхронні і асинхронні вебкасти, трансляції і записане відео.

Американська організація Innosight Institute (www.innosightinstitute.org) з 2007 року вивчає досвід реалізації технології змішаного навчання у школах Америки. У їхніх щорічних звітах наводяться результати випускників шкіл, які завжди є вищими , ніж у випускників шкіл, що навчаються за традиційною очною формою навчання.

Одним із найважливіших елементів змішаного навчання є активний студент. Тут важливо зрозуміти, що це не характеристика окремого елементу, а термін - Active Student, яким західні дослідники називають студента, що навчається за змішаною або онлайн - моделлю, адже навчання за такими моделями приблизно на 50% складається із самостійної роботи студента – засвоєння матеріалу, робота у форумах і чатах, спілкування електронною поштою тощо.

При традиційному навчанні студента навчають, при змішаному – студентові допомагають вчитися. Тут дуже важливо відзначити і ще одну деталь: відмінність у підходах до навчання. Традиційний підхід західні дослідники називають teacher-centered, тобто сфокусований на викладача. При такому підході головною дійовою особою є викладач, від якого багато що залежить і який керує процесом. При змішаній моделі підхід змінюється на student-centered – сфокусований на студента.

Студент багато працює сам, і його успіхи залежать лише від нього. Він корегує навчальний процес і самостійно планує навчальний час, самостійно розраховує час, необхідний на виконання завдань, використовуючи заздалегідь складений графік робіт (цей графік повністю відбиває всі дії та роботу курсу і терміни їх виконання).

Модель не передбачає радикальної відмови від традиційної освіти, оскільки така освіта дає важливі мовні і соціокультурні навички. Таким чином, змішана освіта стає підходом, який навчальні заклади можуть застосовувати «тут і зараз», у реаліях звичайної школи або університету, актуалізуючи освітній процес.

Студент відвідує «живі» заняття в аудиторіях, але при цьому широко використовуються і так звані Computer-mediated Activities, тобто медіатором освітньої активності виступають комп'ютер, онлайн-режим, мобільні девайси і спеціальні навчальні програми/платформи/ресурси. Освітня парадигма Blended Learning застосовується до різних аудиторій: це може бути навчання школярів і студентів, а можуть бути тренінги і корпоративне навчання співробітників.

Перевага Blended Learning полягає в тому, що один викладач може навчати багато людей одночасно. Змішане навчання дозволяє викладачам перерозподілити ресурси і підвищити успішність. Це припущення було успішно перевірено в шкільній мережі Rocketship Education в американському місті Сан Хосе (відомо також, що Blended Learning практикують Nexus Academy і Clayton Christensen Institute).

Серед переваг Blended Learning особливо підкреслюється наступне: введення технології асинхронної інтернет-комунікації в «живі» освітні курси, що сприяє отриманню одночасно незалежного і спільного навчального досвіду. Використання інформаційних та комунікаційних технологій значно покращує ставлення до отриманих знань, а також якість комунікації між студентами та викладачами.

Існує шість моделей змішаного навчання:

1. Модель «Face - to - Face Driver». Значна частина навчальної програми вивчається в аудиторії при безпосередній взаємодії з викладачем. Електронне навчання використовується як доповнення до основної програми, найчастіше робота з електронними ресурсами організовується за комп'ютерами протягом уроку.

2. Модель «Rotation». Навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії разом із викладачем. Викладач, який працює очно в класі, також здійснює дистанційну підтримку при електронному навчанні.

3. Модель «Flex». Велика частина навчальної програми засвоюється в умовах електронного навчання. Викладач навчає кожного учня дистанційно; для відпрацювання складних тем він організовує очні консультації з групами або індивідуально.

4. Модель «Online Lab». Навчальна програма засвоюється в умовах електронного навчання, яке організоване в стінах ВНЗ, як правило, у кабінетах оснащених комп'ютерною технікою. Онлайн-навчання супроводжується вказівками викладача. Студенти, крім онлайн-курсів, можуть навчатися і за традиційною формою.

5. Модель «Self-blend». Модель є традиційною для вищих навчальних закладів Америки. Студенти самостійно обирають додаткові до основної освіти курси. Постачальниками освітнього контенту можуть виступати різні освітні установи.

6. Модель «Online Driver». Велика частина навчальної програми засвоюється за допомогою електронних ресурсів інформаційного середовища. Очні зустрічі з викладачем носять періодичний характер. Обов'язковими є очні консультації, співбесіди, іспити [6].

Комп'ютерна частина змішаного навчання:

– оживляє матеріал і дозволяє студенту «спілкуватися» з ним;
– дає більше інтерактивності і стимулює активне навчання;
– наочно демонструє деякі ідеї, які важко пояснити на лекціях або просто в тексті;
– дозволяє зануритися всередину досліджуваних процесів за допомогою різних симуляцій;
– розвиває навички самостійного навчання та самоконтролю.

Основна перевага такого підходу – гнучкість. Щоб з'ясувати значення гнучкості для студентів варто послідовно описати процес змішаного навчання.

При змішаному навчанні аудиторних занять ставатиме менше: частина занять переноситься в режим онлайн. Крім того, частину матеріалу курсу студенти мають вивчати самостійно. Онлайн-заняття можуть проходити у форумі, чаті або у віртуальній класній кімнаті. Так само можливе спілкування з викладачем та одногрупниками електронною поштою. Онлайн-заняття можуть проходити за схемою «питання-відповідь» або викладач може давати теми для обговорення, запропонувати студентам обрати власну тему. Для онлайн-занять необхідно самостійне освоєння певного матеріалу або виконання завдань. Завдання передаються викладачеві або через систему обміну файлами, або електронною поштою. Терміни виконання завдань у змішаному навчання фіксовані: у розкладі стоїть точна дата виконання, тільки до певного дня (і години) можна передати завдання. Викладач може не перевіряти завдання, подані пізніше.

Оцінка успішності студента може проводитися як у режимі онлайн, так і в аудиторії. У режимі онлайн може відбуватися тестування та виконання різних проектів (групових) і завдань. Тестування можливе і в аудиторії у присутності викладача. Підсумкова оцінка – залік або іспит – виставляється лише в аудиторії.

Введення в освітній процес змішаного навчання дозволяє вирішити низку завдань:

– розширити можливості студентів за рахунок збільшення доступності та гнучкості освіти, врахування їх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу і ритму освоєння навчального матеріалу;
– стимулювати формування суб'єктної позиції студента, підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, зокрема в засвоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу і, як наслідок , підвищення ефективності освітнього процесу в цілому;
– трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з студентом;
– персоналізувати освітній процес: студент самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, враховуючи свої освітні потреби, інтереси та здібності, викладач є лише помічником студента.

Висновки результатів дослідження. Змішане навчання дає більше можливостей і гнучкості, вчить організовувати і планувати роботу самостійно, незалежно одержувати й аналізувати знання, шукати і відбирати інформацію, ухвалювати рішення, займатися самоосвітою.

Перспективи подальших розвідок. Концепція змішаного навчання ставить перед ВНЗ додаткові завдання щодо організації та забезпечення цієї принципово нової форми навчального процесу. Змішане навчання має значні дидактичні можливості і характеризується різноманітністю форм, методів і засобів навчання, інтерактивністю та

різними способами взаємодії суб'єктів освітнього процесу і заслуговує на впровадження у ВНЗ України.

Литература:

1. Всероссийский научно-методический симпозиум «Смешанное и корпоративное обучение» (СКО-2007) // Педагогическая информатика. – 2007. – №4. – С.86 – 94.
2. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. „Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" / Ю. И. Капустин. - М.; 2007. - 41 с.
3. Лісецький К.А. Змішані і традиційні форми навчання [Електронний ресурс] / К.А.Лісецький. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru>
4. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Мохова Мария Николаевна. - М.; 2005. - 155 с.
5. Студент в среде E-learning? [Електронный ресурс]. – Режим доступу: <http://elms.eoi.ru/Wiki/>
6. Что такое Blended Learning? [Електронный ресурс]. – Режим доступу: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pieriekhod-ksmieshannomu-obuchieniiu-za-5-shaghov>
7. Blended Learning Courses, или что у вас в «блендере»? [Електронный ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cambridge-centre.ru/blended/>

Оксана Рогульская

ПОНЯТИЕ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье проанализированы современные подходы к обучению в вузе, рассмотрена концепция смешанного обучения как одного из перспективных инструментов модернизации современной системы образования, приведены определения этого понятия, охарактеризованы существующие модели смешанного обучения. Рассмотрены перспективы внедрения в педагогическую практику такой формы обучения, что способно повысить эффективность образовательного процесса в условиях изменения парадигмы современного образования.

Ключевые слова: *смешанное обучение, электронное обучение, традиционное обучение, интерактивное обучение.*

Oksana Rogulsky

BLENDED LEARNING – THE CONCEPT AND THE WAYS OF PUTTING IT INTO PRACTICE

In this article the current approaches to high school training have been analyzed, the concept of blended learning as one of the most promising tools of modern educational system has been examined, the meaning of blended learning was defined, the existing models of this new form of teaching were characterized. The prospects of implementing blended learning, that improves the effectiveness of the educational process in a changing paradigm of modern education were examined.

Key words: *blended learning, e-learning, traditional learning, interactive learning.*

УДК 378.147

МОДУЛЬНО–КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ ДЛЯ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Геннадий Телешов,
кандидат педагогических наук, доцент Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

В статье рассматриваются подходы к обучению бакалавров в системе высшего профессионального образования. Показан модульно-компетентностный подход в разработке модулей специальных дисциплин для студентов технологического образования. Раскрыта сущность образования модуля из учебных элементов и взаимосвязь компетенции с уровнем интеграции с другими дисциплинами.

Ключевые слова: *высшее технологическое образование, модульно-компетентностный подход, модульное обучение, модульные программы, компетенция бакалавра*

Необходимость модульно-компетентностного подхода к разработке содержания образовательных модулей обусловлена требованиями Федеральной целевой программы развития профессионального образования, ориентированной на базовые принципы единого европейского образовательного пространства. Актуальность разработки модульно-компетентностного подхода связана с необходимостью создания общей логики и прозрачности проектирования модульных учебных материалов в системе профессионального образования. Постановка проблемы модульно-компетентностного обучения производилась в России при реализации ряда международных проектов, но до настоящего времени имеет фрагментарный характер. Не существует исследований по созданию целостной национальной научно-методической и понятийно-терминологической базы модульно-компетентностного подхода в профессиональном образовании, которая обеспечивала бы преемственность с отечественной дидактической традицией, хорошо известной и широко используемой в мировой практике. [2] Тем не менее, при реализации требований образовательных стандартов третьего поколения возникают трудности при разработке модульных учебных материалов из-за отсутствия эффективной технологии применения модульно-компетентностного подхода к проектированию образовательных программ и учебных курсов.

«Модульно-компетентностный» подход в профессиональном образовании – модель организации учебного процесса, в качестве цели обучения в которой выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения - модульное построение структуры и содержания профессионального обучения. [2, 3]

Понятие *«компетенция»* определено в существующих стандартах, как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Суть компетентностного подхода состоит в том, что в процессе образования формируются социально-профессиональные качества, позволяющие выпускнику взаимодействовать с коллегами и решать задачи своей профессиональной деятельности.

Ведущим понятием компетентностного подхода является *«образовательный модуль»*, при этом итоговая компетентность представляется совокупностью модулей, каждый из которых формируется как специфическая функция будущей профессиональной деятельности.[8] Следует учесть, что под *профессиональной компетенцией* понимается интегрированный результат профессионального образования, выражающийся в способности субъекта эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения профессиональной деятельности. По мнению исследователей «…составляющая подготовки бакалавра технологического образования предполагает, прежде всего, его активную субъектную позицию в обучении, выбор и конструирование индивидуальных образовательных траекторий, создание условий для формирования его профессиональной компетенции в широком контексте социально-экономических и культурных изменений». [4]

Таким образом, *профессиональная компетентность* определяется, как владение личности определенным набором ряда компетенций.

В условиях модульно-компетентностного подхода в пределах отдельного модуля (выступающего целостной единицей образовательного стандарта по специальности или образовательной программы образовательного учреждения) осуществляется комплексное освоение знаний и умений в рамках формирования конкретной компетенции, которая обеспечивает выполнение конкретной трудовой функции. Этим модульно-компетентностный подход отличается от традиционно используемых в российском профессиональном образовании знаний, умений и навыков. Компетенция становится первичной категорией, исходной точкой для формирования содержания образовательного модуля.

Структура модуля представляет собой самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции. Образовательный модуль должен содержать:

- определение перечня компетенций, необходимых для освоения;
- разработку учебных материалов модуля, обеспечивающих формирование требуемых компетенций;
- разработку оценочных материалов модуля, подтверждающих формирование компетенций.

Материалы, составляющие модуль включают, как правило, следующие компоненты:

- название модуля;
- спецификацию модуля;
- учебные материалы модуля;
- контрольно – оценочные материалы.

Название модуля должно отражать назначение и (или) содержание модуля. Спецификация модуля содержит общую характеристику модуля, требования к компетенциям, цели обучения, входные требования к объекту обучения, нормативную продолжительность обучения, результаты обучения, критерии оценки результатов, уровни освоения. Учебные материалы модуля включают учебно-методическое обеспечение, технологии обучения, основанные на компетенциях. Контрольно-оценочные материалы должны подтверждать достижение результатов обучения. В качестве результатов указывается перечень умений, составляющих компетенции, которые предъявляются к оцениванию.

Иногда объем материала, обеспечивающий освоение требуемых компетенций предполагает изучение нескольких модулей. В этом случае эти модули объединяются в модульный блок. *Модульный блок* – относительно самостоятельная единица профессиональной деятельности. Блок выделяется логическим путем, результатом которого является состав модулей и их содержание. Модули допускается разбивать на учебные элементы. *Учебный элемент (УЭ)* выполняется в виде автономной учебной единицы, содержащей теоретическую и практическую составляющие, которые могут быть использованы как для изучения под руководством преподавателя, так и для самостоятельного изучения.

При разработке содержания образовательного модуля следует учитывать, что традиционно разработка модулей начиналась с содержания курса. Преподаватель выбирал содержание программы, планировал методы его преподавания, а затем оценивал уровень освоения материала студентами. Данный метод фокусируется на вкладе преподавателя и на оценивании с точки зрения того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами. Современная компетентносная модель фокусируется не на процессе преподавания, а на том, что смогут самостоятельно сделать студенты в конце модуля. Для определения того, что должно быть достигнуто студентами и как будет подтверждаться это достижение, используются так называемые результаты обучения. Результаты обучения – это демонстрируемые студентом компетенции. Результаты обучения должны устанавливать минимально приемлемые стандарты выраженные в терминах необходимой обученности.[3] Целесообразно проектировать небольшое количество результатов (4-8), при этом следует представлять каким образом установить, добился ли студент этих результатов и каким образом они будут оцениваться. Например, использовать балльно-рейтинговую систему оценки. Например, если в компетенциях вы определили, что студент должен уметь планировать и проводить физический эксперимент, то проверка сформированности данной компетенции производится при выполнении и защите лабораторных работ, а способность использовать основные законы физики для практической деятельности можно проверить при проведении практических и лабораторных занятий, выполнении контрольных работ, тестировании. Демонстрировать сформированную компетенцию обучающийся будет в соответствии со своим уровнем обученности, что позволяет ввести рейтинговую систему оценивания.

После того, как результаты модуля разработаны и определены методы и критерии оценивания необходимо удостовериться в достижимости этих результатов. Для этого разрабатывается стратегия преподавания, позволяющая студентам достичь результатов

обучения (формы и методы обучения). Выделяют теоретический и практический этапы обучения, для которых подбираются дидактические процедуры усвоения профессионального опыта, выбираются формы, методы и средства индивидуальной и коллективной учебной деятельности с учетом временного интервала, в течение которого результаты обучения должны быть достигнуты. Завершая процедуру проектирования модуля целесообразно ответить на следующие вопросы:

– Сосредоточился ли я на результатах, а не на процессе?
– Начинается ли описание каждого результата с активного глагола?
– Используется ли только один активный глагол на каждый результат обучения?
– Поддаются ли результаты обучения наблюдению и измерению?
– Можно ли оценить написанные результаты обучения?
– Включают ли результаты обучения различные уровни усвоения?
– Соответствуют ли результаты целям и содержанию модуля?
– Реально ли добиться данных результатов с имеющимися временем и ресурсами?

Разработку образовательного модуля для специальности 050100 «Педагогическое образование» профиль «Технология» рассмотрим на примере модуля «Электротехника и электроника». Данный модуль следует отнести к модульному блоку, так как он состоит из трех частей – модулей:

– «Электрорадиотехника»;
– «Автоматика и цифровая электроника»;
– «Современные технологии передачи и приема информации».

Для определения перечня компетенций, необходимых для освоения модулей, воспользуемся требованиями стандарта к результатам освоения основных образовательных программ. Перечень компетенций, представленных в стандарте, включает общекультурные компетенции (ОК), общепрофессиональные компетенции (ОПК), в области педагогической деятельности (ПК).

Завершающим этапом работы преподавателя при проектировании и конструировании модуля является разработка соответствующей технологической карты, включающей теоретический и практический этапы изучения модуля, разноуровневое целепологание в терминах результатов обучения, форму диагностики достижения этих результатов и коррекционное воздействие. [6]

Следует отметить, что процесс внедрения образовательных стандартов третьего поколения поставил перед преподавателем ряд вопросов и задач. Основные отличия от предыдущих стандартов это компетентностный подход и ориентация на результат обучения, а не на содержание дисциплин, выражение трудоемкости в зачетных единицах, кредитно-модульная организация учебного процесса, ограничение объема аудиторной работы и увеличение доли самостоятельной работы студента. При этом модульная технология заменяет жесткие образовательные программы более динамичными учебными модулями, позволяет интегрировать занятия за рамками отдельной дисциплины. Для эффективного перехода на такую модель образовательной

деятельности трудно ограничиться только «косметической» подменой понятий, существенных изменений требует организация учебного процесса.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация «бакалавр»). – М.: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. N 46
2. Ефимова С.А. Проектирование образовательных программ профессионального образования на основе модульно-компетентностного подхода: дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / С.А. Ефимова – М., 2006. 183 с. : 61 06-13/1642
3. Мельников В.Е. Интегративный подход к конструированию содержания подготовки бакалавров технологического образования в вузе : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / В.Е.Мельников. - Великий Новгород, 2009.- 190 с.: ил. РГБ ОД, 9 09-2/2938
4. Мельников, В.Е. Современная система высшего технологического образования: влияние тенденций Болонского процесса [Текст] /В.Е. Мельников // Вестник Новгородского университета. – Великий Новгород. – 2008. – № 48. – С. 33-36. – (Серия: «Педагогика. Психология»).
5. Олейникова О.Н. Разработка модульных программ, построенных на компетенциях. / О.Н. Олейникова, А.А.Муравьева, Ю.В.Коновалова, Е.В.Сартакова - М., Альфа - М, 2005.
6. Сафонова, Т.Н. Проектирование и реализация модульной технологии обучения / Т.Н. Сафонова // Труды 5-й международной научно-практической Интернет-конференции "Преподаватель высшей школы в XXI веке" - Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения - 2007. - Сб. 5 - Ч.1 - С.394 - 399.
7. Сазонов Б.А. Болонский процесс, актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: Учебное пособие /Б.А. Сазонов – М.: ФИРО, 2006. – 184с.
8. Фурутина Е.Ю. Сущность модульно-компетентностного подхода к подготовке квалифицированных кадров. [Электронный ресурс]: / Е.Ю.Фурутина. - Режим доступа: http:// festival.1september.ru/articles/601727

Телешов Геннадій

МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗРОБКИ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ МОДУЛІВ ДЛЯ НАПРЯМКИ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА»

У статті розглядаються підходи до навчання бакалаврів у системі вищої професійної освіти. Показаний модульно-компетентнісний підхід у розробці модулів спеціальних дисциплін для студентів технологічного освіти. Розкрито сутність освіти модуля з навчальних елементів і взаємозв'язок компетенції з рівнем інтеграції з іншими дисциплінами.

Ключові слова: *вища технологічна освіта, модульно-компетентнісний підхід, модульне навчання, модульні програми , компетенція бакалавра*

Teleshov Gennady

MODULAR–COMPETENCE-BASED APPROACH TO DEVELOPMENT OF THE MAINTENANCE OF EDUCATIONAL MODULES FOR THE PEDAGOGICAL EDUCATION

In article approaches to training of bachelors in higher education system are considered. Modular and competence-based approach in development of modules of special disciplines for students of technological education is shown. The essence of formation of the module from educational elements and interrelation of competence with level of integration with other disciplines is opened.

Keywords: *the higher technological education, modular-competence-based approach modular training, modular programs, competence of the bachelor.*

УДК 378

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Віктор Приймак,
старший викладач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів шляхом індивідуалізації процесу навчання. Визначено підходи до здійснення індивідуалізації процесу навчання та показані показано шляхи реалізації на основі аналізу досвіду вітчизняних та закордонних педагогів.

Ключові слова: *професійна підготовка, індивідуалізація навчання, майбутній інженер-педагог.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Індивідуалізація останнім часом стає все більш актуальною через прагнення сучасного молодого покоління отримувати якісно навчальний матеріал. Тісна взаємодія викладача і учня дозволяє значно підвищити рівень знань останнього, а зі сторони викладача підняти свій кваліфікаційний рівень, безпосередньо вивчаючи різноманітні індивідуальні особливості свого підопічного, виявляючи сильні та слабкі сторони особистості та відповідним чином, знаючи ці особливості і специфічні якості учня, обрати методи, прийоми і засоби педагогічного впливу.

Метою статті є висвітлення шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх інженерів-педагогів через індивідуалізацію процесу навчання.

Результати дослідження. Аналіз досвіду дозволить уникнути вже допущених помилок, та якнайефективніше використовувати продуктивні знахідки. До них можна віднести гнучку структуру побудови процесу навчання, врахування індивідуальних розумових здібностей і можливість займатися на певному рівні, труднощі, а також побудова колективної роботи з врахуванням індивідуальних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Індивідуалізація – це здійснення принципу індивідуального підходу, це організація навчального процесу з врахуванням індивідуальних особливостей учня, яка дозволяє створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня. [1] Індивідуалізація навчання спрямована на подолання протиріч між рівнем навчальної діяльності, який задають програми і реальні можливості кожного учня. Індивідуалізація – це необхідний фактор реалізації різноманітних цілей навчання і формування індивідуальності. При використанні поняття “індивідуалізація навчання” слід мати на увазі, що при його практичному дослідженні мова йде не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. В реальній практиці індивідуалізація завжди відносна з наступних причин:

1) зазвичай враховуються індивідуальні особливості не кожного учня, а в групі учнів, які володіють приблизно схожими особливостями.

2) враховуються лише відомі особливості або їх комплекси, а саме такі, які важливі з точки зору навчання (наприклад, загальні розумові здібності); поряд з цим може виступати ряд особливостей, врахування яких в конкретній формі індивідуалізації неможливий, або навіть не такий вже і потрібний (наприклад, різні властивості характеру і темпераменту).

3) інколи відбувається врахування деяких властивостей або станів лише в тому випадку, якщо саме це є важливим для даного учня (наприклад, талановитість в якій-небудь галузі, розлад здоров'я).

4) індивідуалізація реалізується не у всьому об'ємі навчальної діяльності, а епізодично або в будь-якому виді учбової роботи та інтегрована з не індивідуалізованою роботою. [8]

Необхідність врахування індивідуальних особливостей учнів тягне за собою питання: як це все здійснити організаційно? В сучасній школі, де один учень займається одночасно з великою групою учнів, це і є вузловою проблемою індивідуалізації навчання.

Для організації індивідуалізації учбової роботи як в нас, так і за кордоном на практиці застосовувалось багато варіантів. Один з варіантів – диференціація навчання, тобто групування учнів на основі їхніх окремих особливостей, чи комплексів цих особливостей для навчання за дещо відмінним навчальним планом та програмах.

Загалом вимоги враховувати індивідуальні особливості учня це дуже давня традиція. Необхідність цього очевидна, отже учні за різними показниками значною мірою відрізняються один від одного. Ця вимога знаходить відображення в педагогічній теорії під назвою принципу індивідуального підходу.

Індивідуальний підхід забезпечує:

- усунення труднощів в навчанні окремих учнів;
- можливість розвитку всіх сил і здібностей учнів. [5]

Необхідною передумовою успішної реалізації індивідуального підходу в навчанні, в першу чергу є педагогічний такт вчителя. Спокійний тон в зверненні до учня, слово похвали за вдалу відповідь, дають кращий результат, ніж грубе зауваження, ґвалт. Учень, особливо слабкий, повинен бути впевнений, що вчитель зацікавлений в його успіхах, бачить будь-яке, навіть найменше просування і радіє разом з ним.

Звичайно, така позиція не знищує вимогливості до учня. Ці загальні положення особливо при індивідуальному підході до учня, індивідуалізації навчання.

Наступна важлива передумова здійснення індивідуального підходу до учня – спрямованість навчання на формування особистості учня, яка передбачає дійову увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності на кожному занятті.

Для того, щоб спонукати інтерес, потрібен і колективний підхід: поставити перед групою учнів мету, пізнавальну задачу, створити пошукову ситуацію, розкрити важливість пошуку і допомогти кожному включитись в навчальну працю. Спостереження показують, що не відразу всі учні починають виявляти інтерес до нового та включаються до активної пізнавальної діяльності. Деяким потрібна індивідуальна допомога в осмисленні того, що вони вже знають і що повинні взнати, як

шукати шляхи до істини. Якщо відразу не звернути увагу на цих учнів, то вони так і залишаться пасивними на протязі всього заняття. [4]

Індивідуальний підхід включає в себе наступні елементи, тісно пов'язані між собою та являють собою цикл, що періодично повторюється на новому рівні:

- систематичне вивчення кожного учня;
- постановка найближчих педагогічних задач в роботі з кожним учнем;
- вибір та застосування найбільш ефективних засобів індивідуального підходу до учнів;
- фіксація та аналіз отриманих результатів;
- постановка нових педагогічних задач. [2]

Важливо відмітити, що індивідуального підходу потребує кожен учень, так як це обов'язкова умова і передумова формування гармонійної та всебічно розвинутої особистості, формування самої особистості як неповторної індивідуальності.

Слід також відзначити, що можливості заняття в розвитку самостійності учнів застосовується в практиці роботи багатьох педагогів не зовсім достатньо.

Таким чином, на лице протиріччя між необхідністю індивідуального підходу, та внутрішньо групової диференціації процесу ознайомлення з навколишнім світом, з одного боку, та відсутністю теоретичної та дослідно-експериментального підґрунтя реалізації цієї можливості з іншого боку.

Крім вищевикладеного, слід додати, що навчання варто відрізняти індивідуальне, адаптивне й індивідуалізоване. Індивідуальне – це навчання, здійснюване за формою: навчений – один той, кого навчають. Протилежним йому є групове навчання. Комп'ютерне навчання може бути як індивідуальним, так і груповим.

Адаптивне – таке навчання, що враховує як вікові, так і індивідуальні особливості учнів. Адаптація може ґрунтуватися на інформації, яка зібрана в процесі навчання з урахуванням історії навчання кожного учня, що вчиться, або запрограмованої заздалегідь. Адаптивна система, запрограмована заздалегідь, звичайно реалізує навчання по розгалуженій програмі, де в залежності від характеру допущеної помилки вказується, які допоміжні впливи видаються. Більшість існуючих навчальних систем адаптивні. Вони, зазвичай, враховують:

а) правильність відповіді,

б) причини, що викликали утруднення при виконанні навчальних завдань.

Індивідуалізоване – це навчання, що ґрунтується на моделі того, якого навчають, і видає навчальний вплив з урахуванням даної моделі.

На даний час намічено три шляхи індивідуалізації навчання.

Перший з них характеризується тим, що вибір навчальних впливів цілком визначається комп'ютером. Другий шлях припускає, що самі ті, кого навчають, визначають те управління навчанням, що є для них кращим. Він ґрунтується на припущенні, що учні на багато краще, ніж комп'ютер, зможуть визначити, яка допомога ім. потрібна, скільки навчальних задач їм треба вирішити.

Третій шлях припускає змішане керування: учневі пропонується намітити ту стратегію навчання, яку він сам вважав найбільш прийнятною. Якщо при цьому

виявляється “збій”, тобто учні погано справляються з навчальними завданнями, керування процесом навчання комп’ютер цілком бере на себе. [6]

Спостереження і спеціальні дослідження показали, що надання учням можливості самостійно приймати рішення, наприклад: чи переходити їм до вивчення нового матеріалу, або продовжувати вправи по попередній темі, а також про складності викладу і характері допомоги, впливає на мотивацію і сприяє кращому засвоєнню матеріалу. До того не має значення та обставина, що набагато легше реалізувати адаптивну програму, де вибір шляхів навчання подано учневі. Разом з тим варто мати на увазі, що по-перше, уявлення учнів про самих себе зазвичай буває неадекватним, що в багатьох з них самооцінка або занижена, або завищена. По-друге, учні не завжди можуть вірно інтерпретувати мету навчання. По-третє, багато учнів не працюють на повну силу, віддають перевагу менш важким задачам. Не можна не враховувати і того, що в ряді навчальних дисциплін послідовність викладу матеріалу настільки тверда, що будь-яка її зміна небажана. Тому, вирішуючи питання про те, якою мірою надати учням право на ухвалення самостійного рішення про послідовності викладу, мірі його труднощів, характеру допомоги і т.д. слід враховувати, з одного боку особливості навчального матеріалу, а з іншого боку – психологічні особливості учнів, і насамперед рівень їхньої саморегуляції.

Слід мати на увазі наступне: чим більш високий рівень підготовки і чим більш здібні учні, тим більше функцій по керуванню навчальним процесом можна на них покласти; більш підготовленим учням треба дозволяти ставити і більш складні навчальні задачі; якщо учень систематично обирає для себе більш легкий шлях у навчанні, чи наполягає на підказці, це не означає, що він не здатний впоратися з більш складними учбовими задачами. В таких випадках доцільно перейти на “мішане” керування, поступово збільшувати труднощі запропонованих задач і зменшувати міру допомоги. Що до учнів, які обрали самі собі більш “складний” шлях навчання, проте не впоралися з навчальними задачами, варто також перейти на “змішане” керування, зменшуючи при цьому обсяг завдання і збільшуючи міру допомоги.

Найчастіше в навчальних програмах враховується характер допомоги. Найлегший спосіб адаптації полягає в тому, що розмір порції навчальної програми обирається в залежності від кількості помилок, що були допущені при виконанні кількох учбових задач. Іноді враховується лише число помилок, іноді кожній помилці приписується визначена вага. Можна також враховувати час, витрачений на проходження порції навчальної програми: якщо воно більше деякого часу, що вважається нормативним, то при оцінюванні відповіді кількість балів зменшується. При оцінці відповіді можна враховувати також міру допомоги, виявилась достатньою для усунення учнем помилки. Більш складною є така адаптація, при якій враховується не лише помилки учнів, але й їх причини. Ще більш складно реалізувати індивідуалізоване навчання, яке будується з врахуванням моделі учня. Слід мати на увазі, що модель того, кого навчають повинна відповідати наступним вимогам:

1) валідність - система повинна враховувати ті індивідуальні особливості учнів, що істотні для досягнення намічених навчальних цілей, причому не тільки найближчих, але й віддалених;

2) адекватність - система повинна забезпечити відповідність моделі того, кого навчають, її оригіналові з погляду тих індивідуальних особливостей, які істотні для досягнення передбачених навчальних цілей. Тут винятково важливий поділ стійких і ситуативних індивідуальних особливостей;

3) динамічність – уточнення моделі того, кого навчають за рахунок нагромадження даних про учня.

На даний час намічені наступні шляхи завдання вихідної моделі того, кого навчають:

а) комп'ютер відносить того, кого навчають, до деякої, умовно назвемо її усередненої моделі, а по мірі нагромадження й обробки даних про особливості його діяльності, уточнює цю модель;

б) комп'ютер до початку навчання задає тому, кого навчають тест і на основі його виконання відносить учня до тієї чи іншої моделі;

в) учневі надається можливість вибору того чи іншого шляху навчання. В залежності від того як учень впорається з навчальними задачами комп'ютер відносить його до деякої моделі. [7]

Розробка і застосування таких моделей вимагають вирішення ряду психологічних проблем. І перше серед них – визначити які особливості учнів брати до уваги. Найбільш плідним шляхом вирішення цієї проблеми ми вважаємо побудову нормативної моделі тієї діяльності, яку ми хочемо спроектувати, а також чітке виділення тих психічних процесів, властивостей, якостей особистості, що входять до віддалених навчальних цілей. Вже зараз можлива побудова трохи спрощених, проте досить корисних у навчальних цілях моделей тих, кого навчають.

Можна, наприклад, побудувати декілька моделей, при чому кожна з них повинна бути ідентифікована у відповідях учнів (при цьому враховується такий показник, як "рівень засвоєння", що визначається кількістю вірних рішень, числом і важливістю помилок), а також характер кращої допомоги (мова йде про стратегії надання допомоги, оскільки не може бути повної впевненості в тім що та чи інша допомога виявиться діючою стосовно даного учня). [3]

Висвітлення проблем забезпечення індивідуалізованого навчання було б не досить об'єктивним, якщо не звернути увагу на недоліки індивідуалізації навчання та шляхи вирішення проблем.

Відзначаючи прогресивний характер ідеї індивідуалізації навчання, також виділяються і недоліки, які не вирішені ні практикою, ні теорією навчальних закладів. По-перше, послаблюється безпосередня керівна роль педагога; по-друге, навчання орієнтується на відтворюючий зміст матеріалу; по-третє, відсутність єдиної загальноосвітньої бази і критеріїв роботи учнів знижує рівень самого навчання; по-четверте, велику складність являє собою організація навчання. Дані недоліки призводять до різної якості освіти не лише в різних містах, навчальних закладах, але й і в середині самої групи. Якщо кожен учень має право зробити вибір навчальних дисциплін (крім обов'язкових) і рівень складності навчання, і це дозволяє набрати певну кількість балів та зайняти місце в рейтинговій таблиці, то від цього буде

залежати, чи отримає учень диплом або сертифікат про закінчення навчального закладу та значною мірою стане визначаючим його подальшу освітню долю.

Висновок. Сучасною вітчизняною педагогікою було багато зроблено для того, щоб показати складний шлях пошуку більш досконалої системи освіти. Аналіз західного досвіду дозволить уникнути вже допущених помилок, та якнайефективніше використовувати продуктивні знахідки. До них можна віднести гнучку структуру побудови процесу навчання, врахування індивідуальних розумових здібностей і можливість займатися на певному рівні, труднощі, а також побудова колективної роботи з врахуванням індивідуальних здібностей.

Таким чином, вітчизняний досвід індивідуалізації реалізується на пошукові нових шляхів організації навчання, які направлені на реорганізацію системи освіти.

Література:

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Педагогика. - №1. – 2001. – С. 24-32.
2. Гоцкало Н. Особистісно-зорієнтований підхід в творчій спадщині видатних педагогів / Рідна школа. – Липень 2002. – С. 61-63.
3. Загвизинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: Учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
4. Иосипова С.А., Чмыхова Е.В. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / Инновации в образовании. - №2. – 2001. – С. 54-63.
5. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: Уч. пос. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. – Київ, 2000. – 368 с.
7. Свинина Н.Г. Жизненный опит учащихся в контексте личностно-ориентированного образования / Педагогика. - №7. – 2001. – С. 32-36.
8. Сибирская М.П. Профессиональное обучение: педагогические технологии. – С.Пб.: Полкус, 1996.
9. Ягупов А.А. О построении учебных занятий на основе индивидуально-ориентированного подхода / Завуч. – №3. – 2000. – С. 76-100.

Виктор Приймак

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов путем индивидуализации процесса обучения. Определены подходы к осуществлению индивидуализации процесса обучения и показаны показаны пути реализации на основе анализа опыта отечественных и зарубежных педагогов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, индивидуализация обучения, будущий инженер-педагог.*

Victor Priymak

INDIVIDUALIZATION TRAINING PROCESS IN THE PREPARATION ENGINEER-TEACHER

The article deals with the training of future engineers and educators by individualizing the learning process. Approaches to customize the implementation of the learning process and shows the ways of implementation based on the analysis of experience of domestic and foreign teachers.

Keywords: *training, individual training, the future engineer-teacher.*

УДК 378.147

НОВЫЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Василий Мельников,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, технологий и ремесел, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

Рассмотрены современные подходы и качество образования с принятием современных стандартов для общеобразовательной школы. Показано влияние подготовки бакалавров технологического образование на способность удовлетворять потребности общества на рынке услуг. Раскрыты принципы и основные задачи модульного образования для студентов. Показана роль модульного обучения в подготовки бакалавров технологического образования.

Ключевые слова: *высшее технологическое образование, модульное обучение, компетенция бакалавра, ФГОС основного общего образования*

Стратегия развития современной российской образовательной системы направлена на коренные преобразования содержания и повышение качества учебного процесса в общеобразовательной и высшей школах. Все это обусловлено изменениями, происходящими с конца 90-х годов XX века в сфере науки и экономики, техники и технологий, что и вызывает необходимость совершенствования подготовки специалистов для рынка труда и социальных услуг.

Для качественных изменений подготовки студентов в вузах был принят Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения для высшего образования (ФГОС ВПО). В связи с необходимостью улучшения подготовки учащихся в общеобразовательной школе Министерством образования были разработаны новый стандарт второго поколения для начальной школы (ФГОС НОО) и вводимый 5-х классах с 2012 года стандарт для ступени основного общего образования (ФГОС ООО).[1, 2]

В отличие от старого стандарта 2004 года произошли изменения не только в структуре стандарта, который представляет собой совокупность требований: к структуре; к условиям реализации и к результатам освоения основной образовательной программы, но изменилась и методология стандарта.[3]

В требованиях к структуре основная образовательная программа общего образования впервые рассматривается как целостный документ, где задается, его структурные компоненты и определяются требования к каждому из них. Специфика требований к структуре состоит в том, что в стандарте зафиксировано наличие обязательной и формируемой участниками образовательного процесса частей. Определены разделы основной образовательной программы (содержательно и количественно) и задается интеграция учебной и внеурочной деятельности. В структуре ФГОС задаются также требования к условиям осуществления образования,

дифференцированным по видам ресурсов (кадровые, финансовые; материально-технические, информационные, учебно-методические).

Во всем стандарте реализуется системно-деятельностный подход к обучению. Системообразующей составляющей стандарта стали требования к результатам освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и операционализированные цели образования. Изменилось также представление об образовательных результатах - стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но на метапредметные и личностные результаты. Планируемые результаты предполагают большую детализацию и конкретизация целей образования для начального уровня, а для ступени среднего (полного) общего образования ещё и уровневую дифференциацию.

В стандарте нового поколения четко прописаны необходимые требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы:

– личностные (готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, и т.д.);

– метапредметные, включающие освоенные межпредметные понятия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике (умение учиться);

– предметные умения, включающие в себя кроме освоения обучающимися учебного предмета, умения специфические для данной предметной области, по его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений и т.д.

В качестве основного результата образования выступает овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие жизненные и профессиональные задачи. Прежде всего, новый образовательный стандарт разрабатывался в зависимости от задач, с которыми предстоит столкнуться непосредственно школьнику и выпускнику во взрослой жизни.[2]

Как указывают авторы исследований школьного образования (П.А.Петряков, В.Д.Симоненко, М.В.Ретивых, Ю.Л.Хотунцев и др.) применения инновационных моделей обучения учащихся станет необходимой альтернативой старому репродуктивному подходу к образованию. В работе автора П.А.Петрякова высказывается мнение, что «… новая модель обучения в нашей стране затруднительна по ряду причин, главным из которых является низкий уровень готовности преподавателей к перестройке обучения на инновационной основе, отсутствие необходимого для этого методического, дидактического и материально-технического оснащения учебного процесса» и далее «… в данных условиях необходимо не отказываться полностью от традиционной модели обучения, а дополнить её элементами деятельностно-проектного обучения…». [7] Соглашаясь, с мнением автора что, проектно-созидательный подход в обучении учащихся достаточно хорошо вписывается в новый стандарт обучения, мы считаем, что для изучаемой в школе образовательной области «Технология», он является необходимым компонентом обучения. В целом технологическое образование должно существенно помочь учащемуся получить хороший объем знаний о современном производстве и о распространенных в нем технологиях и о составляющих техносферы.

С введение нового стандарта, как мы говорили ранее, необходимы новые подходы в обучении, а также требуется учителя современного уровня квалификации, умеющего работать в современной информационно-образовательной среде и соответственно обеспечить реализацию требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы на основе системно-деятельностного подхода.

Современные требования в области образования в настоящее время таково, то, что в ближайшие годы выпускник - бакалавр технологического образования должен быть готов к реализации государственного образовательного стандарта второго поколения поколений для общеобразовательной школы по «Технологии». И это необходимо учитывать при их подготовке в вузе.

В работах авторов (О.А.Кожина, Ю.А.Огородников, Ю.Л.Хотунцев и др.) указывается, что выпускник с технологическим образованием вуза, а в будущем и учитель «Технологии» всё в большей степени рассматривается как выразитель активного инновационного реагирования на конкретные ситуационные изменения в современном обществе. В ряде работ исследователей и в частности работе В.Е.Мельникова отображено, что «… высшее технологическое образование в современных условиях должно являться приоритетной и системообразующей областью, которая обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности студента, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности и нести ответственность за ее результаты». [6]

Из этого следует, что подготовка и связанный с нею компетентностный подход определяют новую образовательную парадигму не только в отборе содержания образования, методах и технологиях обучения, но и в организации системы наблюдения, контроля и оценки результатов обучения, направленной на повышение эффективности и качества образования. Всё это обуславливает необходимость обеспечения качество педагогической подготовки и компетентность будущего преподавателя.

Вызовы, происходящие в системе российского образования, экономические условия, современное состояние информационного общества объективно определяют необходимость изменения в подготовки будущих специалистов технологического образования на всех ступенях обучения в вузе в целом, а так же в методической подготовке, как системного компонента педагогического образования, в частности. В этих условиях основной целью вузовского обучения является подготовка широко образованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной деятельности, умеющих предлагать новые идеи и решения различных проблем.

За минувшие годы было предложено, апробировано и внедрено в связи с этим множество моделей обучения студентов. Изменения в подготовке бакалавров – задача весьма необходимая и своевременная в системе многоуровневой подготовки студентов в высшей школе. Проведенный анализ существующих подходов к организации обучения в вузе показал необходимость поиска новых технологий, методов и форм получения новых знаний студентами. По нашему мнению, главное в современной системе высшего образования – это создание новых условий для усиления творческой, самостоятельной работы студентов.[8]

Для этих целей системный подход к проектированию модели процесса обучения бакалавров отвечает всем необходимым задачам и ставит перед нами необходимость

внедрение её в вузе. Этот подход включает в себя следующие шаги: определение целей создания образовательной среды и круга, решаемых ею задач; учет и оценка действующих на систему факторов и определение их характеристик; решение вопроса о путях управления системой; выбор показателей эффективности данной системы.

При этом качество подготовки обучения определяет приоритетную направленность развития высшей профессиональной школы на целевую подготовку специалистов. В идеале системообразующим фактором такой подготовки становится компетентностная характеристика специалиста, вузовское образование которых непосредственно учитывает мнение конкретного заказчика.

Для модели подготовки бакалавров технологического образования результирующий компонент становиться профессионально-технологическая компетентность. Проблема обеспечения содержательной целостности процесса обучения является ключевой в решении задачи подготовки бакалавров технологического образования. Эта задача должна решаться на основе четкого определения роли каждой дисциплины в будущей профессиональной деятельности выпускника, что, в свою очередь, позволит установить их реальную взаимосвязь и взаимозависимость.

Наряду с компетентностным подходом и учетом трудозатрат на обучение (в кредитных единицах), модули являются базовым понятием в совершенствование содержания образовательной программы в рамках современного процесса обучения, а так же могут служить для взаимной понятности (прозрачности) систем обучения в различных вузах и странах. В этом случае применяемый модульно-компетентностный подход в образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетентностей обучающегося, а в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

Теоретический анализ модульного обучения позволил выделить следующие его особенности:

– модульное обучение обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях;

– модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения;

– модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся**.**

Для модульного обучения представляется целесообразным применение принципов, в подходах используемых М.А.Чошановым и П.А.Юцявичене и другими. [9]

Принцип модульности предлагает цельность и завершённость, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков-модулей и учебных элементов конструируется учебный курс по предмету. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершённого цикла учебной деятельности. Гибкость такого решения основано на вариативности уровней сложности и трудности учебной деятельности.

В соответствии с *принципом структуризации* обучение строится по отдельным функциональным узлам - модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Модуль является одновременно банком информации и методическим руководством по ее усвоению. В связи с этим содержание модуля должно отвечать требованиям целостности, компактности, автономности, межпредметной интеграции, проблемности и др.

Принцип проблемности модульного обучения отражает психолого-педагогическую закономерность, согласно которой эффективность усвоения учебного материала повышается, если вводятся такие стимулирующие звенья, как проблемная ситуация, визуализация информации, профессионально-прикладная направленность. Этот принцип в педагогической литературе трактуется как принцип осознанной перспективы, мотивации, познавательной активности.

Указанные принципы структуризации и проблемности в целом обеспечивают иерархию дидактических целей, последовательность и целостность изложения, логическую завершённость и автономность модулей, проблемность содержания, наглядность представления модуля. Эти принципы могут быть конкретизированы определенными процедурами. Прежде всего, необходимо:

– сформулировать комплексную дидактическую цель модульной программы;

– выделить известные обобщённые научные данные, понятия, закономерности по изучаемой проблеме;

– построить блок-схему модульной программы с учетом следующей иерархии целей:

– комплексная дидактическая цель реализуется всей модульной программой; она объединяет интегрированные дидактические цели, реализацию каждой из которых обеспечивает конкретный модуль, а частные цели, входящие в интегрированную цель, реализуются отдельными учебными элементами модулей;

– составить перечень знаний и умений по каждому модулю;

– подготовить тезаурус учебной дисциплины и обеспечить одинаковую знаковую символику курса;

– проанализировать содержание каждого модуля и обеспечить готовность обучаемых к изучению материала за счёт использования ранее освоенных знаний;

– изобразить логическую структуру модуля блок-схемой, графом или генеалогическим деревом с последующей нумерацией элементов, чтобы студент видел траекторию учения;

– взять за основу структуры модуля структуру его учебных элементов плюс дополнительный элемент, предназначенный для раскрытия интегрирующих и частных дидактических целей модуля и его содержания;

– представить содержание основных учебных элементов в теоретическом и практическом блоках модуля; теоретический блок содержит учебный материал в концентрированной форме и завершается резюме - обобщением содержания модуля в удобном для запоминания виде, например в форме опорного конспекта; практический блок содержит набор типовых задач, предназначенных для отработки новых понятий и умений, и алгоритмы их решения либо "ориентировочную основу действий", прикладные задачи и альтернативные способы их решения, тестовые задания разного уровня сложности, справочные данные, комплект задач для повышения "рейтинга", список рекомендуемой литературы.

Принцип целостности, отражает в модульной программе полноту необходимых и достаточных теоретических и фактических знаний и педагогических умений, согласованность их с главной конечной, промежуточными и частичными целями.

Принцип междисциплинарности и интеграции, ориентирующий проектирование содержания педагогической подготовки на синтез знаний широкого круга наук, сопряженных с профессионально-педагогической деятельностью преподавателя технического вуза (технических, педагогических, психологических, социологических, биологических).

Принцип адаптивности отражается в таксономии дидактических целей, в проектировании модуля преемственности, в профессионально-прикладной направленности учебных элементов модулей, в вариативности модулей. Этот принцип можно конкретизировать в: проектирование содержание для преемственности соответствующих уровней образования; определение области профессионально-прикладных проблем, разрешение которых возможно в рамках рассматриваемой дисциплины, и отбора содержания, направленного на обеспечение профильной дифференциации; дифференцирование содержание по объёму в зависимости от специальности и специализации (полный, сокращенный, ознакомительный курсы) и по уровню сложности.

И, наконец, мы считаем необходимым, отобразить ещё один принцип модульного обучения – *принцип реализации обратной связи*. Этот принцип обеспечивает управление учебным процессом путём создания системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля. Модули, с выстроенной системой самоконтроля и самоорганизации, позволяют информационно-контролирующие функции преподавателя перевести в собственно-координационные функции обучающегося. Обучения реализуется в этом случае по схеме субъект-субъектного сотрудничества преподавателя и студента. Принцип реализации обратной связи требует, чтобы процесс усвоения знаний был управляемым, и существовала возможность его корректировки и контроля. Для реализации этого принципа следует использовать следующие подходы:

– разработка методического обеспечения контроля усвоения содержания обучения, то есть: составить перечень знаний и умений по каждому модулю; подготовить систему задач и упражнений, в которую включить задачи: типовые, проблемные (нестандартные, творческие) и диагностические (служащие средством контроля и анализа усвоения учебного содержания), а так же дифференцировать задачи по сложности;

– разработка эталона ответов ко всем задачам, а к типовым - алгоритмы решения либо ориентировочную основу действий;

– разработка блока контроля (текущий контроль - в конце каждого учебного элемента, рубежный - в конце модуля); текущий контроль может осуществляться так же в форме самоконтроля по имеющимся в модуле дидактическим тестам или заданиям.

Реализация особенностей и специфических принципов модульного обучения обеспечивает его важнейшую характеристику - гибкость, которая пронизывает все основные компоненты дидактической системы. Здесь можно выделить содержательную гибкость и структурную гибкость. Содержательная гибкость отражается, прежде всего, в возможности как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. Структурная гибкость обеспечивает динамичность и мобильность структуры модульной программы и модуля до возможности проектирования гибкого расписания учебного процесса.

Принимая за основу интегративный подход, применяемый для учебных дисциплин и мнение авторов (В.И.Байденко, Н.В.Борисова и др.), под модулем мы понимаем «… автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершенную единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля и направленную на формирование определенной профессиональной компетентности или группы компетентностей».[5]

Весь процесс модульного обучения, организуется на основе интегративных модульных программ и представляет собой единство содержательного и методического компонентов. Освоение данных программ обеспечивает приобретение бакалаврами не только определенных знаний и компетенций, но и развивает умения применять их на практике, то есть самостоятельно действовать, выполняя учебные задания разной сложности на собственных педагогических и технологических практиках. Выбирая уровень сложности задания, индивидуальный, парный или групповой режим работы, форму итогового контрольного задания, все это вызывает интерес у студентов, увеличивает собственную роль в деятельности.

Итоговая же оценка для модуля важна как для студентов, поскольку предоставляет им информацию о собственной эффективности, продуктивности, успешности, так и для преподавателя, поскольку позволяет косвенно через программу управлять их деятельностью и при необходимости корректировать учебное содержание, предлагаемые практические задания и их поуровневое распределение. В данном случае важно, чтобы бакалавры заранее знали, какие альтернативные формы контроля им будут предложены, каковы критерии оценки их деятельности, при этом они могут выбирать подходящие для себя контрольные задания, обсуждать и устанавливать критерии оценки, а также вносить коррективы в систему контроля и оценки модульной программы в целом. По окончанию изучения бакалаврами модулей программы за каждый из них должно начисляться определенное количество кредитов (зачетных единиц), выступающих в качестве меры трудоемкости учебной работы и выражающей совокупность всех составляющих учебного процесса.

Таким образом, модульный подход к содержанию подготовки бакалавров технологического образования позволяет решить проблему подготовки специалистов для общеобразовательной школы, которая в настоящее время начинает переходить на более высокие стандарты обучения учащихся. И, в конечном счете, подготовка студента – это его пригодность удовлетворять потребности общества, быть на уровне его запросов, поэтому качественным можно считать то образование, которое позволяет выпускнику сразу же по окончании вуза приступить к своим профессиональным обязанностям.

Литература:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009 г. № 373. Зарегистрирован в Минюсте России 22 декабря 2009 г., регистрационный №15785.
2. Федеральный государственный стандарт основного общего образования утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.122010 г. №1897. Зарегистрирован в Минюсте России 1 февраля 2011г., регистрационный №19644.
3. Государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден Приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089 // Бюллетене Минюста РФ, № 6, 2004.

4. Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания в системе непрерывного образования: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции «Стратегии дифференциации и индивидуализации обучения студентов в русле Болонского процесса» (Великий Новгород, 16-17 мая 2011) и научно-практической конференции с международным участием «Педагогическое образование: история, современность, перспективы» (Великий Новгород, 6-7 октября 2011) / сост. Е.В. Иванов; Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2012. – 363 с.

5. Мельникова В.Е. Интегративный подход к конструированию содержания подготовки бакалавров технологического образования в вузе : дисс…канд. пед. наук / В.Е. Мельникова – Великий Новгород, 2009. – 190 с.

6. Мельников В.Е. Современная система высшего технологического образования: влияние тенденций Болонского процесса / В.Е. Мельников // Вестник Новгородского университета. – Великий Новгород. – 2008. – № 48. – С. 33-36. – (Серия: «Педагогика. Психология»).

7. Петряков П.А., Историк Л.К. Проектно-созидательная модель обучения как инновационное качество образования // Человек и образование. 2006, № 6. С. 64-67.

8. Технологическое образование: проблемы и перспективы взаимодействия вуза и школы: коллективная монография Автор/создатель: АНО "ИНО-Центр". Новгородский государственный университет. Новгородский МИОН. /Отв. редактор, автор-составитель Петряков П.А. - Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. - 288с.

9. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения:/ П.А.Юцявичене. - Дис. … д-ра пед. наук. - Вильнюс, 1990.

Мельников Василь

НОВІ АСПЕКТИ В НАВЧАННІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ОСВІТИ

Розглянуто сучасні підходи і якість освіти з прийняттям сучасних стандартів для загальноосвітньої школи. Показано вплив підготовки бакалаврів технологічного освіту на здатність задовольняти потреби суспільства на ринку послуг. Розкрито принципи та основні завдання модульного освіти для студентів. Показана роль модульного навчання в підготовки бакалаврів технологічної освіти.

Ключові слова: якість освіти, технологічна освіта, освітній стандарт, модульне навчання.

Meljnikov Vasiliy

NEW ASPECTS IN TRAINING OF BACHELORS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION

Modern approaches and quality of education with adoption of modern standards for comprehensive school are considered. Influence of preparation of bachelor's technological education on ability to satisfy requirements of society in the market of services is shown. The principles and the main objectives of modular education for students are opened. The role of modular training in preparations of bachelors of technological education is shown.

Keywords: *the higher technological education, modular training, competence of the bachelor, FGOS of the main general education*

Розділ ІІ

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

УДК 378.14 : 6(07)

КУЛЬТУРА РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ - НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ

Семеног Олена

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

У статті акцентується увагу на характеристиці культури дослідницької праці вчителя з науковим текстом як невід'ємній складовій науково-методичної роботи, яку проводить учитель у загальноосвітній школі і в навчальних закладах нового типу, властивостях і мовних засобах текстової організації наукового тексту. Доводиться, що успішність читання наукового тексту залежить від індивідуального досвіду, фонових знань, творчого мислення. Характеризується вагома роль текстової, жанрової, стилістичної, термінологічної, лексикографічної, бібліографічної культури учителя-дослідника, що формують ціннісно-особистісну позицію і мовну індивідуальність автора наукового продукту.

***Ключові слова**: науково-методична робота, учитель-дослідник, науковий текст, текстова, жанрова, стилістична, термінологічна, лексикографічна, бібліографічна культура учителя-дослідника .*

Якість навчально-виховного процесу, результати інноваційної дослідницької діяльності, особливо у старших класах сучасної загальноосвітньої школи, в навчальних закладах нового типу значною мірою залежать від науково-методичної роботи, яку проводить педагогічний колектив і конкретний учитель. Ідеться про засвоєння змісту нових програм і технологій їх реалізації, системне й систематичне ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічних наук, збагачення шкільної практики досконалими методами і засобами навчання, творче дослідження, особистісний і професійний розвиток.

Перспективні завдання профільної підготовки здатний виконувати вчитель-майстер, котрий успішно працює у форматі творчих пошуків, що ґрунтуються на здобутках фундаментальної науки і традиційної методики. Результатом таких пошуків є текст, що має «не лише адекватно відображати інтелектуальний зміст, а й відповідає

критеріям культури мовлення у сфері наукової комунікації» [5, с. 5]. Наукова мовна культура учителя-дослідника передбачає досконале оперування фаховою науковою термінологією в усній і писемній, діалогічній і монологічній формах, грамотне читання й інтерпретація тексту зі спеціальності, побудова на його основі власного тексту, уміння користуватися різними жанровими моделями для тексту.

Однак, як показує аналіз наукових текстів (статей, виступів на конференціях), рівень володіння вчителями фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами) залишається низьким. Підтверджують це і результати моніторингу показників грамотності студентів різних країн (здатності ефективно працювати з текстом: знаходити відповідну інформацію, ідентифікувати текст в якості комунікативної одиниці, осмислювати, виділяти найбільш значущі елементи), який проводила Організація економічної кооперації і розвитку (Programme for International Student Assessment) у 2009 році. Відомо, що російські учасники посіли 28-е місце з 32-х [6]. Така ж ситуація й в Україні.

Можливо, причина в тому, що вихованню мовного чуття наукового слова не приділяють належної уваги ще в загальноосвітній школі. Розвивальна функція підручника, навчального посібника й у вищій школі часто мінімальна, а монолог автора вибудуваний здебільшого у формі завершених фрагментів, що закриті для спілкування і не спонукають читача до дискусії. Курси підвищення кваліфікації і перепідготовки є короткотерміновими і орієнтують часто лише на репродуктивне відтворення змісту. Отже, є необхідність розробити і використовувати в сучасній школі стратегії текстової діяльності (Т.Акатова [1]). Уточнення, конкретизації і поглиблення під кутом зору психології, педагогіки, лінгвістики потребує і поняття «культура роботи вчителя з текстом наукової комунікації».

Проведений аналіз засвідчує, науковий текст як поле реалізації авторської індивідуальності вченого-дослідника, специфічного способу мовомислення досліджують російські вчені Н.Данилевська, М.Кожина, М.Котюрова та ін. Власне стилістичний, культуромовний аспекти наукового тексту виразно представлено в українськими вченими А. Коваль, Н.Непийводою, Н. Зілінською, І. Синицею, П.Селігеєм. Окремі аспекти проблеми аналізу наукового тексту, культури науково-дослідницької діяльності особистості, формування ідіостилю педагога-дослідника висвітлені у працях Л. Мацько, К. Серажим, Т.Симоненко, Л.Струганець, Ю. Сурміна та ін.

У межах статті закцентуємо увагу на характеристиці культури дослідницької праці вчителя з науковим текстом, властивостях і мовних засобах текстової організації наукового тексту,

Аналіз наукових праць Н.Болотнової, І.Гальперіна, В.Лукіна, Л.Мацько, О.Селіванової спонукає до такого узагальненого визначення тексту - це закінчене мовленнєве утворення, змістова, структурно-граматична єдність, що об’єктивована в усній або писемній формі, характеризується замкнутістю, зв’язністю, різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку і має певну прагматичну настанову. Поняття тексту є об'єктом вивчення різних філологічних наук. Лінгвістика тексту досліджує структуру мовленнєвих творів, їх членування, способи створення зв'язності тексту, його смислову побудову. Предмет стилістики тексту - різноманітні типи текстів, їх стилістичні особливості, способи розгортання інформації, мовленнєві норми в різних функціональних стилях, типи мовлення (монолог, діалог, полілог). Досвід лінгвістики і стилістики тексту допомагає більш глибоко розкрити особливості

наукового тексту як цілісного комунікативного блоку, що має чітку, логічну структуру, своєрідний каркас із внутрішньо завершеними частинами (розділами, підрозділами, пунктами, параграфами, абзацами), насиченими відповідною термінологією. Наукові тексти зорієнтовані на читача як професіонала (партнера і співмислителя), підготовленого до сприйняття інформації. Учені (Т. Браже, І. Гальперин, Б.Головін) аргументовано доводять: кожний науковий текст має стимулювати якісну зміну (розширення, поглиблення) загальної картини світу як автора продукту, так і споживача.

Сутність феномена «культура роботи з науковим текстом («чужим», власним») складають такі компоненти, як психологічні передумови сприйняття наукового тексту; адекватне розуміння і засвоєння тексту; володіння різними видами аналізу тексту (лінгвістичним, стилістичним, смисловим, логічним, композиційним, структурним). Важлива передусім культура читання наукового тексту. Успішність ознайомлювального, поглибленого, аналітико-критичного читання залежить від сприймання, усвідомлення, необхідною передумовою яких є внутрішня мотивація. А осмислення сприйнятого залежить від індивідуального досвіду, фонових знань, творчого мислення. Унаслідок сприймання й усвідомлення відбувається розуміння тексту та його інтерпретація. Результатом розуміння є засвоєння адресатом ментальної моделі наукового тексту.

Рівнями розуміння наукового тексту російський мовознавець М.Котюрова вважає *інтралінгвістичний* (фіксує увагу читача на одиницях мовної системи – лексичних, морфологічних, синтаксичних); *перехідний* (здійснюється сприйняття хоча б основних властивостей тексту, що співвідноситься з предметом думки); *екстралінгвістичний* (ураховує специфіку типового змісту як наукове знання) [5, с.112]. Рівні розуміння тексту реалізують шляхом інтелектуального діалогу читача з автором наукового продукту: через аналіз логічної структури тексту й заголовка, складання плану, тез і анотації, виділення ключових слів і термінів, постановки запитань.

Змістом наукового тексту є наукове знання. Науковому знанню притаманні онтологічність, методологічність, аксіологічність, комунікативність, а, отже, і науковому тексту характерні ті ж риси. Зміст наукового тексту відображає певну часову послідовність різноманітних фактів, подій і думок. Метою цілісного комунікативного блоку є повідомлення об'єктивної інформації, доведення істинності наукового знання, пояснення причини явищ, опис істотних ознак предмета. Здійснюючи науково-методичну діяльність, учитель працює частіше з науково-природничими і науково-гуманітарними текстами, приділяє увагу текстам власне наукового, науково-навчального (дидактичного), науково-популярного; науково-інформативного, науково-довідкового, науково-публіцистичного підстилів. Кожний підстиль охоплює різні жанри й види текстів з відповідними загальномовними і стильовими нормами.

У межах статті зупинимося на більш детально на основних рисах і деяких мовних засобах текстової організації власне наукового підстилю.

Культура укладання наукового тексту передбачає оволодіння *текстовою* і *жанровою* культурою. Ідеться про готовність моделювати зв'язний текст з урахуванням структурно-смислових, жанрово-композиційних особливостей та дотримання

принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації, проблемності назви наукового тексту тощо.

Укладаючи /створюючи новий науковий текст, попередньо збираємо і досліджуємо відповідний матеріал, проводимо певне (констатувальне, формувальне) дослідження, обдумуємо факти. В іншому випадку такий текст нагадуватиме огляд, реферат прочитаних книг, що виконує лише інформативну функцію. Орієнтація на читача-професіонала актуалізує також і такі дослідницькі функції різножанрових наукових текстів, як *епістемічна* (наукове пояснення явищ, з'ясування, обґрунтування гіпотез, класифікація понять, систематизація знань); *комунікативна* (передавання спеціальної інформації); *перформативна* (встановлення певних фактів або зв'язків за допомогою мовного матеріалу); *гносеологічна* (пізнавальну, спрямовану на розширення знань адресата); *когнітивна* (отримання нового знання); *функцію впливу* (прагнення автора переконати читачів /слухачів у правильності своєї позиції); *аргументованого доказу* (наведення доказів або фактів, які підтверджують істинність пояснення і думки); *діалогічна* (звернення автора до думки читача, зіставлення автором свого погляду з підходами, позиціями інших науковців) та ін. [8, с. 43]. Зокрема, наукові статті виконують *дослідницьку* функцію, *презентаційну* (представляють дослідника у науковому товаристві), *оцінну* (містять оцінку стану наукових досліджень з певної проблеми) та *комунікативну* (слугують засобом спілкування).

Укладаючи науковий текст, враховуємо ознаки мовних висловлювань.

В *описах* частіше перераховують у певній послідовності ознаки та властивості того чи того об'єкта. Кожний наступний елемент додає нові відомості до попереднього. В описі досліджень, приладів широко використовують неозначено-особові речення, які дозволяють зосередити увагу на дії:

Наприклад: *Основоположним принципом будь-якого наукового дослідження вважають методологічний принцип об'єктивності. Він виражається у всебічному врахуванні факторів, які зумовлюють те чи інше явище, умов, в яких ті розвиваються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати справжні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі й оцінці фактів (С.Гончаренко).*

Розповідь у науковому тексті застосовують для повідомлення. Вона характеризується, як правило, наявністю різновидових дієслів.

Наприклад: Вираз «некомфортабельність» наукової роботи у застосуванні до занять математикою ***належить*** *відомому сучасному математику Куранту. Ним він* ***пояснював****, чому математики у величезній більшості випадків рано* ***закінчують*** *свою власну творчу роботу: вони не* ***витримують*** *постійної внутрішньої напруги. Так звана спокійна наукова робота, якщо тільки* ***йдеться*** *про справжню наукову роботу,* ***є*** *міфом (С.Гончаренко).*

Власне описові та розповідні наукові тексти функціонують рідко. Частіше використовують змішаний тип викладу – розповідно-описовий.

У *текстах-міркуваннях* досліджують явища або предмети, розкривають їх внутрішні ознаки і доводять певні положення. Міркування дає можливість на основі зафіксованих фактів осмислити їх, зіставити, прийти до певного висновку. У таких текстах можливі два способи розташування матеріалу:

1) від загального до часткового, від узагальнень до фактів, спостережень, тобто спочатку подають тезу, а потім аргументи та ілюстрації;

2) від часткового до загального, від спостережень і фактів до узагальнень, висновку.

Наприклад: Справді, якщо бодай побіжно ознайомимося зі змістом психопедагогіки Е. Стоунса, то переконаємося, що врешті-решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: Ті, хто навчаються, учителі, психологи; Учіння. Основи; Мова й учіння людини; Думка, мовленнєве спілкування, дія; Мовленнєве спілкування вчителя; Типи мовленнєвого спілкування; Завдання учіння; Аналіз учіння; Навчання поняттю; Навчання психомоторним навикам; Навчання вирішенню проблем; Закріплення учіння; Структура навиків учіння; Програмоване учіння; Оцінка учіння й навчання; Розроблення тесту; Чи потрібні виміри?; Навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань із проблем учіння й виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю(І.Зязюн).

Доказ у науковому мовленні є одним із різновидів міркування. Науковий доказ оформлюється як текст із чіткою структурою (теза - аргументи (система умовиводів) – висновок) і системою мовних засобів, що необхідні для досягнення істинності висловленого судження. Тези містять відповідь на запитання «Що доводиться?», аргументи реалізують мету – надати теоретичні або емпіричні узагальнення, які переконують в істинності тези, демонструють закономірний зв'язок явищ [9]. До типових мовних засобів доказу відносять сполучники і прислівники *якщо, так що, звідси, тоді, тому*, дієслова 1-ї особи множини для позначення логічних операцій (*визначимо, отримаємо, знайдемо*) та ін. *Висновок* доказу будують як своєрідний повтор тези й оформлюють за допомогою слів *висновок, результат, наслідок*, вставних слів (отже, *таким чином*), конструкціями наслідку (*встановлено, що..; можна легко довести….; це підтверджується існуванням…; вважаємо, що, такі умови достатні для…).*

Наприклад: *Не будь-який пошук відповіді на запитання можна віднести до проблемних. Якщо в результаті дослідження з'ясується, що аналізоване нами відоме явище підпорядковане вже відомому закону, то поставлене запитання не є проблемним. Отже, до проблемних відносимо монографічні дослідження, які містять поєднання аналізу непізнаного, невідомого з припущенням про можливість дії невідомого з припущенням про можливість дії невідомого закону в певному непізнаному середовищі (С.Гончаренко).*

Призначення *оглядового тексту* - забезпечити наукове обґрунтування предмета дослідження, установити межі цього дослідження, показати ступінь невивченості його окремих складових.

Наприклад: *Фундаментальною основою дослідження слугують роботи, в яких обґрунтовано: сутність і зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема в умовах вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації економічного профілю (В. Анненков, Р.Бужикова, В. Крижанівська, М.Левочко, А. Нісімчук та ін.);– особливості формування професійного мовлення фахівців аграрного (Л. Барановська, В. Михайлюк), технічного (В. Момот), медичного (М.Лісовий, С. Поплавська, Н.Шигонська),*

економічного профілю (В.Борисенко, Т.Ганніченко, Т.Іванчикова, Г.Копил, Н.Кострица, Т.Черкашина) (В.Гордієнко).

Методологічний текст слугує для вмотивування та опису специфіки методології проведеного дослідження. Наприклад: *Методологічні принципи визначення та відбору понятєво-термінологічного апарату дослідження дозволили класифікувати поняття в 4 групи, як це показано на рис. 1.1. Виділимо поняття, які увійшли до складу кожної групи (І.Соколова).*

Емпірико-фактологічний текст (термін Ю.Сурміна [9, с. 135]) містить опис фактологічної бази дослідження, класифікації й узагальнення фактів у конкретному дослідницькому контексті.

Наприклад: *Як засвідчили результати констатувального зрізу, студентів із високим рівнем сформованості дискурсивної компетенції не було ні в контрольній (далі – КГ), ні в експериментальній (далі – ЕГ) групах. На достатньому рівні перебувало 12% респондентів КГ і 16% ЕГ, що продемонстрували належне володіння термінологічною базою теорії дискурсу й елементами дискурсивного аналізу тексту (О.Кучерява).*

Пояснювальний текст розкриває основні положення, містить різні примітки і пояснення понять, таблиць, формул, рисунків тощо. *Додатковий текст* подає анкети, тексти завдань, рисунки, графіки, статистичний матеріал як додаткові докази наукових положень. Такий текст розміщується в додатках до наукової роботи. Науковому тексту *мішаного типу* властиві ознаки різних видів наукових текстів (теоретичного з елементами оглядового, емпірико-фактологічного або пояснювального текстів).

Учителеві важливо володіти *жанровою культурою*, вміти обирати й аналізувати жанр доцільно до комунікативної ситуації. У педагогічному середовищі надають перевагу власне науковим, науково-популярним, науково-методичним статтям, за способом розкриття суті питання – оглядовим, аналітичним, рідше – проблемним і методологічним.

Готуючи наукову статтю, враховуємо, зокрема, інформативну, логічну, оцінну насиченість наукового тексту, тобто ступінь смислової і змістової новизни, що виявляється в авторській концепції, системі авторських оцінок, які допомагають читачеві зрозуміти смисл тексту. Цього досягають шляхом доказовості та об'єктивності викладу, насиченості вузькоспеціалізованими і загальнонауковими термінами. Підвищення інформативної насиченості за мінімальної витрати мовних засобів дозволяє говорити про мовну економію у структурі висловлювання. Цілісність наукового тексту передбачає внутрішню організованість, смислову єдність, цілісне оформлення початку і кінця твору, переходи між частинами тексту, що забезпечується визначеними мовними одиницями. Урешті-решт, початок, середина і кінець тієї ж наукової статті, яку пишемо, адресовані вже різним читачам (зважаючи на наше збагачення досвіду під час читання).

Важливою є стилістична культура, культура фахового наукового редагування і саморедагування, підґрунтям якої слугує функціональна стилістика. Вичитуємо, скорочуємо, обробляємо і навіть переробляємо, перевіряємо, як «працюють» різні методи викладу й названі вище ознаки тексту, як структура накладається на зміст і навпаки. Звіряємо і вірогідність фактичного матеріалу.

Дотримуємося мовних норм. У науковій мові, зокрема переважають іменники, дієслова, прикметники і меншою мірою – займенники, частки. Ускладнюють

сприйняття наукового тексту синтаксичні структури з відокремленими дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами.

Показником загального мовно-культурного рівня вчителя-дослідника вважають володіння *термінологічною культурою*. У науковому тексті недоцільно без потреби й необхідного обґрунтування подавати термінологію різних галузей; кожна галузь науки має притаманну тільки їй термінологічну систему. Обережно ставимося до уведення нових термінів і не захоплюємося власною термінотворчістю. Пам'ятаємо, що більшість запозичених слів мають відповідники рідною мовою: *інтеракція – взаємодія; спорадичний – поодинокий; варіабельний – змінний, мінливий, акумулювати – нагромаджувати, накопичувати; вербалізувати – висловлювати.*

Науково-методична робота в школі зумовлює ознайомлення з довідниково-аналітичною працею «Енциклопедія освіти» (2008). У книзі ґрунтовно подано понятійно-термінологічний апарат сучасної освіти, основ педагогічної і психологічної наук, персоніфіковану інформацію про педагогів та громадських діячів, що сприяли розвитку освіти в Україні. Для аналізу таких педагогічних термінів, як *апарат, аналогія, динаміка, задача, закон, значення, категорія, якість, критерій, концепція, метод (спосіб), підхід, принцип, положення, поняття, предмет, умова* важливо звертатися до «Українського педагогічного словника» за ред. С.Гончаренка (2011).

З-поміж психологічної літератури такого роду найбільш вдалим вважають словник К. Платонова, серед філософських словників – «Філософський енциклопедичний словник». Корисно ознайомитися із змістом таких понять, як *абстракція, аналіз, знання, значення, якість, кількість, узагальнення, образ, об'єкт, досвід, практика, предмет, проблема, розвиток, рефлексія, системний аналіз, властивість, форма, експеримент.* Необхідним для наукових досліджень є логічний словник, де можна знайти пояснення таким термінам, як *аксіома, алгоритм, гіпотеза, дедукція, закон, знак, знання, ідея, інваріантність, індукція, класифікація, поняття* та ін.

Готуючи науковий текст, варто складати словничок використовуваних термінів із зазначенням автора визначення. Це корисно для самоконтролю,

Важливими є словники синонімів, паронімів української мови, що в разі потреби допоможуть замінити те чи те слово. Наприклад, серед таких сполук, як *об'єм* роботи і *обсяг* роботи, обрати другий варіант. Відповідно до словників, об'єм – величина чогось у довжину, висоту й ширину, вимірювана в кубічних одиницях (куба, мозку, серця тощо). *Обсяг* – взагалі розмір, величина, кількість, значення, важливість чогось (бюджету, знань, роботи тощо). Розрізняємо і такі варіанти: *обробка* та *опрацювання*. *Обробка* – це надання чомусь потрібного вигляду, доведення до певного стану; упорядкування, удосконалення чогось"; *опрацювання* – глибоке вивчення чогось, докладне ознайомлення з чимось". Українська лексикографія не фіксує слова *співпадання* або *співставлення* фактів, натомість пропонує уживати *зіставлення (порівняння)* фактів.

Фактично йдеться про складові *лексикографічної культури* дослідника, його загальні і спеціальні лексикографічні знання, володіння уміннями користуватися лексикографічними виданнями різних типів і вилучати з них необхідну і надійну інформацію. Джерелом слугують насамперед академічні словники і довідники з культури мови: одномовні орфографічні словники академічного та шкільного типів, праці довідникового зразка С. Головащука, видання про труднощі написання та вимови Євгенії

Чак, Бориса Антоненка-Давидовича, словники українських синонімів Святослава Караванського, паронімів Олександри Сербенської, іншомовних слів за ред. О.Мельничука, фундаментальний академічний тлумачний «Словника української мови».

Уточнити правопис слова, з'ясувати приклади його вживання, парадигму допомагають Український лінгвістичний портал (www.ulif.org.ua), лексикографічний сайт Slovnyk_net. У відкритому доступі подано словники з культури мови (http://chak-chy-pravylno-my-hovorymo.wikidot.com/; http://yak-my-hovorymo. wikidot. com/; http://kultura-movy.wikidot.com/). Фахівцями з Інституту української мови НАН України підготовлено медіа-проект «Говоримо і пишемо зразковою українською мовою».

Цілком очевидною є вага бібліографічної культури дослідника. Головне в бібліографії – це бібліографічне знання і/або бібліографічна інформація, що ідентифікує джерела знання в текстах. Про наукову обізнаність автора й обґрунтованість положень дослідження свідчить наявність бібліографічних посилань, тобто відомостей про цитовану працю, розглядуваний або згадуваний у тексті роботи інший документ (його частини або групи документів), необхідний для їх загальної характеристики, ідентифікації й пошуку. Мета посилання – аргументувати, доповнити або проілюструвати власну думку фактами з інших наукових текстів; підтвердити чи спростувати чужу думку; порівняти різні підходи вчених стосовно аналізованої проблеми.

Сьогодні це показник зрілості, етична складова і критерій виваженого аналізу наукових робіт. Однак, як показує аналіз, сьогодні в наукових, науково-методичних текстах трапляється копіювання чужих ідей, тексту без посилання на першоджерело. Наприклад, багато в чому співпадають робочі навчальні програми з культури наукової української мови для студентів [7; 8;], щоправда автор у списку використаних джерел не подає навіть посилання на посібник [8].

Семен Устинович Гончаренко, характеризуючи етичні вимоги до вченого, надає пріоритету моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного зокрема. Імперативами вченого мають стати служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів [2, с.22]. Справжня наукова робота, тобто саме шукання того, «як же воно насправді є», завжди неспокійна, завжди складається з переходу від одних невдалих спроб до інших, поки не знайдеться, нарешті, вдалий підхід, якщо він взагалі знайдеться [3, с.49].

Уміння добирати творчу молодь і навчати її мистецтву наукового дослідження, створювати в колективі творчу, ділову, доброзичливу обстановку, заохочувати до самостійності мислення і вияву ініціативи – такі риси керівника науково-педагогічної школи академіка АПН України С.Гончаренка (понад вісімдесят захищених докторських і кандидатських дисертацій). Семена Устимовича називали майстром наукового дослідження. Учитель залишив нам блискучі зразки українського наукового письма. Наукові твори Вчителя приваблюють стилістичною майстерністю (див. наведені приклади вище). Як ніхто інший, він умів зацікавити читачів і «не відпустити до останнього рядка» предметом досліду, розвитком теми та переконливістю лаконічно викладених, логічно вмотивованих і глибоких аргументів. Прикметна риса наукових текстів – прозорість і чіткість. Його наукова позиція завжди була чітка, а тексти часто заряджені особливим полемічним зарядом.

При своїй типовості кожний науковий текст індивідуальний. Це залежить від автора, його досвіду текстотворення, прагнення до самовираження і знаходить вияв в авторських стилістичних прийомах застосування різних мовних засобів (О.Баженова,

М.Котюрова, В.Постовалова, С. Ракитіна та ін.). У цьому контексті є потреба дискусії стосовно проблеми співавторства (колективних наукових текстів): урахування тонкощів наукової етики і визначення творчого внеску кожного з учасників у зміст та концептуальну ідею наукової статті (монографії, підручника), збереження чи уніфікація ідіостилю тощо.

Кілька слів стосовно електронних текстів, електронних презентацій наукового виступу чи статті. Такі виконують комунікативні функції привернення уваги (виділення назви електронного тексту за допомогою зміни кольору та шрифту) та інформування (повідомлення, ознайомлення з текстом). Головним комунікативним завданням адресата при сприйнятті електронного тексту є перехід від пасивного до активного засвоєння поданої в тексті інформації. Використання електронних презентацій дозволяє значно підвищити інформативність й ефективність повідомлення, адже одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття. Готуючи презентацію, враховуємо оптимальний обсяг слайдів (слайди мають виконувати функцію доповнення, уточнення інформації, не повинно бути некоментованих слайдів); оптимальну кількість тексту на екрані; вікові особливості і рівень підготовленості глядачів, науковість і достовірність фактів, особливості сприйняття інформації з екрана (коли глядач читає текст з екрана комп'ютера, мозок працює в уповільненому режимі; якщо ж інформація подана у графічному вигляді - мозок працює швидше); естетичність (кольорове поєднання, витриманість стилю в оформленні слайдів, не бажано, щоб тон відволікав увагу від розташованого на ньому тексту; слід враховувати і розміри залу, де відбудеться науковий захід).

Отже, культура роботи з науковим текстом виступає невід'ємною складовою науково-методичної роботи, яку проводить учитель у загальноосвітній школі і в навчальних закладах нового типу. Змістом такої роботи є культура читання наукового тексту, успішність якого залежить від індивідуального досвіду, фонових знань, творчого мислення. Структурно-змістове наповнення культури укладання наукового тексту становлять текстова, жанрова, стилістична, термінологічна, лексикографічна, бібліографічна культура дослідника, що формують ціннісно-особистісну позицію, відповідний тип наукового мислення, наукового підходу вчителя-дослідника до предмета вивчення, відповідальне ставлення до результатів дослідницької праці як власної, так і колег, мовну індивідуальність автора наукового продукту.

Література

1. Акатова Т. И. Формирование культуры работы с текстом у студентов гуманитарных специальностей / Акатова Татьяна Ивановна: Дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2005 . –159 с.

2. Гончаренко С. Етичний кодекс (імперативи) вченого / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Вип. 1. – К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2011. – С. 20-27.

3. Гончаренко С. Про покликання вченого / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Вип. 3. – К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2012. – С. 44-55.

4. Колесникова Н.И. Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: автореф. дисс. …докт.

пед. наук: спец. 13.00.02 / Наталия Ивановна Колесникова // ГОУ ВПО «Орловский государственный университет». – Орел, 2009. – 40 с.

5. Котюрова М.П. Культура научной речи: текст и его редактирование: Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 428 с.

6. Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів - [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://znaimo.com.ua/%

7. Робоча програма «Культура української наукової мови» для студентів за напрямом підготовки 0203 «Гуманітарні науки» спеціальності 8.02030301 «Українська мова і література» - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://obuch.com.ua/literatura/12461/index.

8. Семеног О.М. Культура наукової української мови: навч. посіб. /за ред. Л.Мацько. – Суми: СумДПУ ім.. А.С.Макаренка, 2008. – 252с.

9. Сурмін Ю. Науковий текст: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. / Ю. Сурмін. – К.: НАДУ, 2008. – 184 с.

10. Типологія помилок у науковому тексті: збірник наукових праць. – Черкаси, 2011. – 120 с.

11. Черненко Наталья Михайловна. Работа с текстами научной коммуникации (В системе вузовской подготовки студентов технических специальностей) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : Ярославль, 2004 215 с.

Семеног Олена

КУЛЬТУРА РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ - НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ

У статті акцентується увагу на характеристиці культури дослідницької праці вчителя з науковим текстом як невід'ємній складовій науково-методичної роботи, яку проводить учитель у загальноосвітній школі і в навчальних закладах нового типу, властивостях і мовних засобах текстової організації наукового тексту. Доводиться, що успішність читання наукового тексту залежить від індивідуального досвіду, фонових знань, творчого мислення. Характеризується вагома роль текстової, жанрової, стилістичної, термінологічної, лексикографічної, бібліографічної культури учителя-дослідника, що формують ціннісно-особистісну позицію і мовну індивідуальність автора наукового продукту.

***Ключові слова**: науково-методична робота, учитель-дослідник, науковий текст, текстова, жанрова, стилістична, термінологічна, лексикографічна, бібліографічна культура учителя-дослідника .*

Olena Semenog

TEACHER-RESEARCHER'S WORK CULTURE WITH SCIENTIFIC COMMUNICATION TEXT

The article is focused on the characteristics of the research's work culture of teacher with scientific text as an integral part of scientific and methodolical work in a secondary school and new type institutions. Are described properties and linguistic methods of scientific text organization. It is proved that the success of scientific texts' reading depends on individual experience, background knowledge, creative thinking. Also it is characterized weighty role of text, genre, stylistic, terminological, lexicographical, bibliographical culture of teacher-researcher, that forms personal attitude and linguistic identity of the author of scientific language product.

***Key words:** scientific and methodical work, the teacher-researcher, scientific text, text, genre, stylistic, terminological, lexicographical, bibliographical culture of teacher-researcher.*

УДК 378

RODZIC I NAUCZYCIEL W TWORZENIU SYTUACJI SZKOLNEJ DZIECKA

Dr Dorota Kiełb-Grabarczyk,
Akademia Pomorska w Słupsku (Słupsk, Polska)

Życie współczesnego człowieka charakteryzują zmiany, zróżnicowanie i złożoność zjawisk stanowiących atrybut ludzkiego istnienia w świecie. Zmiany dotykają także dwóch najważniejszych środowisk, w których dokonuje się proces edukacji dziecka: rodziny i szkoły. Wprowadzając w tę tematykę można stwierdzić, że w warunkach transformacji zmieniającej każde z tych środowisk, wyróżniają się wśród nich dwie grupy: rodzice i nauczyciele.

***Słowa kluczowe**: rodzina, szkoła, dziecko*

Wprowadzenie

Pojęcie **„sytuacja szkolna”** w praktyce pedagogicznej, charakteryzuje się w istocie dużą niejednoznacznością, a jego rozumienie jest różnie interpretowane. W poszczególnych ujęciach czy indywidualnych stanowiskach jest ono rozumiane bądź ze zdecydowanym ukierunkowaniem na sferę dydaktyczną, bądź w szerszych wymiarach. Preferencje do rozpatrywania sytuacji szkolnej w obszarach głównie dydaktycznych znajdują się w opracowaniach Cz. Kupisiewicza, W. Okonia czy B. Niemierki. W szerszej perspektywie sytuacja szkolna dotyczy postrzegania dziecka nie tylko w roli ucznia, lecz i członka różnych układów społecznych na terenie szkoły. Takie rozumienie sytuacji szkolnej dziecka odczytać można przykładowo u H. Radlińskiej i A. Kamińskiego, jak i innych przedstawicieli i badaczy nurtu pedagogiki społecznej.[29] Owe sytuacje kreując „strategie, umiejętności, kompetencję społeczną ucznia, będą decydowały nie tylko o osiągnięciach, sposobach radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, pluralizmem w ocenie sprawiedliwości społecznej uwarunkowanej sytuacyjnie i osobowościowo, ale również będą decydowały o możliwościach odbierania oraz udzielania wsparcia społecznego, jako ważnego, funkcjonalnego elementu szkolnej sieci społecznej”[30]

Żadne dziecko nie rodzi się istotą społeczną w tym znaczeniu, że może łatwo obcować z innymi. Musi ono dopiero uczyć się dostosowywać do innych. Kompetencje (umiejętność) życia w określonej społeczności nabywamy w toku rozwoju społecznego. Przez rozwój społeczny rozumie się „szereg zmian, jakie dokonują się w osobowości jednostki, powodując to, że jednostka staje się zdolna do konstruktywnego uczestniczenia w życiu i działalności społeczeństwa.”[31]

Jak wynika z powyższego bardzo ważną rzeczą jest to, aby od najwcześniejszych lat dziecko podlegało prawidłowemu procesowi socjalizacji. Dzięki temu można uniknąć powstawaniu postaw aspołecznych. Dziecko, którego nieprawidłowy rozwój odbija się niekorzystnie na nim samym i na jego rówieśnikach określa się mianem dziecka niedostosowanego społecznie.

[29] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy o rozwiązania,* Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2006, s. 172.
[30] E. Gaweł- Luty, *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u uczniów klas młodszoszkolnych,* WSP, Słupsk 1996, s.32
[31] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, s. 627.

Można wyróżnić dwa typy dzieci niedostosowanych społecznie:[32]

1) typ bierny, zahamowany,
2) typ demonstracyjny, bojowy.

Typ pierwszy tzw. bierny, charakteryzuje się wycofaniem, brakiem zaufania do ludzi, do nowych rzeczy i sytuacji. Wykazuje niezależność lub wręcz obojętność w kontaktach społecznych, cechują go postawy „przeciw ludziom". Dzieci takie nie są skrępowane żadnymi normami moralnymi, czy regułami obowiązującymi w danej strukturze społecznej. Oszukują w grach, bez skrupułów wyrządzają innym krzywdę, są sprytne i przebiegłe. Jednak na pozór zachowują się normalnie i nie zwracają na siebie uwagi osób dorosłych.

W przeciwieństwie do typu zahamowanego, dzieci o postawie demonstracyjnej otwarcie ujawniają swoją agresję i wrogość do innych. Charakterystyczna dla tych dzieci jest odmowa współdziałania z grupą oraz zachowania prowokacyjne, natarczywe lub napastliwe. Często starają się one zwrócić na siebie uwagę poprzez skarżenie, przechwalanie bądź popisywanie przed klasą lub inną grupą.

Dzieci niedostosowane społecznie cechują zaburzenia emocjonalne. Z trudem nawiązują kontakty uczuciowe z ludźmi. Warstwa uczuć wyższych, społecznych, intelektualnych, moralnych i estetycznych nie jest wykształcona. Z tego powodu nie potrafią okazywać żadnych ciepłych uczuć ani członkom rodziny, ani rówieśnikom oraz przywiązać się do kogoś w głębszy i bardziej trwały sposób. Sprawiają szczególnie poważne trudności wychowawcze w szkole i w domu, ich relacje z rówieśnikami ulegają bowiem naruszeniu i deformacji. Nie przestrzegają podstawowych zasad obowiązujących w danej kulturze i społeczności i nie jest to wyrazem tymczasowego buntu, ale stanowi postawę negacji ogólnie aprobowanych autorytetów i wartości.

Według A. Kamińskiego „rozwój społeczny polega na kolejnym wrastaniu w grupy społeczne, których członkiem staje się jednostka, oraz na przyswajaniu sobie w grupach odpowiednich ról społecznych. Pomyślny przebieg tego rozwoju wymaga sprzyjających sytuacji interpersonalnych i grupowych oraz takiego dostosowania się społecznego jednostki do grupy, które by zarazem przezwyciężało niekorzystne w niej sytuacje społeczne przez dokonywanie odpowiedniej melioracji lub wyboru nowych kręgów i grup."[33]

Proces uspołecznienia w środowisku rodzinnym przygotowuje dzieci i młodzież do harmonijnego „wejścia" w struktury społeczne. Jest on jednym z podstawowych elementów procesu wychowania, ściśle połączony jest z rozwojem osobowości.

Rozpoznanie tego, jak dziecko funkcjonuje w podstawowych rolach społecznych związanych z sytuacją uczęszczania przez nie do szkoły, w wyraźny sposób wiąże się z wymiarem wartościującym diagnozowania. Rola społeczna jest przecież pewnym mniej lub bardziej zdefiniowanym i społecznie określonym zespołem przepisów i oczekiwań dotyczących pożądanego zachowania jednostek w konkretnych sytuacjach. Dlatego poznawanie tego, jak dziecko funkcjonuje w rolach społecznych, związanych z sytuacją szkolną oznacza w rzeczywistości dokonywanie oceny, w jakim stopniu dziecko spełnia określone oczekiwania społeczne, tj. zakazy i nakazy określonych ról szkolnych.

Wśród podstawowych ról szkolnych dziecka wymienić należy:[34]

---

[32] M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza,* cz.II, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, s. 602.

[33] A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982, s. 34.

[34] M. Winiarski, *Niepowodzenia szkolne* [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 1999, s. 275.

– rolę ucznia – uczącego się, przyswajającego sobie wiedzę i umiejętności,

– rolę kolegi – członka zespołu klasowego, grupy rówieśniczej, zespołu zainteresowań, stowarzyszenia szkolnego,

– rolę członka społeczności szkolnej – członka zbiorowości szkolnej, jej społeczności uczniów, pedagogów, innych pracowników, jednostki funkcjonującej w ramach układu społecznego szkoły**.**

Przedmiotem diagnozy ukierunkowanej na analizę funkcjonowania dziecka w rolach szkolnych są przede wszystkim relacje dziecka z innymi osobami-nauczycielami, uczniami, jak też z pozaosobowymi elementami sytuacji szkolnej. W tym drugim przypadku podstawowe analizowane relacje, to relacje:[35]

– uczeń – wiedza,

– uczeń – wymagania dydaktyczne,

– uczeń – regulamin szkolny,

– uczeń – normy grupowe.

Charakter tych relacji zależy od wielu czynników: cech dziecka, jego osobowości, temperamentu, właściwości emocjonalnych, czynników motywacyjnych, potencjału i możliwości rozwojowych, ogólnego stanu zdrowia, występowania deficytów i niepełnosprawności, posiadanych uzdolnień i talentów, zdolności społecznych i potrzeb społecznych, i innych; zależy też od tzw. zaplecza społeczno-kulturowego związanego z wzrastaniem i funkcjonowaniem dziecka w określonym środowisku rodzinnym i lokalnym. Chodzi tu o wpływ takich czynników, jak: system wartości, aspiracje życiowe i edukacyjne, ogólne postawy wobec ludzi, stosunek do szkoły oraz wiedzy i kształcenia się, panujące w rodzinie danego ucznia i jego środowisku lokalnym.

O rodzinie

W publikacjach pedagogicznych i psychologicznych podkreśla się znaczenie wpływów środowiska rodzinnego na jednostkę. Szczególnie podkreślana jest jednak funkcja wychowawcza i wynikające z niej zadania wobec dzieci. Rodzina wpływa decydująco na kształtowanie się osobowości dziecka i prawidłowy przebieg procesu wychowawczego. W środowisku rodzinnym rozwija się sfera emocjonalna dziecka, kształtują jego postawy moralne. To właśnie w rodzinie kształtuje się umiejętność współżycia w zespole i uczestnictwa w życiu społecznym. Zatem rodzina stanowi nieprzecenione środowisko kreowania jednostek, których celem jest współbycie z innymi oparte zarówno na więziach emocjonalnych czy też rzeczowych, będących w zgodzie z obowiązującym kanonem społecznym i służące zmienianiu rzeczywistości na lepszą, doskonalej urządzoną. Rodzina to także nieprzecenione środowisko kreowania samego siebie, ciągłego samodoskonalenia i poszukiwania swojego miejsca w różnorodności znaczeń współczesnego świata[36].

Prawidłowe funkcjonowanie rodziny zależy w dużym stopniu od panującej w domu rodzinnym atmosfery, która określana jest w literaturze jako: „atmosfera rodzinna”,

[35] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy o rozwiązania...* op.cit.,s. 178.

[36] K. K. Przybycień, *Wychowanie w rodzinie*, [w:] K. K. Przybycień, E. Gaweł-Luty, T. Jabłoński (red.), *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2010, s. 56-57

„atmosfera domowa", „klimat rodzinny", „nastrój panujący w domu", „warunki domowe (rodzinne)" czy też jako „styl życia rodziny".[37]

M. Tyszkowa uważa, że atmosferę wychowawczą w rodzinie określa przede wszystkim charakter wzajemnych stosunków między rodzicami, stopień zainteresowania rodziców sprawami dziecka, a także stosunek do niego. Charakter atmosfery rodzinnej jest niezwykle ważny dla rozwoju psychospołecznego dziecka oraz jakości jego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Harmonia życia rodzinnego sprzyja bowiem prawidłowemu kształtowaniu się osobowości dziecka i jego uspołecznieniu, natomiast niekorzystna atmosfera wychowawcza rodziny hamuje jego rozwój umysłowy, co osłabia motywy uczenia się oraz negatywnie wpływa na zachowanie się dziecka.[38]

Trudności wychowawcze są zjawiskiem często występującym w życiu szkoły i rodziny. Kłopoty sprawiają zarówno młodsi jak i starsi. Problemy wychowawcze dotyczą dzieci niesfornych, agresywnych, wagarujących, ale i dzieci nieśmiałych, zamkniętych w sobie. Rodzina nie funkcjonująca w sposób prawidłowy ma wpływ na powstanie trudności wychowawczych. Czasami czynnikiem decydującym są niewłaściwe postawy rodziców. Częściej jednak występowanie trudności wychowawczych jest uwarunkowane wieloma nakładającymi się na siebie niekorzystnymi czynnikami[39].

Szkoła jest często miejscem, w którym ujawnia się zaburzenia spowodowane oddziaływaniem rodziny. Trzeba zatem zawsze zdiagnozować środowisko rodzinne podopiecznego, aby znaleźć odpowiedź na pytanie: Dlaczego ma on problemy w szkole?[40]

J. Konopnicki wyróżnia trzy ogólne przyczyny niepowodzeń szkolnych: emocjonalne, społeczne i szkolne, zaznaczając, że powodzenia i niepowodzenia w nauce szkolnej zawsze należy rozpatrywać łącznie, ponieważ gdy kończy się powodzenie, wówczas rozpoczyna się niepowodzenie, i odwrotnie. [41] Zbliżoną klasyfikację przedstawia E. Bereźnicki. Autor dzieli czynniki utrudniające naukę szkolną również na trzy grupy. Na pierwszym miejscu wymienia szkołę z nauczycielami oraz stosowanymi prze nich metodami i środkami dydaktycznymi. Podkreśla znaczenie w szkole właściwej atmosfery wychowawczej, pozytywnego klimatu i społecznego wsparcia. Kolejnym czynnikiem warunkującym powodzenie w nauce szkolnej jest sam uczeń: jego uzdolnienia, rozwój emocjonalno-społeczny, zadatki dziedziczne i nabyte, cechy charakteru, stan zdrowia i inne cechy ważne w pracy szkolnej. Istotnym czynnikiem wpływającym na pracę uczniów w szkole jest według niego także sytuacja domowa: atmosfera wychowawcza, poziom kulturalno-moralny życia rodzinnego, wykształcenie rodziców, struktura rodziny, współpraca rodziców ze szkołą.[42]

---

[37] H. Marzec, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz 2001, s.144, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2011, s. 168.

[38] M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1964, s. 97, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 168.

[39] K. K. Przybycień, *Postawy rodzicielskie a trudności wychowawcze* [w:] K. K. Przybycień, E. Gaweł-Luty, T, Jabłoński (red.), *Wybrane aspekty wychowania w rodzinie*. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2010, s. 151

[40] T. Garstka, K. Jaroszek, A.K. Kiełczewska, G. Węgorska, E. Wieczorek, H. Żmijska, J. Żmijski, *Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców,* Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2012, s. 127.

[41] M. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne,* PZWS, Warszawa 1966, s. 25, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit., s. 21.

[42] F. Brzeźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001, s. 406-407.

W podobny sposób doszukuje się niepowodzeń szkolnych Cz. Kupisiewicz. Autor dzieli je na: społeczno-ekonomiczne (warunki środowiskowe, sytuacja materialna rodziny, opieka nad dzieckiem ze strony rodziców), biopsychiczne (poziom rozwoju umysłowego dziecka, determinowany w poważnym stopniu zadatkami dziedziczonymi) i dydaktyczne (praca dydaktyczno-wychowawcza, świadomy i celowy wysiłek pedagogiczny).[43]

Nauczyciele-wychowawcy z racji powierzonych im obowiązków realizują zadanie poznawania swoich uczniów, a także środowisk rodzinnych, z których pochodzą. Nauczyciel-wychowawca ma większą niż pozostali pracownicy szkoły sposobność obserwowania zachowań swoich podopiecznych w innych, niż tylko lekcyjnych sytuacjach. Pełni on rolę *filtra* - jest bowiem osobą, która jako pierwsza może zauważyć niepokojące sygnały, świadczące o problemach, czy niezaspokojonych potrzebach swoich wychowanków.

Nie może być wychowawcą i nauczycielem człowiek, który w swej działalności nie kieruje się zasadą poświęcenia się dziecku, odpowiedzialności za dziecko i wobec dziecka, wobec jego życia i przyszłości.[44] Nauczyciel-wychowawca powinien zadbać o nawiązanie stałej współpracy z rodzicami (opiekunami) dzieci oraz między innymi zebrać dane dotyczące sytuacji rodzinnej uczniów, niezbędne do prowadzenia działań dydaktyczno-wychowawczych. Do niego należy również stałe monitorowanie i uaktualnianie informacji o sytuacji życiowej podopiecznych. Truizmem jest stwierdzenie, że rodzina z jakiej wywodzi się uczeń pozostaje nie bez wpływu na jego codzienne funkcjonowanie, w tym radzenie sobie z wymaganiami stawianymi przez szkołę – tymi dotyczącymi kwestii dydaktycznych (wyniki w nauce, nabyta wiedza i umiejętności, frekwencja), jak i wychowawczych (sprawowanie, stosunek do nauki szkolnej, przestrzeganie regulaminu szkolnego i norm współżycia w grupie, funkcjonowanie dziecka w rolach szkolnych, w tym relacjach z nauczycielami i personelem szkoły oraz w relacjach z rówieśnikami w grupie klasowej i poza nią).[45]

O szkole

Nasilone ostatnimi czasy zjawisko dezorganizacji rodziny między innymi osłabienie więzi małżeńsko–rodzinnej, narastająca stopa rozwodów, ograniczenie czasu spędzanego w rodzinie z rodziną rzutuje na sytuację szkolną dziecka. Nie bagatelizując skali tego zjawiska i biorąc pod uwagę fakt, że wychowawca znacznie częściej ma do czynienia w swojej klasie z uczniami, których rodziny mają niepełny skład, niezbędnym wydaje się wstępna ocena sytuacji dziecka przez nauczyciela-wychowawcę, dokonywana głównie przez obserwację jego zachowań w sytuacjach szkolnych, w interakcjach z nauczycielami i kolegami z klasy. Wychowawca powinien zwracać szczególną uwagę na zmiany w sprawowaniu się dziecka, pojawienie się nowych, wcześniej nie występujących sposobów postępowania lub zanik zachowań, uprzednio często się pojawiających. Warto także analizować, w jaki sposób układa się dotychczasowa współpraca szkoły z rodzicami i czy na poziomie ich kontaktów z wychowawcą oraz innymi nauczycielami, nie dokonały się jakieś przeobrażenia. Aby można

[43] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej,* Polska Oficyna Wydawnicza „BWG", Warszawa 1996, s. 225.
[44] K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2000, s. 287.
[45] H. Tomaszewska, *Diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dziecka z rodziny migracyjnej* [w:] E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Zeszyty metodyczne część 8. Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów,* Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008, s. 37-38.

było wyciągnąć wnioski, trzeba przyjąć, że wychowawca ma możliwość zbierania pewnych danych o uczniu przez jakiś okres i że może porównywać stan obecny z poprzednim, a są to:[46]

- osiągnięcia szkolne ucznia

Ważnym wyznacznikiem sytuacji szkolnej dziecka jest uzyskiwany przez niego poziom osiągnięć szkolnych. Składają się na niego wyniki procesu dydaktycznego wyrażone w średniej ocen każdego ucznia.

- przystosowanie społeczne ucznia

Termin „przystosowanie społeczne" w najbardziej ogólnym znaczeniu odnosi się do relacji, jakie zachodzą między jednostką a środowiskiem, w którym ona żyje. Oznacza proces, dzięki któremu osiąga stan równowagi między własnymi potrzebami, pragnieniami i możliwościami a warunkami i wymaganiami ze strony środowiska. Poziom przystosowania społecznego ucznia jest kształtowany przez społeczne cechy osobowości, takie jak: pilność, wytrwałość, aktywność, inicjatywa, gotowość do współdziałania, wrażliwość na zło i dobro społeczne, życzliwość dla innych, uczynność, tolerancyjność, odpowiedzialność, samokrytycyzm. Wykształcenie tych właściwości wymaga poniesienia wielu wysiłków wychowawczych, w których podejmowaniu decydującą rolę odgrywa środowisko rodzinne. „Stopień i charakter osiąganego przystosowania przez dziecko jest zdeterminowany szeregiem czynników tkwiących w samym dziecku, a także w jego podstawowym środowisku życia, jaki jest rodzina".[47]

Wśród podstawowych aspektów społecznego przystosowania dziecka wyróżnić można:

– motywacja do nauki szkolnej,
– uspołecznienie,
– zachowanie się antyspołeczne,
– przyhamowanie.

- motywacja ucznia do nauki szkolnej

Ważnym zadaniem współczesnych procesów edukacyjnych i wychowawczych jest rozwijanie trwałej motywacji do uczenia się, w decydującym stopniu kształtującej poziom osiągnięć szkolnych ucznia. „Ogólnie przyjmuje się, że niechętny stosunek dziecka do nauki szkolnej może być wynikiem jego zmniejszonej sprawności czy wydolności umysłowej, zaburzeń emocjonalnych, niewłaściwych postaw rodzicielskich oraz nieprawidłowego przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole, do której dziecko uczęszcza".[48]

- uspołecznienie ucznia

Uspołecznienie jest uważane za ważny wskaźnik efektów wychowania, środowisko rodzinne spełnia więc w kształtowaniu jego poziomu zasadnicze znaczenie. Ogromną rolę odgrywa tu działanie różnych modeli zachowań się członków rodziny, oparte na mechanizmach mimowolnego naśladownictwa. Aby dokonać poziomu uspołecznienia dziecka należy wziąć pod uwagę takie cechy jak: uczynność, towarzyskość, tolerancyjność, opiekuńczość, przywiązanie, wrażliwość na uczucia innych, zdolność do poświęcania się, umiejętność przyznawania się do winy, popularność, aktywność społeczna.

---

[46] G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 175-211.

[47] T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje,* Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1998, s. 235, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 182.

[48] B. Markowska, H. Szafraniec (red.), *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia" B. Markowskiej* [w:] J. Demska (red.), aut. M. Choynowski /i in./, *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Poszerzone podręczniki dla badającego,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980, s. 201, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 183.

- zachowanie się antyspołeczne ucznia

Zachowanie się antyspołeczne obejmuje cechy związane z aktywnością ekspansywną i niezrównoważeniem emocjonalnym o przewadze reakcji agresywnych, wyrażanych bezpośrednio i pośrednio, przejawia się we wzmożonej aktywności ogólnej i gotowości reagowania agresją.[49] W zachowaniu antyspołecznym wyróżnia się wiele rodzajów postaw, do których zalicza się postawę izolacji, egocentryzmu, wrogości i agresji.

Według H. Nartowskiej powstanie określonego obrazu świata u dziecka oraz przekonanie o własnej pozycji w tym świecie w zasadniczy sposób kształtuje atmosfera emocjonalna rodziny. Rodzaj odzwierciedlenia rzeczywistości społecznej przez dziecko w znacznym stopniu jest uzależniony od stopnia i sposobu zaspokojenia potrzeb psychicznych dziecka, m.in. potrzeby miłości, bezpieczeństwa, uznania i współdziałania z innymi. Dziecko wychowywane w zgodnej rodzinie, w atmosferze wzajemnego zrozumienia i poszanowania praw poszczególnych członków rodziny, zachowuje równowagę emocjonalno-uczuciową i nie wykazuje żadnych zaburzeń w zachowaniu. Natomiast w atmosferze niepewności i ciągłego napięcia związanego z tym braku poczucia bezpieczeństwa dochodzi zwykle do nieprawidłowego ukształtowania się osobowości dziecka, stąd już niedaleka droga do objawów zachowania antyspołecznego. Cechami charakteryzującymi takie dziecko jest: krzykliwość, zarozumiałość, agresywność słowna i fizyczna, drażliwość, upór, podejrzliwość, zazdrość, niestałość w przyjaźni. [50]

Analiza zachowania antyspołecznego uczniów dowodzi, że rodzina prawidłowo funkcjonująca, należycie wypełniająca swe zadania opiekuńcze i wychowawcze, chroni dziecko przed zaburzeniami w zachowaniu i związana z nimi postawą antyspołeczną. Dziecko, którego potrzeby są należycie zaspokajane, które wychowywane jest w atmosferze zrozumienia i poszanowania praw członków rodziny, zachowuje równowagę emocjonalno-uczuciową, a otaczający świat nie jest dla niego żadnym zagrożeniem. Natomiast zjawiska patologiczne występujące w rodzinie i związane z nimi ustawiczne nieporozumienia stanowią bardzo prostą drogę do powstania zaburzeń w zachowaniu. W atmosferze bezustannego napięcia, przy braku możliwości ujawnienia się indywidualności dziecka, dochodzi do nieprawidłowego ukształtowania się jego osobowości prowadzącego często do powstania zachowania się antyspołecznego, choć powodującego w wielu przypadkach również zespół bierności społecznej, czyli tzw. przyhamowania dziecka.

- przyhamowanie ucznia

Bardzo często konsekwencją niekorzystnych czynników, zaburzających prawidłowy przebieg procesów wychowawczych dziecka, oprócz zachowań antyspołecznych jest przyhamowanie objawiające się najczęściej lękiem, nieśmiałością, niską samooceną, biernością w kontaktach społecznych, brakiem pewności siebie, brakiem albo bardzo niskim poziomem motywacji do nauki szkolnej. Według H. Radlińskiej bardzo często przyczyną zachowań przyhamowanych dziecka są trudne warunki materialne, mieszkaniowe, niski poziom kultury rodziców oraz brak wystarczającej opieki wychowawczej.[51] B. Markowska charakteryzuje dziecko przyhamowane jako lękliwe, płaczliwe, smutne, przygnębione,

[49] Ibidem, s. 192.

[50] H. Nartowska, *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwojowe dziecka przedszkolnego,* Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1980, s. 162, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 192.

[51] H. Radlińska, *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych,* NK, Warszawa 1937, s. 16, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit., s. 196.

niepotrafiące stawić czoła najmniejszym nawet trudnościom czy przykrościom, okazujące niechęć wysiłku fizycznego, unikające zabaw wymagającej fizycznej sprawności, szukające oparcia w innych, charakteryzujące się ogólną niezręcznością, łatwo ustępujące innym, niepotrafiące bronić swych praw, okazujące brak odporności na stres, niespokojne w trudnych sytuacjach.[52]

- aspiracje edukacyjne ucznia

Ogromne znaczenie w procesie kształtowania się drogi edukacyjnej i życiowej ucznia odgrywają aspiracje określające „przyszłe dążenia uczniów, a tym samym kształt rzeczywistości, której będą współtwórcami".[53] Drogi edukacyjne dzieci i młodzieży, jak wskazują liczne badania z tego zakresu, są uzależnione od środowiska lokalnego, od stopnia jego zorganizowania, jak również od procesów społecznych, tradycji lokalnych i wzorców społeczno-kulturowych.[54] Szczególne znaczenie w kształtowaniu aspiracji edukacyjnych młodego pokolenia odgrywa środowisko rodzinne, wpływające również bezpośrednio na kształtowanie się poziomu aspiracyjnego rodziców względem kształcenia swych dzieci, automatycznie jest on ważnym wyznacznikiem poziomu aspiracji edukacyjnych dziecka.

Rodzina odgrywa niezwykle istotną rolę w kształtowaniu motywacyjnych i osobowościowych właściwości dziecka. Przez kształtowanie osobowości i systemu wartości dziecka rodzina w znacznym stopniu decyduje o dążeniach życiowych oraz preferowanych wzorach sukcesu życiowego. Wartości uznawane przez członków młodego pokolenia i związane z nimi aspiracje dotyczące własnej drogi szkolno-zawodowej w dużym stopniu zależą od kultury domu rodzinnego, zamożności oraz miejsca zamieszkania. „Rozpatrując skuteczność oddziaływań rodziny na proces kształtowania się zamierzeń, dążeń edukacyjnych ucznia i dróg ich realizacji, za najważniejsze uznaje się cechy związane z przynależnością warstwową rodziców, jej wielkością i strukturą, wykształceniem i pochodzeniem społecznym, sytuacja materialną, warunkami mieszkaniowymi i standardem kulturowym rodziny".[55]

- samopoczucie ucznia w grupie rówieśniczej

W procesie uspołecznienia ważnym środowiskiem wychowawczym obok rodziny jest szkoła. Jej wpływ zaznacza się w kształtowaniu społecznych postaw sprzyjających funkcjonowaniu w grupie w różnych sytuacjach społecznych. Społeczne współżycie odbywa się przy współudziale wychowania interpersonalnego, które wpływa na przystosowanie dzieci i młodzieży do twórczej, efektywnej współpracy i do zgodnego współżycia z innymi ludźmi. Każde dziecko, stając się uczniem, wchodzi w kontakt z rówieśnikami, w wyniku czego nawiązują się różnego rodzaju relacje między poszczególnymi uczniami. „Naukę w szkole uczeń pobiera nie jako izolowana jednostka, ale w zespole kolegów – uczniów tej samej klasy. Dzięki codziennemu przebywaniu ze sobą, klasa szkolna tworzy stopniowo grupę społeczną, powiązaną rozmaitymi stosunkami społecznymi".[56]

Nieformalna struktura klasy oparta na powiązaniach emocjonalnych między uczniami sprawia, iż stopniowo z biegiem czasu wytwarza się pewna hierarchia, polegająca na tym, że

[52] B. Markowska, H. Szafraniec(red.), *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia"…*op.cit., s. 196.
[53] A. Janowski, *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej,* Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 66.
[54] M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci,* Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1994, s. 22.
[55] Ibidem.
[56] M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1964, s. 97, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit., s. 206.

ujawniają się wzajemne sympatie i antypatie. Sytuację społeczną danego ucznia w szkole określa jego pozycja w grupie rówieśników rozumiana jako „całokształt stosunków łączących go z kolegami w klasie".[57] Znaczenie przebywania w grupie rówieśniczej wzrasta znacznie w wieku szkolnym. W okresie tym zmniejsza się znacznie autorytet u rodziców, rośnie natomiast krytycyzm dziecka i nieformalna grupa rówieśnicza bardzo często staje się konkurencją dla rodziny. Dlatego też dla dziecka niezwykle istotne jest zaspokojenie kontaktu emocjonalnego w obrębie grupy. Jednak niestety nie zawsze i nie w przypadku wszystkich dzieci potrzeba taka jest zaspokajana.

„Stosunki społeczne danego ucznia w klasie mogą być oparte na wzajemnej życzliwości i współpracy lub na wzajemnym lekceważeniu i niechęci. Skrajnym przejawem niechęci do grupy jest sytuacja odrzucenia ucznia przez klasę, izolowania go, unikania jego towarzystwa, niewciąganie go do zabaw".[58] Zazwyczaj w każdej klasie niektóre dzieci mają znaczny autorytet, łatwo zyskują posłuch, są lubiane przez kolegów, którzy darzą je sympatią i zaufaniem, podczas gdy inne dzieci nie są lubiane, często bywają odosobnione, a czasem nawet wyraźnie izolowane. „Dziecko, które należy do grupy koleżeńskiej, jest w niej lubiane i uznawane, nabiera pewności siebie, czuje się bezpieczne i szczęśliwe. Jest też wtedy bardziej podatne na wpływy wychowawcze".[59]

Kontakty społeczne z rówieśnikami, przynależności do zespołu, udział w jego życiu, współdziałanie to niezwykle ważne czynniki umożliwiające dziecku zaspokajanie jego potrzeb społecznych, takich jak potrzeba uznania oraz potrzeba przynależności, co jest bardzo ważnym warunkiem prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka i jednocześnie dobrego przystosowania społecznego w środowisku rodzinnym.

Nauczyciele odnoszą się do pojawiających się problemów wychowawczych i dydaktycznych w czasie spotkań grupowych i indywidualnych z rodzicami uczniów, bowiem tylko nieliczne trudne sytuacje mogą rozwiązywać wyłącznie w kontakcie z dzieckiem. Często przywoływane z powodu swojej poglądowości przysłowie afrykańskie głosi, że wychowanie dziecka jest sprawą całej wsi. Nic dobrego nie wynika z sytuacji, gdy dwie najbardziej zaangażowane w wychowanie młodzieży grupy dorosłych: nauczyciele i rodzice, działają osobno i bez porozumienia. Można porównać to do skłóconej wioski lub rodziny, w której nie ma właściwej komunikacji pomiędzy rodzicami a dziećmi. Ich wychowawcze działania stają się niespójne, chaotyczne i nieskuteczne. Nieprawidłowe funkcjonowanie rodziny wywołuje negatywne konsekwencje w różnych obszarach życia szkoły, niekorzystnie wpływa na edukację dziecka, znacznie utrudnia skuteczną interwencję pedagogiczną w wymagających tego sytuacjach.

Zatem szkoła jest instytucją, która wprowadza jednostki w świat odpowiedzialnej pracy, przygotowuje do dorosłości, do uczestnictwa w życiu grupy społecznej.[60]

Refleksja końcowa

Polska szkoła jest obecnie poddana ostrej krytyce, czy wręcz nagonce podważającej jej statutowe zadania tj. wychowanie i opiekę. Wskazuje się często, iż w ocenach uczniów dotyczących szkoły dominują wypowiedzi, że szkoła nie nauczyła ich prawie niczego, jest

[57] Ibidem, s. 207
[58] M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1964, s. 150, cyt za: G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej…*op.cit, s. 206.
[59] Ibidem.
[60] E. Gaweł- Luty, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo ORT TWP w Szczecinie, Szczecin 2004, s. 74

jedynie miejscem, do którego trzeba przyjść, odsiedzieć swoje, „wysłuchać bajek do niczego niepotrzebnych aby zaspokoić poczucie spełnienia misji przez dorosłych”[61].

W dzisiejszej szkole zdarzają się sytuacje, kiedy wychowawcy nie tylko wychowują wychowanków, ale nawet muszą uczyć się intensywniej od własnych uczniów – taka sytuacja ma miejsce zwłaszcza dziś, gdy polska szkoła ulega przemianom, ale też miało to miejsce wcześniej, gdy tworzyły się szkoły prywatne i społeczne. Wówczas mówiło się o tym, że nie chce się szkoły, którą wszyscy znaliśmy – z przeładowanym programem, oderwaną od rzeczywistości, represyjną, stresującą uczniów i skutecznie zniechęcającą ich do zdobywania wiedzy.

Entuzjaści postanowili odejść od starych schematów i stworzyć „szkołę marzeń” bezstresową, partnerską. Kiedy jednak minął czas i opadł zapał organizacyjny pojawił się niepokój: jakie będą skutki odejścia od tradycyjnego wychowania i nauczania? Czy uczniowie poradzą sobie z egzaminami? Lęk i obawy rodziców wzmacniała niepewność nauczycieli wynikająca z braku sprawdzonych recept wychowawczych, zaczęto wątpić: czy można uczyć bez represji i przymusu, bazując na zainteresowaniach uczniów? A jeśli uczeń nie przejawia zainteresowań a górę bierze zwyczajne lenistwo?

Pomysły na lepszą szkołę, takie jak edukacja bezstresowa, którą wymyślili dziennikarze, podchwycili naukowcy, a z którą męczą się praktycy została błędnie zinterpretowana i realizowana. „Cóż znaczy szkoła bez stresu? Czy to taka placówka, w której się niczego nie wymaga, (…) nie krzyczy na dziecko, akceptuje każde zachowanie ucznia? (..) Stres jest twórczy, jest niezbędny w rozwoju, hartuje do życia, które nie jest bezstresowe. Szkoła powinna uczyć walki o lepszy świat”[62], więc bezstresowość niczego dobrego nie przynosi. Zbieramy więc dzisiaj jej plon: poczucie władzy uczniów nad nauczycielem, brak autorytetów wśród nauczycieli, przemoc i agresja (bo przecież wszystko wolno), bezradność pedagogów wobec zachowań uczniów, których strzegą przyznane im prawa ucznia i dziecka (też zresztą nieprawidłowo realizowane w praktyce) – pamiętajmy przy tym, że to dorośli przyznali te prawa.

Skoro szkoła tradycyjna oparta o system klasowo-lekcyjny, encyklopedyzm, system podawczy wiedzy nie sprawdza się, należałoby poszukać rozwiązań w postaci szkolnictwa alternatywnego, w którym najważniejszy powinien być rozwój indywidualny zgodny z możliwościami ucznia, rozwijanie istotnych umiejętności potrzebnych jednostce na drodze jej własnej kariery.

Współczesna szkoła realizuje wychowanie adaptacyjne (adaptowanie człowieka do istniejących struktur społecznych, poprzez przemoc bezpośrednią, strukturalną, symboliczną), które w konsekwencji zniechęca do niej uczniów, czyniąc ją nieatrakcyjną, wręcz nudną. Kreowanie niepowtarzalnej indywidualności, która będzie żyła w harmonii z samym sobą, społeczeństwem i naturą umożliwia edukacja kreacyjna, oparta o pedagogikę humanistyczną i hasła wychowania podmiotowego – może to jest drogowskaz dla polskiej edukacji?

Ogromna rola w wychowaniu młodego pokolenia przypada wychowawcom, pedagogom. W. Mikołajewicz podkreślając trudność we współczesnym wpływaniu na wychowanka pyta: „Jeśli oni chcą wychowywać człowieka, to jaka powinna być ich własna, ludzka kondycja?”[63]. Nauczyciel to człowiek z własnymi problemami i troskami, który mimo swego zapału i

[61] A. Nalaskowski, *O nieobowiązkowy kształt szkoły,* [w:] B. Śliwerski, *Kontestacje pedagogiczne,* Kraków: Impuls, 1993, s. 243.
[62] Ibidem, s. 246-247.
[63] W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei,* [w:] B. Śliwerski, *Kontestacje pedagogiczne,* Kraków: Impuls, 1993, s. 157.

zaangażowania pedagogicznego ma prawo popełniać pomyłki, okazać słabość wobec problemu, który go przerasta. Niestety, dziś w polskiej szkole tych problemów przybywa.

Spójrzmy, jak często społeczny osąd pedagoga to opinia, że jest nieudolny wychowawczo, nie ma umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. A któż miał go tego nauczyć? Studentów pedagogiki nikt nie uczy jak sobie radzić z agresją uczniów, więc zachowanie w takich sytuacjach jest uwarunkowane głównie cechami osobowościowymi lub wręcz instynktem samozachowawczym.

Jakimi osobami powinni być pedagodzy: despotycznymi czy spolegliwymi, autokratycznymi czy demokratycznymi w relacjach wychowawczych? Która postawa się sprawdzi lepiej: gdy wychowawca jest surowy i wymaga, czy gdy współpracuje i zaprzyjaźnia się z wychowankiem na zasadzie partnerstwa? Odpowiedź jest jednoznaczna, bo jej brzmienie zależy od wielu czynników: liczebności klasy, postawy uczniów wobec szkoły i nauczyciela, rodzaju/typu szkoły itd.

Wskazuje się dziś na zjawisko *nie bycia* przez nauczyciela autorytetem dla uczniów, braku umiejętności wychowawczego oddziaływania na uczniów. W klasach nauczyciel nie ma posłuchu, ma problemy z dyscypliną, trudno mu egzekwować obowiązki od wychowanków.

Do szczególnych, bo aktualnie oczekiwanych i potrzebnych cnót nauczyciela-wychowawcy zalicza się: motywacja do ciągłego samokształcenia (ustawiczne uczenie się ma przynosić radość), motywacja do samokrytycznego dostrzegania w postawach swoich uczniów odbicia własnych poczynań (poprawiając klasówki trzeba rozumieć, że ma się przed sobą rezultaty własnego działania), motywacja do interesowania się poszczególnymi uczniami, ich kłopotami i radościami, bycie bezpośrednim (uczniowie muszą mieć poczucie, że można z nim pogadać i dogadać się, że słucha uważnie i pozwala sobie coś powiedzieć), umiejętność ciekawego przekazu wiedzy (im bardziej oryginalne, tym większe zainteresowanie i zaciekawienie uczniów), inicjatywa na każdym pedagogicznym kroku[64].

Te oczekiwania nie są możliwe do spełnienia/realizacji bez wsparcia/akceptacji rodziców, władz szkolnych, oświatowych i określonych zmian w edukacji przyszłych pedagogów. Istotna jest również właściwa socjalizacja w domu rodzinnym, w którym rola nauczyciela powinna być wskazywana jako istotna, ważna, niezbywalna w edukacji każdego człowieka[65].

Bibliografia

Brzeźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

Cęcelek G., *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*,Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2011.

Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii,* Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2000.

Garstka T., Jaroszek K., Kiełczewska A.K., Węgorska G., Wieczorek E., Żmijska H. ,Żmijski J.,*Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców,* Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2012.

Gaweł-Luty E., *Przetwarzanie informacji społecznych dla ocen moralnych u uczniów klas młodszoszkolnych,* WSP, Słupsk 1996,

Gaweł-Luty E., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo ORT TWP w Szczecinie, Szczecin 2004,

[64] Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku,* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls,1999, s. 139-140.

[65] A. Łagoda, *Świat (anty)wartości zniewolonego młodego pokolenia a nowe zagrożenia wychowawcze* {w:] Artykuły konferencyjne II Konferencji Naukowej *Człowiek w sieci zniewolonych dróg,* Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2007, s. 216-217.

Janowski A., *Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej,* Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.

Jarosz E, Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy o rozwiązania,* Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 2006.

Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1982.

Kukołowicz T., *Rodzina wychowuje,* Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, Stalowa Wola 1998.

Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej,* Polska Oficyna Wydawnicza „BWG", Warszawa 1996.

Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku,* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls,1999.

Łagoda A., *Świat (anty)wartości zniewolonego młodego pokolenia a nowe zagrożenia wychowawcze* {w:] Artykuły konferencyjne II Konferencji Naukowej *Człowiek w sieci zniewolonych dróg,* Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2007.

Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz 2001.

Markowska B., H. Szafraniec H. (red.), *Podręcznik do „Arkusza Zachowania się Ucznia" B. Markowskiej* [w:] J. Demska (red.), aut. M. Choynowski /i in./, *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym. Poszerzone podręczniki dla badającego,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1980.

Mikołajewicz W., *Ku pedagogice przyszłości – filozoficzne źródła nadziei,* [w:] B. Śliwerski, *Kontestacje pedagogiczne,* Kraków: Impuls, 1993.

Nalaskowski A., *O nieobowiązkowy kształt szkoły,* [w:] B. Śliwerski, *Kontestacje pedagogiczne,* Kraków: Impuls, 1993.

Przetacznikowa M. ,Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza,* cz.II, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.

Przybycień K. K. , *Wychowanie w rodzinie*, [w:] K. K. Przybycień, E. Gaweł-Luty, T. Jabłoński (red.), Wybrane aspekty wychowania w rodzinie. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2010,

Przybycień K. K. , *Postawy rodzicielskie a trudności wychowawcze*, [w:] K. K. Przybycień, E. Gaweł-Luty, T. Jabłoński (red.), Wybrane aspekty wychowania w rodzinie. Wydawnictwo Fundacji Uniwersyteckiej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, WZNoS, Stalowa Wola 2010,

Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci,* Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1994.

Tomaszewska H., *Diagnoza rodzinnej i szkolnej sytuacji dziecka z rodziny migracyjnej* [w:] E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Zeszyty metodyczne część 8. Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów,* Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.

Winiarski M., *Niepowodzenia szkolne* [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* Wydawnictwo Akademickie „ŻAK", Warszawa 1999.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży,* Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986.

Dorothy Kiełb-Grabarczyk

PARENT AND TEACHER IN DEVELOPING A CHILD'S SITUATION

The life of modern man is characterized by change, diversity and complexity of the phenomena which attribute of human existence in the world. The changes also affect the two major environments undergoing the process of a child's education: families and schools. In giving this subject can be said that in terms of transformation changing each of these environments, stand out among them two groups parents and teachers.

***Keywords**: family, school, child*

УДК 376.54.:62.371

ЗГУРТУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ – ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНОГО ЛІЦЕЮ

Сергій Котловий,
кандидат педагогічних наук, вчитель ВЗОШ ІІ-ІІІ ст. №1, м.Житомир

У статті розкривається значення навчально-трудового колективу у формуванні безконфліктної поведінки учнів професійного ліцею. Виділено види та етапи згуртування колективу, форми організації колективної життєдіяльності учнів. Розглядаються передумови формування соціального досвіду безконфліктної поведінки учнів ПТНЗ в умовах згуртованого навчально-трудового колективу.

Ключові слова: *колектив, навчально-трудовий колектив, соціальний досвід, безконфліктна поведінка, учні професійного ліцею.*

Постановка проблеми. Головним у виробленні та засвоєнні соціального досвіду є, на нашу думку, не бесіди, якими б змістовними та цілеспрямованими вони не були, не абстрактні судження про те, якою особистістю треба стати за всі роки перебування в професійному ліцеї, а соціальне середовище, оточення учнів, живий приклад, взірець, що втілює в собі найкращий набутий досвід соціальних відносин людей у колективах і суспільстві. Слід особливо підкреслити: які б моральні настанови ми не давали учням та якими б мудрими уроками моральності ми не озброювали їх, найбільший вплив на їхню поведінку матиме все-таки найближче середовище, що оточує, та спосіб дій тих, хто безпосередньо опікає, виховує їх. З огляду на це створення особливого виховного середовища є важливою передумовою для одержання учнями в своєму ПТНЗ свободи та самостійності в моральних діях, а через ці дії – і набуття першого самостійного соціального досвіду безконфліктної поведінки. Ми говоримо не лише про професійні ліцеї чи професійно-технічні училища, а й про сім'ю, вулицю, все середовище, що оточує дитину. Адже справжнє соціальне виховання особистості учня здійснюється через постійні соціальні зв'язки та контакти з людьми. А це можливо лише за умов колективу і через колектив.

Тому досить актуальною соціально-педагогічною умовою формування досвіду безконфліктної поведінки в учнів професійного ліцею єзгуртування навчально-трудового колективу учнів у різних видах соціально значимої життєдіяльності. Адже людська особистість існує, живе, розвивається, соціалізується лише в колективі. Поза колективом, поза суспільством немає особистості і її соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема колективу й особистості є по суті центральною в психолого-педагогічній теорії і практиці. Добре відома концепція колективу А. Макаренка, яка розглядається ним в аспекті становлення

взаємовідносин особистості і колективу, як питання про перспективні лінії розвитку особистості, про формування мотиваційної сфери особистості, її волі і характеру.

Розуміння А. Макаренком колективу чітко визначало питання про місце особистості і систему відносин в ньому людей. Колектив, як зазначає вчений, – це цілеспрямований комплекс особистостей, організованих і зцементованих єдністю дій для досягнення спільної мети [2, с. 213]. Таке розуміння колективу дає підстави стверджувати, що змінюючи становище людини в колективі, можна здійснювати виховний вплив на особистість через колектив, причому сам вихованець навіть міг не відчувати й не підозрювати, що він є об'єктом виховання (принцип паралельної дії).

У 60-70-х роках про колектив як інструмент виховання особистості написано чимало робіт. Найбільш поширеним трактуванням сутності колективу, яке склалося в 70-х роках, є визначення його відомим російським психологом К. Платоновим. Колектив – це група людей, що перебуває в безпосередньому спілкуванні між собою, розв'язує відповідне виробничо-трудове, навчально-виховне або культурно-освітнє завдання в інтересах суспільства, пов'язане з загальною метою, єдиною дисципліною, взаємною відповідальністю й єдиним управлінням [3, с. 4].

Іншу думку щодо визначення колективу має В. Коротов, який розглядає колектив як організоване, дисциплінованe товариство трудівників, вільних від експлуатації, сильних ідейною переконаністю, спрямованою до єдиної мети [1; с. 3].

Розглядаючи співвідношення особистості і колективу, В. Сухомлинський зазначав, що головне тут – воля самої людини, самообмеження. Треба тонко відчувати три речі: можна, не можна і треба [4].

Проте сутність і соціальна роль колективу, його основні ознаки та риси, структура й етапи його розвитку в педагогічній літературі в Україні досліджуються ще недостатньо. Між тим, поглиблене з'ясування правильних вихідних позицій цих питань має велике значення для вивчення механізмів впливу колективу на особистість.

Мета статті – розкрити виховний потенціал згуртованого навчально-трудового колективу у формуванні соціального досвіду безконфліктної поведінки в учнів професійного ліцею.

Виклад основного матеріалу. Засвоєння соціального досвіду та соціальних зв'язків людини в колективі виходить від самого індивіда, який сам вирішує, визначає свій моральний вибір. Сам індивід, а не колектив ставить перед собою питання: що потрібно взяти з набутого соціального досвіду старшого покоління для того, щоб стати щасливим, а значить, і безконфліктно взаємодіяти з оточуючими.

На жаль, далеко не завжди, через наші соціальні умови життя, різні соціальні об'єднання, до яких належать учні, і наше нездорове суспільне середовище позитивно впливають на засвоєння соціального досвіду безконфліктної поведінки старшого покоління та своїх ровесників. Досвід говорить про те, що спотворене включення людини в суспільство призводить до того, що вона важко сприймає виховний вплив інших людей, а інколи й зовсім втрачає здатність бути вихованою в рамках нормативних, ефективних щодо інших дітей засобів впливу [4, с. 448].

Успішність соціального становлення має на увазі ефективну адаптацію людини до суспільства, з одного боку, її саморозвиток, активну взаємодію з суспільством і здатність протистояти йому певною мірою – з іншого.

Колективи у нашому демократичному суспільстві виникають об'єктивно, в них люди вступають незалежно від того, усвідомлюють вони чи не усвідомлюють необхідність такого об'єднання.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити основні ознаки згуртованого колективу, а саме: 1) загальні завдання і тісні контакти у спільній діяльності; постійне відчуття радості завтрашнього дня, бачення перспективних шляхів свого невпинного руху вперед, а отже, і постійного розвитку; позитивна атмосфера і розумний стиль його роботи; активність усіх його членів, що проявляється в постійній готовності і любові до впорядкованого, ділового або ігрового руху.

Створення колективу – тривалий і складний процес, в якому розрізняють кілька етапів. А. Макаренко вважав, що в основі розвитку колективу лежить поступове виконання вимог, які висуває перед ним педагог у вигляді тієї діяльності, в процесі виконання якої вихованцям доводиться керуватися відповідними нормами поведінки. Але, виконуючи різноманітну, поступово ускладнену роботу, кожен учень вступає у все більш складні взаємовідносини з колективом, збагачується новими суспільними почуттями і звичками колективної безконфліктної поведінки. Тому етапи розвитку колективу є одночасно й етапами розвитку взаємовідносин особистості з колективом [2].

Приступаючи до створення колективу й організовуючи початкову спільну діяльність вихованців, педагогічному керівництву доводиться мати справу відразу зі всіма учнями професійного ліцею. В перші дні немає можливості спиратися на актив, оскільки він по суті ще не виявлений, не сформований. Проте і на цьому, першому етапі, коли про колектив можна говорити лише як про потенційну можливість, необхідна елементарна організація учнів. Це важливо з багатьох причин: по-перше, для того, щоб в учнів з перших кроків їхнього спільного життя вироблявся соціальний досвід обов'язкового дотримання відповідних норм поведінки; по-друге, для того, щоб в професійному ліцеї з перших днів встановилося відповідне ставлення учнів до вимог групового керівника, викладачів і майстрів виробничого навчання, вироблялась повага до них.

Тому вимоги на першому етапі розвитку колективу слід висувати принципово послідовно й безкомпромісно [2]. Колектив педагогів повинен бути одностайним у своїх вимогах. Інакше учні будуть сприймати встановлені правила поведінки як особисті вимоги окремих викладачів, а не як суспільні, обов'язкове виконання яких не підлягає сумніву.

Успіх першого етапу оцінюється за відносною загальною дисциплінованістю вихованців, їхнім умінням підкорятися правилам поведінки. Проте цей успіх не можна переоцінювати і приймати зовнішню слухняність учнів за досягнення основної педагогічної мети. Це лише передумова для роботи із внутрішньої організації колективу, яка розпочинається з виявлення активу.

Актив – це та частина учнів, яка найбільш легко й швидко сприймає інтереси колективу і починає діяти у відповідності з ними. Завдяки підтримці активу суспільна мета вимог в професійному ліцеї виступає для учнів з очевидною ясністю, і це полегшує їх виконання. Виявлення й оформлення активу – центральне педагогічне завдання першого етапу створення колективу. Другий етап його розвитку характерний тим, що актив висуває вимоги колективу. Це значить, що він стає його керівною силою, здатною вести учнів за собою.

По суті, обличчя колективу великою мірою визначається наявністю в ньому людей, які є взірцем, служать надихаючим прикладом. Тобто на другому етапі свого розвитку колектив уже не аморфна маса, а сформоване ціле, що має свої органи, здатні самостійно розв'язувати основні питання його життя. Це свідчить про значний крок вперед, але для цього керівництву ПТНЗ необхідно провести велику роботу з активом: окремих учнів, які підтримують вимоги педагогів, треба перетворити на згуртовану групу, що буде домагатися прийняття цих вимог всіма учнями, стане організатором інших вихованців, поведе їх за собою. А для цього треба створити орган колективу, допомогти йому вникнути в потреби колективу, усвідомити його завдання, навчити актив організаторській роботі.

Водночас треба мати на увазі, що актив може впоратися зі своїми обов'язками лише за умови одночасного оформлення і зміцнення первинних колективів, вони стають основними провідниками впливу органів колективу на окремих учнів. Спираючись саме на первинні колективи, молодий актив оволодіває вмінням керівництва і залучає в загальне життя всю масу учнів.

Отже, другий етап розвитку колективу охоплює тривалий і складний період його життя, головною метою якого є зміцнення первинних колективів та органів.

Третій етап розвитку колективу знаменує його розквіт, найбільш продуктивний період формування колективних відносин, впливу колективу на особистість. А. Макаренко зазначав, що на третьому етапі весь колектив висуває свої вимоги до окремих учнів, що порушують встановлені правила і норми поведінки. Головним джерелом руху вперед є та спільна діяльність, яку організовує актив, органи колективу. Беручи участь у ній, усі члени колективу засвоюють вимоги активу: у них формуються навички колективної роботи, вміння і звички моральної поведінки та безконфліктної взаємодії. Саме тому, що діяльність виконується для досягнення загальної мети, а самі учні виступають в ролі організаторів, у всіх виробляється єдиний підхід до справ колективу, загальна оцінка і загальне ставлення до багатьох фактів спільного життя, а головне – до вчинків товаришів. З виникненням цього загального соціального досвіду в колективі формується єдина думка у ставленні до явищ суспільного життя, до окремих людей, що знижує рівень виникнення міжособистісних конфліктів та конфліктної поведінки серед учнів.

Досягненню третього етапу в розвитку колективу сприяє не кількість справ, виконаних учнями спільними зусиллями, а їх організація і мотиви, які спонукали колектив на виконання цих завдань. Рух колективу не буде відбуватися, якщо учні виконують завдання лише за вказівками дорослих, якщо вони виступають лише в ролі технічних виконавців, не відповідальних організаторів; вимоги активу не будуть засвоюватись колективом як свої власні, якщо вони сприймаються лише як вимоги старших, а сам актив – як представники педагогічних працівників, призначені для спостереження за порядком.

Розвиток колективу – процес внутрішньо зумовлений, для цього етапу характерний тон дружніх і водночас вимогливих відносин, який встановлюється серед учнів, їхня готовність до спільних дій та інтересів до загальних справ.

Четвертий етап розвитку колективу – це, власне, продовження третього етапуі характерний тим, що кожен учень сам висуває до себе вимоги громадської поведінки, не потребуючи підказування товаришів.

Можна було б сказати, що виховна функція колективу на цьому й завершується і процес виховання переходить у процес самовиховання. Проте насправді шлях формування особистості в колективі значно складніший. Висування суспільних вимог колективу ніколи не повинно припинятись, інакше йому загрожує застій і розпад. Проте, коли колектив досягає другого або третього етапу в реалізації навіть відносно нескладних вимог суспільної поведінки, в нього накопичуються звички колективного життя і досвід поваги до вимог активу. Завдяки цьому процес оволодіння новими, більш високими вимогами відбувається значно швидше.

Педагогічні завдання на четвертому етапі розвитку колективу надзвичайно відповідальні і складні. На цьому етапі особливо важливо розширювати сферу впливу колективу на особистість, необхідно уважно стежити за зростанням його вимог до суспільної і моральної поведінки кожного учня, до стилю його взаємодії. На обговорення колективу необхідно виносити питання поведінки його членів у групі, в гуртожитку, в побуті, розглядаючи мотиви поведінки, а не лише окремі вчинки. Головне – потрібно допомагати учням свідомо ставити перед собою завдання з метою вироблення моральних рис особистості, вчити їх працювати над собою, переборювати свої недоліки, уникати конфліктної поведінки, а при виникненні конфліктів конструктивно їх вирішувати.

Вихованці ПТНЗ мають бажання самостійно визначати конкретні об’єкти своєї діяльності, їх цікавлять справи, розраховані на тривалий час, пов’язані з розв’язанням серйозних трудових і суспільних завдань. Тому учні другого та і третього року навчання повинні виконувати роль організаторів життя колективу, відповідальних за його окремі ділянки.

Справжні колективістські безконфліктні відносини виявляються у постійній контактності – в добрих особистих, довірливих взаємовідносинах, які включають у себе увагу, повагу й доброзичливість, високу тактовність у ставленні один до одного. Завдяки таким взаємовідносинам у колективі досягається добрий соціально-психологічний мікроклімат, спокійна ділова обстановка.

У справжньому колективі панує висока організованість, яка яскраво виявляється в органічному поєднанні інтересів усіх членів колективу з особистими інтересами кожного його члена, в безконфліктному розподілі обов’язків між ними, в узгодженій взаємозаміні своїх функцій.

Звичайно, таких колективів у професійних ліцеях, які б повністю відповідали згаданим вимогам, насправді, ще не так багато. Але такий уявний колектив може стати еталоном справжнього колективу, на який треба рівнятися. На сьогодні більшість реально існуючих колективів займає переважно проміжне становище між слаборозвиненим і високорозвиненим колективами. Але, як нами встановлено, з окремих соціально-психологічних та педагогічних параметрів ці колективи, що займають проміжне становище, можуть претендувати на більш високе своє становище, проте з інших параметрів вони ще серйозно поступаються високорозвиненим колективам.

Проведене нами вивчення різних учнівських колективів 28 груп професійних ліцеїв Житомирської, Вінницької та Черкаської областей показує, що сильними їх ознаками, які наближують їх до високорозвиненого колективу, є непогані особисті

взаємовідносини: інформованість, почуття колективізму, а слабкими – замкненість, низький рівень організованості, відповідальності та ефективності.

Реальні можливості для збагачення соціального досвіду безконфліктної поведінки учнів ПТНЗ створює спільна життєдіяльність згуртованого колективу, яка організована на основі взаємодопомоги, при розвитку вимогливості і особистої відповідальності, що є важливим фактором зближення членів колективу, збагачення їхнього соціального досвіду. Згуртування й розвиток колективу, як справедливо зазначає більшість науковців (О. Киричук, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін.), можливі за умови включення учнів у спільну життєдіяльність, яка має колективний характер. Такими провідними видами життєдіяльності, на думку О. Коберника, є фізично-оздоровча, навчально-пізнавальна, предметно-перетворювальна, соціально-комунікативна, оцінно-орієнтаційна та інші види [129]. Саме в діяльності, а саме в ставленні, готовності й здатності до неї й проявляється активність особистості, формується соціальний досвід. В той же час, і сьогодні виховний процес у професійно-технічних навчальних закладах здебільшого складається з набору стандартних заходів, носить інформаційно-просвітницький характер й орієнтується переважно на методи заохочення і покарання. У практиці роботи професійних ліцеїв виховна діяльність переважно проводиться епізодично та формально, має споглядацько-розважальний характер, не маючи глибокої пізнавальної та особистісно-розвивальної основи, не спрямована на згуртування колективів. У так званих виховних заходах ігнорується ініціатива, самостійність, свобода вибору, прояв особистісного Я вихованця, тобто його позиція як суб'єкта діяльності. Тому активність учнів у такій діяльності традиційно зводиться до механічного виконання доручень та вимог за визначеною педагогом схемою, а запропоновані ним види діяльності не відповідають їхнім бажанням, здібностям та інтересам. На жаль, подекуди зустрічаються ще випадки, коли "соціальне становлення" як процес зводиться лише до присоромлення учнів за порушення морально-етичних норм і правил та до поспішних читань їм моральних сентенцій з тим, щоб осудити, пригрозити, заборонити. І через те, що в цих ситуативних моментах викладачі завжди "поспішають", нерідко бувають роздратованими, неетичними, підвищують голос, загрозливо жестикулюють, що почасти призводить до виникнення конфліктів. І учні тоді, переймаючи такий гіркий "соціальний досвід", зростають такими ж роздратованими, неетичними у ставленні до старших і свої ровесників. Це відбувається ще й тому, що педагоги завжди вміють до тонкощів підмічати порушення прийнятих норм і правил, а от добрі вчинки учнів не привертають їхню увагу.

Життєдіяльність колективу – це організація процесу життя на основі соціальних форм і способів діяльності, спілкування, поведінки, що склалися історично; це відтворення кожною особою свого життя включенням його у соціальні процеси. Це поняття охоплює у часі весь плин життя особистості: її становлення, розвиток, зміни. Воно включає не тільки активність особистості, що виявляється у зовнішніх формах діяльності, але й її внутрішнє духовне життя – переживання, роздуми, боротьбу мотивів, сумніви, мрії, надії, віру, фантазію.

Тому, щоб згуртувати первинний колектив, необхідно включити учня в систему відносин спільної, тобто пройнятої діловими міжособистісними стосунками систему життєдіяльності, основними складовими якої є фізично-оздоровча, навчально-

пізнавальна, предметно-перетворювальна, соціально-комунікативна, оцінно-орієнтаційна й інші види. Будь-яка діяльність, якщо її взяти саму по собі, ще не є об'єднуючим чинником згуртування колективу, засобом формування соціального досвіду, творцем позитивних якостей і рис особистості. Це свідчить про те, що між діяльністю і формуванням колективу, соціальних та духовно-моральних якостей особистості немає прямого зв'язку. Тому річ тут не стільки в тих чи інших видах діяльності (наприклад, опанування знаннями в процесі навчально-пізнавальної діяльності, створення якогось предмету в процесі предметно-перетворювальної діяльності тощо), скільки в тих взаєминах, які встановлюються в учнів у процесі діяльності.

Основна функція діяльності полягає в тому, що в ній учень набуває соціального досвіду, має можливість розкрити свої можливості та проявити інтереси, самореалізуватися і самовизначитися, нагромадити досвід активності, самостійності, ініціативності, самотворчості, ставлення особистості до світу, природи, праці, колективу, людей і, врешті-решт, до самої себе. Тут має бути вміле педагогічне управління, систематичне вивчення взаємин між учнями, соціально-профілактична робота.

У процесі організації колективної життєдіяльності педагог має прагнути до того, щоб створити умови, за яких кожний учень стає чимось цікавим, оригінальним для всього колективу. Труднощі, які переборюються в ім'я досягнення колективної мети, підвищують авторитет учнів, посилюють взаємну повагу і симпатії.

Як ми вже зазначали, учнівський навчально-трудовий колектив – це складне структурне об'єднання, яке має систему офіційних і неофіційних відносин. Привести у відповідність ці дві системи – значить створити сприятливі умови оптимального функціонування навчально-трудового колективу, в якому зведено до мінімуму конфліктні форми поведінки.

Істотний вплив на формування соціального досвіду особистості в цілому має становище, яке вона займає у системі внутрішньоколективних відносин. Вплив внутрішньоколективних відносин на формування соціального досвіду безконфліктної поведінки учнів ПТНЗ відбувається в процесі їх становлення, розвитку і функціонування. Процес становлення й розвитку внутрішньоколективних відносин – це безперервний процес збагачення вихованцями досвіду соціальних відносин з оточуючими людьми, усвідомлення соціальної й особистісної значущості моральних норм і взаємовідносин. Збагачення соціального досвіду учня у навчально-трудовому колективі – це цілеспрямований, планомірний і систематичний вплив на процес організації життя, діяльності, взаємовідносин в учнівському колективі. Воно відбувається в тісному зв'язку з оволодінням учнями знаннями, розширенням суспільного кругозору, поступовим засвоєнням ними норм і вимог загальнолюдської моралі.

У такому випадку педагогічне керівництво гуманними внутрішньоколективними відносинами повинно спиратися на глибоке знання особистості кожного учня і структури міжособистісних стосунків у колективі, повинно забезпечити сприятливе становище кожного учня в системі внутрішньоколективних відносин шляхом підвищення якості соціально-педагогічної роботи, залучення всіх до різних видів життєдіяльності, шляхом розвитку життєвої активності тих вихованців, що займають несприятливе становище в колективі.

Важливими фактором, що сприяє формуванню соціального досвіду безконфліктної поведінки в учнів професійного ліцею є конкретна і своєчасна підтримка колективом добрих починань учня в усіх його сферах діяльності, дружня взаємодопомога, товариська підтримка, постійний громадський контакт. Ці умови посилюють енергію учня, породжують його прагнення до суспільно корисної діяльності. За таких умов зникає підґрунтя для виникнення конфліктів і зародження пасивності, створюється сприятлива обстановка для одержання позитивного соціально-морального досвіду.

Висновки. Отже аналіз психолого-педагогічної літератури та практики виховної роботи в ПТНЗ дає можливість стверджувати, що згуртований навчально-трудовий колектив виступає продуктивним засобом формування в учнів соціального досвіду безконфліктної поведінки.

Література:

1. Коротов В.М. Развитие воспитательных функцій коллектива / В.М. Коротов. – М. : Педагогика, 1974. – 193 с.
2. МакаренкоА. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. Т. 1 / А. С. Макаренко; [редкол. : М. И. Кондаков (гл. ред.) и др.]. – М., 1983. – 368 с.
3. Платонов К. К. Проблема теориигрупп и коллективов / К. К. Платонов //Коллектив и личность. – Сб.-М., 1975. – С. 4.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори / В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 448.

Сергей Котловой

СПЛОЧЕНИЯ УЧЕБНО-ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА – ВАЖНАЯ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА БЕСКОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

В статье раскрывается значение учебно-трудового коллектива в формировании бесконфликтного поведения учащихся профессионального лицея. Выделены виды и этапы сплочения коллектива, формы организации коллективной жизнедеятельности учащихся. Рассматриваются предпосылки формирования социального опыта бесконфликтного поведения учащихся ПТУ в условиях сплоченного учебно-трудового коллектива.

Ключевые слова: *коллектив, учебно-трудовой коллектив, социальный опыт, бесконфликтное поведение, ученики профессионального лицея.*

Sergey Kotlovoy

RALLYING TRAINING EMPLOYMENT TEAM - AN IMPORTANT CONDITION FOR THE FORMATION OF SOCIAL EXPERIENCE OF CONFLICT BEHAVIOR IN VOCATIONAL LYCEUMS

The article reveals the importance of educational and workforce in shaping conflict-free behavior of vocational lyceum. Highlight types and stages of team cohesion, collective forms of life of students. Considered prerequisites for the formation of social experience conflict-free behavior of students in vocational training and cohesive workforce.

Keywords: *team, training and the labor collective, social experience of conflict behavior, professional lyceum students.*

УДК 159.9:811

АКТУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ

Наталія Сопілко,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземної філології Хмельницького національного університету

Статтю присвячено розгляду сутності стратегій подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання, зокрема при вивченні іноземних мов. Було досліджено, що стратегії подолання психологічних бар'єрів, спрямовані як на зменшення травмуючого впливу негативних факторів, так і на пошук нових, нестандартних підходів і ефективного виконання навчальної діяльності.

Ключові слова: *стратегія подолання, психологічний бар'єр, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні спостерігається стрімка тенденція до розширення міжнародного співробітництва у різних галузях науки, техніки, виробництва, інтеграції України в світову спільноту, що, безумовно, вимагає знання іноземних мов.

У зв'язку з цим особливо загострюється потреба людини у вмінні налагоджувати комунікацію з партнерами засобами іноземної мови без посередника, що, природно, дозволить їй глибше зрозуміти іншу людину як представника іншої культури та більш успішно спільно вирішувати різні практичні завдання. Сучасний фахівець повинен не тільки уміти читати і перекладати спеціалізовану іноземну літературу, але й вступати в ділові і міжособистісні контакти. Знання іноземних мов стає однією з умов професійної компетентності і попит на таких спеціалістів все більше зростає.

Разом із тим, добре відомо, що більшість людей, які вступають у спілкування іноземною мовою, зазнають психологічних труднощів, пов'язаних із подоланням багатьох комплексів – очікування невдачі, підвищена тривожність, скутість, острах помилок і т.д. Факторам, що ускладнюють спілкування між людьми, дослідники дають різні визначення: бар'єри, блоки, збої, порушення, розлади, деформації і т.п. У психолого-педагогічній літературі психологічні бар'єри розглядаються як абсолютна або відносна перешкода на шляху комунікації, взаємодії, взаєморозумінні людей, при цьому дослідники відзначають неблагополучний психологічний стан „носіїв" бар'єрів.

Все це зумовлює необхідність посилити увагу до проблеми підготовки фахівців до іншомовного спілкування.

Аналіз наукових джерел показує, що певні теоретичні та емпіричні знання накопичено з проблеми психічних механізмів, що забезпечують ефективне оволодіння іноземною мовою (А.А. Алхазішвілі, В.О. Артьомов, Б.А. Бенедиктов, Б.В. Бєляєв, І.Л. Бім, О.Ф. Волобуєва, О.М. Гринчишин, І.О. Зимня). У ряді робіт сучасних дослідників даються класифікації та змістовні визначення різних факторів, що

ускладнюють міжособистісне спілкування (Г. Гібш, А.А. Рояк, М. Форверг, О.В. Цукатова). Зокрема, проблему психологічних бар'єрів у діяльності вивчали Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Паригін, С.Л. Рубінштейн, М.В. Савчин, Р.Х. Шакуров. Однак на сьогоднішній день відсутнє чітке визначення стратегій подолання психологічних бар'єрів, які виникають у студентів у процесі навчання, особливо при вивченні іноземної мови; не структуровано стратегії, умови та чинники, що забезпечують подолання або компенсацію психологічних бар'єрів.

Метою даної статті є розкриття сутності стратегій подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання, зокрема при вивченні іноземних мов, виділення основних характеристик, притаманним стратегіям подолання, визначення функцій стратегій та їхньої актуалізації у навчальній діяльності студентів. На нашу думку це сприятиме актуалізації внутрішнього потенціалу та розвитку прихованих резервів студентів із подоланні та компенсації психологічних бар'єрів.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях виявляється широке різнобіччя трактувань терміна „стратегія". Він співвідноситься із програмою, набором тактик і технік, сукупністю операцій, дій, сукупністю процедур, планом дій і т.д. У загальнометодологічному аспекті стратегія означає мистецьке керівництво, план проведення або дії, свідомо складений набір операцій для вирішення певної проблеми або досягнення певної мети [1]. Розгляд поняття „стратегія подолання психологічних бар'єрів" вимагає звернення до теорії навчання як діяльності особистості, яка детально досліджується з різних позицій вітчизняними та зарубіжними психологами (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, І.О. Зимня, В.Я. Ляудіс, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, Є.І. Машбіц, Н.Ф. Тализіна, В.Д. Шадриков, І.С. Якиманська та ін.). Сутність поняття навчальної діяльності корениться в загальнопсихологічному розумінні діяльності, що склалося у психологічній школі Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурія. Визнається, що навчальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має свій предмет, продукт і засоби, а її структура включає потреби, мотиви, дії, операції, цілі, загальну програму. При цьому сутність трактування навчання на основі діяльнісного підходу полягає не в простому перенесенні загальних принципів аналізу діяльності, а у виявленні специфіки цього поняття. Тому структура навчальної діяльності, крім уже зазначених компонентів, включає навчальне завдання, дію контролю, що переходить у самоконтроль і дії оцінки, що переходять у дію самооцінки.

Навчальна діяльність трактується дослідниками, які стоять на позиціях такого підходу, як діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій (О.І. Власова, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін); як процес зміни суб'єкта діяльності, його перетворення з такого, що не володіє певними знаннями, вміннями й навичками в такого, що оволодів ними (І.І. Ільясов, В.Я. Ляудіс). Із цього випливає, що навчальна діяльність є, насамперед, діяльністю зі самозміни, саморозвитку [6].

Навчальну діяльність студентів відрізняє те, що, з одного боку, студенти самі обирають собі цю діяльність, тобто усвідомлено приймають роль учня. З іншого боку, до студентів як до суб'єктів навчання ставляться й особливі вимоги порівняно зі школярами [3]. Ці вимоги стосуються вміння самостійно організовувати свою навчальну діяльність. В.Я. Ляудіс наполягає на тому, що навчальна діяльність студентів повинна бути усвідомленою у всіх структурних компонентах [6]. Ми згодні, що специфічні вміння, здатні забезпечити студентові можливість знаходження

оптимального способу організації системи навчальних дій, яка веде до ефективного оволодіння необхідними знаннями та вміннями, до подолання перешкод, повинні бути предметом спеціального формування у навчальній діяльності.

Згідно з визначення, яке наведено в Оксфордському словнику стратегія (англ. strategy) – це процес планування будь-чого або вміле виконання плану; це план, який спрямований на досягнення певної мети [10]. У рамках нашого дослідження ця мета – успішне подолання психологічних бар'єрів у студентів. Усвідомлення мети дозволяє висунути припущення про можливий спосіб її реалізації. Так формується випереджальний образ діяльності, виробляється програма її здійснення, що відображає уявлення суб'єкта про оптимальний набір і послідовність пізнавальних прийомів, дій і операцій для досягнення мети. Необхідно підкреслити, що послідовність прийомів і дій у цьому випадку є ієрархією, а не їхнім хаотичним набором. Формування ієрархії залежить від ступеня раціональності того чи іншого пізнавального прийому, дії в певний момент рішення завдання, що постає перед студентами. Важливо зазначити, що образ змісту, що сформувався, і послідовності конституєнтів, що реалізують стратегію, не зводиться до одного, раз і назавжди сформованого алгоритму, але, швидше за все, має певну пластичність, можливість корекції. Інакше перенесення стратегії у нову ситуацію було би неможливим.

Розгляд генезису стратегії подолання психологічних бар'єрів і її структури дозволяє нам сформулювати визначення цього поняття. Стратегія подолання психологічних бар'єрів – це систематизований комплекс прийомів, який формує спосіб реалізації навчальної діяльності, що забезпечує подолання психологічних бар'єрів. Основними характеристиками стратегії подолання можуть бути названі такі:

1. Цілісність, що являє собою внутрішню єдність метаплану (висування гіпотез, постановка цілей, формування образу навчальної діяльності, вироблення її програми, що включає уявлення про специфіку необхідних прийомів, дій і операцій, які забезпечують досягнення мети – подолання психологічних бар'єрів) і плану реалізації (прийоми, дії, операції, спрямовані на перевірку правильності висунутої гіпотези, сформованого образу здійснення навчальної діяльності), що сприймаються як єдине ціле.

2. Послідовність, що виявляється в певній ієрархічній організації основних конституєнтів стратегії подолання психологічних бар'єрів, зумовленої раціональністю їхньої активізації відповідно до мети.

3. Повнота та завершеність. Ці дві характеристики особливо тісно пов'язані між собою. Повнота стратегії подолання психологічних бар'єрів виражається в необхідному, необмеженому наборі психологічних прийомів, дій і операцій, що забезпечують завершеність стратегії. Завершеність стратегії, у свою чергу, пов'язана з цілеспрямованістю, тобто з вирішенням завдання подолання психологічних бар'єрів, і виражається у вичерпаності змістовного аспекту результату навчальної діяльності.

Якісні характеристики стратегії, на нашу думку, повинні бути відділені від їхніх функціональних характеристик. Функції стратегії у найбільш загальному вигляді полягають у забезпеченні раціонального шляху досягнення задовільного результату. З цього погляду, правомірними будуть твердження Дж. Брунера про те, що вироблена та правильно застосована стратегія забезпечує суб'єктивну впевненість у досягненні результату [2].

На наш погляд, можуть бути виділені три основні функції стратегії подолання психологічних бар'єрів: мотиваційна, організаційна та регулювальна.

1. Мотиваційна функція. Передбачається, що знання стратегій і знання про те, де, коли і як можуть бути застосовані різні їхні типи призводить до усвідомлення суб'єктом власних позитивних можливостей для подолання виниклих психологічних труднощів. Це сприяє зниженню рівня тривожності на заняттях, запобіганню почуттю остраху припуститися помилки, створенню готовності та позитивного налаштування до роботи. Наслідком розвитку почуття впевненості у своїх силах за умови його підкріплення позитивними результатами навчальної діяльності може стати розвиток мотивації досягнення успіху в навчанні, а не уникнення невдач.

2. Організаційна функція. Стратегія подолання психологічних бар'єрів (за умови існування у повноцінній формі, тобто задовольняючи всі названі якісні характеристики) надана суб'єктові в ідеї образа здійснення навчальної діяльності, її програми, ще до початку безпосереднього виконання завдань на занятті. Сформований після усвідомлення необхідності подолання психологічних бар'єрів образ здійснення навчальної діяльності є певною опорою, на основі якої здійснюється організація навчальної діяльності.

3. Регулювальна функція. Регулювальна функція стратегій подолання психологічних бар'єрів виражається в можливості відстеження й корегування відповідно до висунутої гіпотези способу реалізації навчальної діяльності, застосування необхідних психологічних прийомів, дій і операцій, спрямованих на зниження негативного впливу психологічних бар'єрів у студентів.

Ми приєднуємося до думки вчених, які вважають усвідомленість необхідною характеристикою стратегій, ми також вважаємо, що реалізація виділених функцій стратегій і актуалізація їхніх характеристик у навчальній діяльності студентів можливі за умови, якщо стратегії є предметом свідомого контролю суб'єктів діяльності [5].

Необхідно відзначити, що вибір певних стратегій подолання психологічних бар'єрів у навчальній діяльності є особистісно специфічним. Форми стратегій зумовлені конструктивністю чи неконструктивністю навчальної діяльності й поведінки студентів. Критеріями конструктивності стратегії є ступінь усвідомленості критичної ситуації, використання механізмів довільного саморегулювання поведінки й діяльності у кризових умовах, ступінь розвитку самоактуалізації особистості студентів, що забезпечують оптимально продуктивний рівень виконання діяльності. Малоконструктивними, неусвідомленими формами подолання психологічних бар'єрів у навчальній діяльності студентів є механізми психологічного захисту.

Інтегральною характеристикою, що поєднує особливості всіх стратегій подолання психологічних бар'єрів навчальної діяльності, є психологічна стійкість особистості студента, яка містить у собі стійкість індивідуальної свідомості особистості, що виявляється в резистентності психіки й пов'язана з її стабільністю та мінливістю; динамічні процеси, що є невід'ємною рисою стійкості та лежать в основі часткових проявів емоційної стійкості, стресостійкості, саморегуляції психічних процесів і стійкості мотиваційної сфери [8].

Необхідно підкреслити розвивальну функцію психологічних бар'єрів, що створює передумови для відновлення порушеної рівноваги, зниження напруженості та досягнення стійкості. Мобілізація внутрішніх „сил", що відбувається під впливом бар'єра, призводить до розвитку особистості, до заповнення відсутнього внутрішнього

потенціалу. Такий розвиток можливий за допомогою стратегії подолання. Існують два типи подолання – пристосування й перетворення. Однією зі стратегій подолання бар'єрів є психологічний захист. Стратегія психологічного захисту визначається З. Фрейдом як загальне позначення всіх прийомів, якими людина користується в ситуації конфліктів, здатних спричинити невроз. Прототипом усіх спеціальних способів захисту є „витіснення", а мотивом і метою будь-якого витіснення є не що інше, як уникнення невдоволення. Головною метою захисту вважається досягнення несуперечності й цілісності внутрішнього світу, усунення тривоги та напруженості, а всі інші цілі розглядаються як проміжні.

Саме З. Фрейд виділив 9 основних типів захисних механізмів: регресія, пригнічення, заперечення, проекція, інтроекція, реверсія, ізоляція, реактивні утворення, звертання проти себе, представлених ригідними процесами, що діють нереалістично, без урахування цілісності ситуації й довгострокової перспективи [9]. Цілі психологічного захисту, якщо й досягаються, то ціною об'єктивної дезінтеграції поведінки, ціною поступок, самообману або навіть неврозів, тому прийнято вважати, що самі механізми психологічного захисту лежать в основі неконструктивного подолання труднощів [4; 8].

На основі аналізу психоаналітичних, психіатричних і загальнопсихологічних робіт було виділено вісім захисних механізмів: заперечення, регресія, проекція, заміщення, пригнічення, утворення реакції, інтелектуалізація та компенсація. Таким чином, психологічний захист виникає, якщо людина не може правильно оцінити виниклий дискомфорт і його причини і, отже, не може впоратися з ним. Спираючись на розглянуті вище аспекти генезису та функціонування механізмів психологічного захисту, останні можна відстежити в умовах навчальної діяльності. Вся інформація, що надходить із зовнішнього та внутрішнього середовища людини, проходить крізь систему цінностей і бар'єрів. У психології психологічні бар'єри розуміються як внутрішні перешкоди (небажання, острах, невпевненість та ін.), що заважають людині успішно виконувати певну дію. Використовуючи сукупність психологічних бар'єрів для визначення механізмів психологічного захисту, ми будуємо різні моделі відображення зовнішнього середовища. Кожна людина із сукупності зовнішньої інформації вибирає тільки ту, котра може бути засвоєна, не руйнуючи й не вносячи істотного розладу в її духовне життя. З іншого боку, захист сформованого уявлення про світ перешкоджає творчому процесу, зверненому до розуміння нового.

Людина намагається зважувати та оцінювати різні аспекти своєї діяльності так, щоб уникнути конфліктів сприйняття, оскільки при їхньому виникненні відчувається дисонанс, що породжує негативні емоційні переживання (страх, побоювання та ін.). У навчальній діяльності студента часто виникає прагнення уникнути нової інформації, несумісної зі сформованими уявленнями. Воно проявляється в ігноруванні, запереченні потенційно тривожної інформації, ухиленні від неї. Цей стан виникає в процесі первинного сприйняття раніше невідомого, коли відразу відхиляється небажана інформація, що може бути невідворотно втраченою і не може бути згодом відновленою. При запереченні студент стає несприйнятливим до тих способів навчальної діяльності, які передбачають неприємності, можуть його травмувати [8].

При пригніченні, як і при запереченні, захист виявляється в блокуванні неприємної, небажаної інформації, але це блокування здійснюється або при

переведенні зі сприймальної системи в пам'ять, або при виведенні з пам'яті у свідомість. Коли студент усуває думку про те, що він не може впоратися з яким-небудь завданням, він говорить собі: „Не так вже й потрібно було", „Є речі важливіші", тим самим додаючи негативного емоційного забарвлення. Інколи у подібній ситуації він відкладає справу на невизначений термін і поринає у підготовчі заходи: „Почекаємо, як це вийде в інших", „Потрібно пошукати інші варіанти рішення" та ін.

Розгляд різних видів психологічного захисту показує, що одні сприяють примиренню людини із самою собою, змінюють систему цінностей, призводять до включення нового до цієї системи; інші сприяють відкиданню нового, збереженню свого внутрішнього „Я" і відповідно досягненню певного рівня стійкості. Психологічний захист як стратегія подолання бар'єрів має переважно слабоусвідомлений характер і виникає як реакція на утруднення студентів у навчальній діяльності, які викликають почуття незадоволення. Психологічний захист виникає, якщо студент не може правильно оцінити виниклу критичну ситуацію та пояснити її причини. Такий захист забезпечує зниження емоційної напруги, тривоги, дискомфорту та збереження несуперечності „Я-образа" за рахунок несвідомої (як правило) спотвореної оцінки об'єктивної реальності.

Домінуючими захисними механізмами в навчальній діяльності студента є відмова від продуктивного вирішення критичних ситуацій (витіснення, пригнічення, блокування, заперечення), механізми перебудови думок, почуттів, поведінки (раціоналізація, інтелектуалізація, проекція та ідентифікація), зняття емоційної напруги (соматизація, агресія), заміщення моментів, що травмують (регресія, заглиблення у хворобу, пошук альтернативної діяльності).

Другий тип подолання – перетворення – здійснюється при виборі стратегії самоактуалізації. Самоактуалізація розглядається як процес переживання й відновлення порушень ціннісно-смислової та мотиваційної сфери особистості, що сприяє оптимальному подоланню психологічних бар'єрів і забезпечує психологічну стійкість навчальної діяльності. Як механізм розвитку особистості, самоактуалізація означає перехід потенційних особливостей людини в актуальні. Він містить у собі змістовні та процесуальні компоненти. Змістовні визначають конкретні особливості особистості, що є потенційними, якщо вони не усвідомлені та не реалізуються суб'єктом стосовно якого-небудь виду діяльності. Процесуальні компоненти вказують на ті дії, які актуалізують, виявляють такі особливості.

А. Маслоу дає такі характеристики людей, що самоактуалізуються: більш ефективне сприйняття реальності; прийняття себе та інших; спонтанність, простота, природність; зосередженість на завданні; потреба в самоті; незалежність від культури й середовища; постійна свіжість оцінки, досвід вищих станів, почуття причетності, єднання з іншими; більш глибокі міжособистісні стосунки; демократична структура характеру; розмежування засобів і цілей добра та зла; філософсько невороже почуття гумору; творчість, що самоактуалізується. Самоактуалізація – це не відсутність проблем, а рух від мінливих і нереальних проблем до проблем реальних [7]. Ця думка А. Маслоу відображає істотні моменти поняття самоактуалізації як стратегії подолання психологічних бар'єрів, коли доводиться вибирати між „зростанням" і „безпекою", між „прогресом" і „регресом", зазнавати відчуття задоволення, „милування собою" від подолання труднощів.

Висновки. Отже, стратегії подолання психологічних бар'єрів, спрямовані як на зменшення травмуючого впливу негативних факторів, так і на пошук нових, нестандартних підходів і ефективного виконання навчальної діяльності.

Найважливіший фактор, що визначає успішність подолання психологічних бар'єрів, особливо на завершальному етапі їхнього розвитку, – творча активність суб'єкта з осмислення свого статусу, способів виконання діяльності. Основний напрямок активності суб'єкта по лінії самовизначення стратегій подолання бар'єрів полягає в інтеграції, внутрішньому узгодженні смислової сфери, усуненні в ній протиріч, а також перевірці можливості способів подолання, що формуються.

Література:

1. Большой толковый энциклопедический словарь : в 2 т. / под ред. А. Ребер. –М. : Вече, АСТ, 2000. Т. 2 : П-Я. – 2000. – 560 с.
2. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер ; под ред. А.Р. Лурия. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 62 с.
3. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – №2/3. – С. 49–52.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
6. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
7. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
8. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности : Монография / Н.А. Подымов. – М. : Прометей, 1998. – 239 с.
9. Фрейд З. „Я" и „Оно". Труды разных лет. – Тбилиси : Мерани, 1991. – 398 с.
10. Oxford Advanced Learner's Dictionary / [Sally Wehmeier]. – 6th edition. – Oxford New York : Oxford Uiversity Press, 2000. – 1422 p.

Наталья Сопилко

АКТУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ

Статья посвящена рассмотрению сущности стратегий преодоления психологических барьеров у стедентов в процессе обучения в частности при изучении иностранных языков. Было исследовано, что стратегии преодоления психологических барьеров направлены как на снижение травмирующего влияния негативных факторов, так и на поиск новых, нестандартных подходов и эффективного исполнения учебной деятельности.

Ключевые слова: *стратегия преодоления, психологический барьер, учебная деятельность.*

Natalia Sopilko

ACTUALIZATION LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS BY OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS

The article studies the essence of the strategies of students overcoming psychological barriers in the teaching process, particularly while learning foreign languages. It has been found out that the strategies of overcoming psychological barriers aim at reducing traumatic influence of negative factors as well as at searching new and non-typical approaches to effective fulfilling of the tasks of teaching process.

Key words: *strategy of overcoming, psychological barrier, teaching process.*

УДК 371.124:9:378

СПЕЦКУРС "ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА" У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХУДОЖНИКІВ

Галина Сотська,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Висвітлено проблему формування естетичної культури педагогів-художників у процесі їх професійної підготовки у вищому педагогічному закладі. Обґрунтовано зміст та визначено основні завдання спецкурсу "Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва". Проаналізовано форми, прийоми і способи навчальної діяльності в межах спецкурсу, які забезпечують ефективність формування естетично розвиненої особистості педагога.

Ключові слова: *естетична культура, образотворче мистецтво, професійна підготовка, педагоги-художники, педагогічні університети.*

Сучасний етап соціально-економічних, науково-технічних та культурних перетворень в Україні зумовлює необхідність кардинальних змін у системі мистецької освіти, оновлення змісту, впровадження нових форм і методів навчання та виховання, які забезпечують формування нового покоління ініціативних, цілеспрямованих, креативних, висококультурних педагогів. Домінуючого значення у цьому питанні надається естетичній культурі вчителів, зокрема вчителів образотворчого мистецтва, які мають знаходити і втілювати у практичному вимірі школи форми і методи збагачення світогляду учнів естетичними реаліями, повинні формувати у них естетичний смак, розуміння естетичних явищ (прекрасного і потворного, трагічного і комічного тощо).

З огляду на це, суттєвого перегляду потребує художньо-професійна підготовка в педагогічних університетах, яка має бути зорієнтована не тільки на підготовку студентів з певним обсягом, знань, умінь та навичок в образотворчому мистецтві, а на формування естетично розвиненої особистості педагога. Одним із шляхів реалізації поставленого завдання є впровадження елективного спецкурсу "Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва". Спецкурс пропонується студентам вищих педагогічних закладів зі спеціальностей: 7.010103 – Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво; 7.010102 – Початкове навчання. Образотворче мистецтво. 6. 020205 – Образотворче мистецтво.

Методологічною основою спецкурсу є провідні наукові-педагогічні підходи:

- *аксіологічний підхід* – у процесі формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва передбачає чітке визначення цінностей як підґрунтя його реалізації; створює сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості; перенесення акценту на опанування студентами освітніх і специфічних цінностей педагогічної діяльності як провідних її пріоритетів та формування у педагогів-художників соціально значущих ціннісних педагогічних дій як необхідної передумови того, щоб у майбутньому вони були здатні прийняти унікальність

аксіологічної сфери кожного учня й забезпечити на цій основі успішну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ним;

- *культурологічний підхід* – визначається тим, що формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва безпосередньо знаходиться у прямому взаємозв'язку з культурою, що забезпечує культуровідповідність художньо-педагогічної освіти, мобілізує естетико-культурологічні ресурси майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, надає можливість сходження від його індивідуального до духовно-практичного досвіду людства, тобто суб'єкта культури, здатного до самовизначення і самореалізації;
- *інтегративний підхід* – змінює акценти з побудови педагогічного процесу з предметноцентризму до його поліцентричності, долає роздрібненість, хаотичність, фрагментарність професійних знань, диференційованих за різними навчальними дисциплінами;
- *компетентнісний підхід* – забезпечує формування професійної естетичної компетентності майбутнього педагога-художника, яка полягає в здатності керуватися набутими естетичними знаннями і художніми вміннями, в готовності використовувати отриманий естетичний досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та гуманістичними світоглядними принципами, що є вагомим підґрунтям формування їхньої естетичної культури;
- *системний підхід* – дозволяє оптимізувати цей процес, визначити системоутворюючі зв'язки, що забезпечує упорядкованість структури навчально-виховного процесу та надає йому характеру емерджентності (наявність у системи властивостей цілісності, тобто таких властивостей, які не притаманні складовим елементам; є однією з форм прояву принципу переходу кількісних змін у якісні; цілісність).

О. Рудницька підкреслювала, що зміст предметного навчання мистецтва слід розглядати в інтегративному контексті як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності "мовою ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття" [1, с.106]. З цієї позиції спецкурс "Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва" ґрунтується на міжпредметних зв'язках з дисциплінами загальногуманітарного, психолого-педагогічного, методичного, загальнохудожнього, культурологічного та спеціального циклів, що уможливлює з'єднання локальних знань з різних дисциплін в цілісну картину світу.

Навчальний спецкурс розрахований на 42 години (лекційних – 14 години; практичних – 8 години, самостійної індивідуальної роботи – 20 годин). Зміст спецкурсу розкривається у двох модулях: I – "Теоретичні аспекти формування естетичної культури вчителя образотворчого мистецтв"; II–"Естетико-педагогічний потенціал образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва".

Головною метою спецкурсу є осмислення змісту і структури естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва, оволодіння студентами естетичними знаннями з теорії, історії, методики образотворчого мистецтва, активізації естетичного досвіду та вмінні його використовувати у формуванні власної естетичної культури й естетичної культури своїх учнів, розширенні сфери емоційно-естетичних вражень студентів.

Відповідно до мети основними завданнями спецкурсу є:

- усвідомлення студентами значення естетичної культури для вчителя образотворчого мистецтва;
- з'ясування ними сутності й фундаментальних основ естетичної культури, визначення її складових;
- ознайомлення з вітчизняним та зарубіжним досвідом з проблеми формування естетичної культури педагога;
- усвідомлення студентами зв'язків естетики з мистецтвом, природним, соціальним і культурним середовищем життєдіяльності людини як підґрунтям формування естетичної культури педагога-художника;
- здійснення аналізу і практичне оволодіння естетико-педагогічними можливостями образотворчого мистецтва у процесі формування естетичної культури суб'єктів педагогічного процесу;
- стимулювання потреби студентів у естетичній самоосвіті та саморозвитку.

Спецкурс складається з двох частин: *теоретичної*, яка охоплює лекційні заняття, на яких студенти набувають знання щодо сутності феномену "естетичної культури", особливостей і структури естетичної культури вчителя образотворчого мистецтва, змісту технології формування естетичної культури педагога-художника, критерії відбору естетичного матеріалу, застосовуваного для формування естетичної культури суб'єктів навчально-виховного процесу, принципи побудови індивідуальної програми удосконалення власної естетичної культури, соціальних і педагогічних функцій образотворчого мистецтва, естетико-педагогічного та естетико-екологічного потенціалу образотворчого мистецтва у формуванні естетичної культури учителів образотворчого мистецтва; *практичної* – практичні, самостійні заняття, які спрямовані на формування у студентів умінь естетично сприймати і правильно розуміти прекрасне в навколишній дійсності і мистецтві, перетворювати дійсність за законами краси, використовувати отримані знання у процесі естетичної педагогічної діяльності, організовувати власну естетичну діяльність на засадах Краси, Істини, Добра, використовувати естетичний досвід у професійній діяльності, проектувати форми і методи самоосвіти та саморозвитку з питань підвищення рівня власної естетичної культури.

Можно погодитися з висловом А. Алексюка про те, що "знання не існують самі по собі: вони завжди є елементами якоїсь діяльності (певних умінь), дій" [1, с.256]. Відповідно професійно-педагогічні знання майбутнього вчителя образотворчого мистецтва реалізуються практично через систему вмінь, "засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, котрий забезпечує реалізацію сукупності знань, що набуваються" [2, с.24]. Це відбувається під час проведення практичних, самостійний занять, на яких студенти вчаться застосовувати отримані теоретичні знання.

Основними формами проведення практичних занять є проблемно-творчі, евристично-проектні, художньо-естетичні та професійно орієнтовані.

Важливу роль у процесі вивчення спецкурсу "Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва" відіграє самостійна робота, яка сприяє оволодінню студентами знаннями, формуванню вмінь щодо підготовки та проведення уроків, позакласних заходів.

Слушно наголошує О. Семеног про те, що "система професійної підготовки повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника нового типу мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку, пізнання, а

не лише культ знань" [3, с.11]. Відповідно в мбежах спецкурсу на самостійне опрацювання студентів виноситься такі завдання: аналіз мистецтвознавчої та наукової літератури, збір інформаційно-ілюстративного матеріалу, написання рефератів, підготовка коротких письмових та усних повідомлень, мікровикладання, написання сценарію до виховних заходів, художньо-естетичне проектування та оформлення виставок. Виконання самостійних завдань складає основу розвитку у студентів фантазії, творчої уяви, творчого мислення, прояву індивідуальних здібностей, формування навичок художньо-педагогічного самовираження.

Таким чином, впровадження спецкурсу "Естетична культура вчителя образотворчого мистецтва" у професійну підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва сприяє формуванню фахівця як естетично розвиненої особистості, яка наділена сформованою емоційно-естетичною сприйнятливістю, естетично-професійною компетентністю, педагога-художника, здатного до творчого самовираження та самореалізації у професійно-педагогічній діяльності.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60-65.
3. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін: навч. посіб. / Оксана Рудницька. – К. , 1998. – 182 с.
4. Семеног О.М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів: навч.-метод. посіб. / Олена Семеног. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с.

Сотская Г.И.

СПЕЦКУРС "ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА" В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ.

Освещены проблему формирования эстетической культуры педагогов-художников в процессе их профессиональной подготовки в высшем педагогическом заведении. Обосновано содержание и определены основные задачи спецкурса "Эстетическая культура учителя изобразительного искусства". Проанализированы формы, приемы и способы учебной деятельности в рамках спецкурса, обеспечивающих эффективность формирования эстетически развитой личности педагога.

Ключевые слова: *эстетическая культура, изобразительное искусство, профессиональная подготовка, педагоги-художники, педагогические университеты.*

Sotska G.I.

SPECIAL COURSE "AESTHETIC CULTURE TEACHER OF FINE ARTS"IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS-ARTISTS.

The problem of formation of aesthetic culture of teacher-artists during their training in higher educational establishments. Proved the content and the main task of the course "Aesthetic Culture teacher of fine arts." The analysis forms, techniques and methods of training activities within a special course that will ensure effectiveness formation aesthetically developed personality of the teacher.

Keywords: *aesthetic culture, art, vocational training, teachers, artists, pedagogical university.*

УДК 374.1

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ В ІСПАНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ САНТЬЯГО-ДЕ-КОМПОСТЕЛА

Надія Постригач,
кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м.Київ, Україна)

Аналіз та систематизація теоретичних підходів до організації професійної підготовки учителів в іспанському університеті Сантьяго-де-Компостела дав змогу виявити основні тенденції розвитку системи професійної підготовки учителів: входження педагогічної освіти у систему вищої, диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти посиленням теоретичної та практичної складових психолого-педагогічної підготовки; децентралізація управління освітньою галуззю, покращення якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту тощо.

Ключові слова: *ефективність викладання, педагогічна практика, професійна підготовка вчителя, професійний статус, професійна ідентичність, педагогічна кар'єра*

Постановка проблеми. Сьогодні той факт, що викладання розглядається як професія, а вчителі як професіонали не представляє собою нічого нового. Проте, якщо теоретично погодитись з професіоналізацією викладання і пов'язаними з нею поняттями у цьому семантичному полі (продуктивність викладання, професійний статус, конструювання професійної ідентичності, педагогічна кар'єра, просування по службі, винагорода, соціальне визнання, умови праці, професійна самоповага та охорона праці (occupational health) [11, с. 347].

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти система підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є універсальною проблемою, яка цікавить науковців різних країн. Актуальною є задача системного аналізу світових досягнень для удосконалення навчального процесу в Україні. В різних країнах світу, залежно від традицій та соціокультурних умов існують певні розбіжності щодо організації та структури підготовки вчителів. Наукові досягнення зарубіжної педагогіки у сфері вивчення особливостей становлення молодих учителів під час навчання у ВНЗ є цікавим і важливим для професійно-педагогічної освіти в Україні [1, с. 1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Українські та зарубіжні науковці приділяють належну увагу проблемам професійної підготовки та діяльності вчителя в Україні та за кордоном, зокрема таким її аспектам: сучасна філософія освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк та ін.); неперервна професійна освіта (Т.М. Десятов, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.); професійна підготовка вчителя (О.А. Дубасенюк, В.В. Радул, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва та ін.), зокрема формування його професійної майстерності (О.А. Дубасенюк, С.Т. Золотухіна,

І.А. Зязюн, О.М. Пехота, В.А.Семиченко та ін.); загальнопедагогічна підготовка вчителя (О.А. Абдуліна, В.І. Бондар, Н.М. Дем'яненко, О.Г. Мороз та ін.); педагогічна творчість учителя (І.А.Зязюн, В.А. Кан-Калик, М.Д. Нікандров, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич та ін.); професіоналізм учителя (Н.В. Гузій, І.П. Підласий, В.В. Радул та ін.); використання інформаційних технологій у професійній підготовці вчителя (П.С. Гуревич, А.М. Коломієць, В.В. Олійник та ін.); розвиток системи професійної підготовки майбутніх учителів в Англії (Н. Авшенюк, Ю. Алферов, О. Галус, Л. Шапошнікова та ін.); у Франції – Б. Вульфсон, М. Скоробогатова та ін., у Німеччині – А. Турчин, О. Родіна, Т. Коваль, Г. Лук'янюк, у США – Ю. Красильник, І. Гавриш, Т. Кошманова, у Польщі – К. Біницька, Р. Пасічник, Р. Монько, у Росії – Н. Константинов, І. Дишлюк, Італії - Н. Постригач, А. Степанюк, Греції – О. Проценко, Ю. Короткова, Н. Постригач, в Україні – Т. Васильчук, Н. Дем'яненко, Л. Петухова, в Іспанії – О. Авксентьева, Л. Кокоріна, Фернандес Круз (Fernández Cruz), Вез Х. М. (Véz J. M.), Монтеро Л. (Montero L.), Хосе Техадо (José Tejada) та ін.

Такі порівняльно-педагогічні дослідження досвіду підготовки вчителів за кордоном, як зазначає С. І. Шандрук, є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти в Україні. Країні необхідні суттєві зміни в системі професійної підготовки вчителів, які відповідатимуть сучасним освітнім пріоритетам і завданням [2, с. 2].

З огляду на це **метою статті** став аналіз особливостей організації професіоналізації підготовки студентів до майбутньої професії вчителя в іспанському університеті Сантьяго-де-Компостела.

Виклад основного матеріалу. З 1970 року згідно із Законом про освіту [10] постійна зміна була найважливішою характеристикою системи освіти в Іспанії. Після перегляду загального впровадження інноваційних аспектів іспанські учені пропонують сконцентруватися на тих змінах, що впливають на сектор початкової освіти. По-перше, необхідно було уточнити визначення цього етапу відповідно до Закону про Загальне Регулювання Освітньої Системи (the Law for the General Regulation of the Educational System, LOGSE), прийнятого у 1990 році, який охоплює найбільш актуальні аспекти реформи неуніверситетського навчання, які повинні застосовуватися до усієї Іспанії. Зокрема, у секторі початкової освіти у Законі зазначається наступне: це перший етап безоплатної та обов'язкової шкільної освіти (етап дитячого садка, вік 0-6 років, не є обов'язковим в Іспанії), адресований колективам учнів віком від 6 до 12 років. Метою початкової освіти є забезпечення кожної дитини загальною базовою освітою. Це досягається за рахунок охоплення шести областей комплексного знання: математика, іспанська мова та література, іноземні мови, фізична культура, мистецька освіта, знання про природу і соціальне середовище, а в разі автономних співтовариств - знання про мову, рідну мову і літературу. Для інтеграції дітей у суспільство їх навчають необхідним навичкам усного мовлення, письма та основним арифметичним діям, а також навчають бути автономними [18].

Крім того, Міністерство освіти публікує базисний навчальний план для початкової освіти, що містить цілі та загальні критерії оцінки для цього етапу. Рекомендуються методи навчання для сприяння та підтримки інтеграції всіх видів

навчання, підходящих для здібностей дітей, а також цілі й зміст кожного з предметів, що викладаються. Оцінка встановлюється як поточна і глобальна. Установкою цих мінімальних рівнів навчання центральна адміністрація прагнула гарантувати те, щоб усі учнівські колективи отримали певну освіту загалом, в результаті чого їх атестати э легітимними. Автономні співтовариства Іспанії мають власну юрисдикцію щодо освіти і розробили навчальні програми для відображення їхніх власних регіональних культурних та мовних пріоритетів.

Закон LOGSE також охоплює забезпечення учителів у не університетському секторі. “Maestros” (магістри) є вчителями, що відповідають за організацію дошкільної (infant) і початкової освіти, а також інтеграцію та реструктуризацію вчительських колективів загальної базової освіти (General Basic Education, EGB), а відповідальність згідно з Законом 1970 року також є частиною їх компетенції. Вартість навчання на рівні початкової освіти повинна бути забезпечена учителями широкого профілю (generalist teachers), що спеціалізуються в початковій освіті. Вони повинні бути фахівцями усіх навчальних дисциплін у курікулумі, за винятком Іноземних Мов, Музики та Фізичної культури, починаючи з третього року навчання (учні 8-ми років). Ці предмети потім викладатиме спеціалізований педагогічний персонал. Спеціалізації в галузі Спеціальної освіти, Слухових та Мовних Навичок вимагаються для бажаючих працювати зі студентами, які мають навчальні і поведінкові особливі потреби [18, с. 91].

Стосовно підготовки вчителів реформа університетів 1983 р. надала кожному університету право розробляти проект навчальної програми для педагогічної освіти, предметів у відповідності з національними керівними принципами і базовим загальним змістом, наданими з боку центрального уряду і згідно законодавчого Указу 1440 від 30 серпня 1991 р. Кожен університет може створити власний проект трирічної навчальної програми для педагогічної освіти в усіх спеціалізаціях і представити його на перевірку від імені Ради університетів. Цей Указ встановлює мінімальні (180) і максимальні (близько 210) кредити (1 кредит становить 10 годин навчання), а також мінімальні щотижневі навчальні години. Закон про освіту 1970 р. змінив статус вчителів початкової школи шляхом інтеграції колишніх звичайних шкіл (the former Normal Schools), де проводилась підготовка в університетську систему. Ця зміна була, однак, більш формальною, аніж актуальною, оскільки інтеграція цих шкіл в університетську систему була повільною, а іноді важкою, почасти тому, що рух у бік інтеграції (з боку самих вчителів та інших факультетів університету - University Departments) був слабким. Ситуація змінилася, коли в 1983 році був прийнятий Закон про Реформу Університету (1983 Ley de Reforma Universitaria — Law on University Reform (LRU): факультети були трансформовані у факультети університетів з метою спрямування персоналу відповідно до їх відповідних інтересів у викладанні і дослідженні, а також професійної кар'єри [4].

За останні кілька років значимість цих установ, враховуючи безперечну необхідність перегляду педагогічної освіти, була предметом численних дискусій. Дебати про реструктуризацію і реформування включали критичні думки щодо заборони Шкіл Освіти (the Schools of Education) або підвищення їх академічної якості, зміни їх обов'язків, структури, ресурсів і т.д. Це призвело до створення педагогічних факультетів (Faculties of Education).

Взаємов'язок між теорією і практикою в професійній підготовці вчителів. Будь-яка спроба описати різні приклади практики у педагогічній освіті в Іспанії повинна бути зреалізована в межах контекстуальної рамки аналізу взаємозв'язку між теорією і практикою у навчальних програмах педагогічної освіти. Інакше, як стверджують іспанські учені, ми ризикуємо судити про будь-який приклад практики або практики в цілому, як цінної самої по собі. Ігноруючи це, ми можемо упустити момент складності й неявної теоретичної моделі, у якій виявляється практика. Значення практики в ізоляції також означає, що увага не зосереджена на її ролі у структурній рамці педагогічної освіти або яким чином вона пов'язана з іншими областями в навчальній програмі. Також важко аналізувати її внесок в професійну підготовку студентів педагогічних навчальних закладів. Але такий аналітичний підхід мав би цінність без чіткого розуміння основних значень наступних питань:

1) Що ми розуміємо під теорією і практикою в початковій педагогічній освіті? 2) Чому їх взаємовідносини як і раніше є ендемічною проблемою? 3) На яких рівнях ці взаємовідносини можуть бути створені? Яким є значення, яке надається в контексті цих взаємовідносин практичному досвіду або допрофесійній педагогічній практиці? Спочатку іспанські дослідники пропонують розглянути відповіді на перші два питання. З цією метою передбачалося використовувати власні дані, оскільки дослідження іспанських учених передбачає не тільки взаємодію між теорією і практикою, але і внесок галузевого досвіду у професійне навчання вчителів [5, с. 129-138]; [6, с. 17-51]; [7, с. 41-51]; [8, с. 341-351]; [9, с. 25-34]; [18, с. 92].

Коли Ланьє і Літтл (Lanier and Little, 1990) проводили свої дослідження щодо навчальних програм початкової педагогічної освіти, вони представили його у вигляді одного роздільного, без зв'язку між різними галузями. Вони також дійшли дуже тривожного висновку про те, що є добре організована дихотомія двох сприйнятих реалій, чітко розмежованих і важких до викорінення: а) теорія, яку ми визначаємо як належне знання різних предметів, які становлять зміст діючої навчальної програми (як академічної, так і професійної). Це знання призначено для забезпечення концептуального багажу, що вчителі беруть із собою в клас; б) практика, яку ми визначаємо як набір можливостей, щоб спостерігати і відгравати роль вчителів у модельованих або реальних контекстах навчання.

Легко побачити, що з цієї точки зору практика не обмежується періодами студентської педагогічної практики, які відбуваються в школі, тобто сказати, що будь-яка ситуація покликана полегшити професійні контакти між студентами педагогічних навчальних закладів і реальним світом практики в школі, яка веде до професійного розвитку, є включеною. Цілком очевидно, що немає ніякого конфлікту між цими двома словами- теорією та практикою-, в тому, як ми використовуємо їх, для побудови навчання в будь-якій галузі знання. Проблема в тому, що воно не представляється доцільним, щоб мати такого роду розрив у будь-якому вигляді професійної освіти і, зокрема, в галузі педагогічної освіти. На думку іспанських учених, краще зрозуміти природу раціональності, яка утримує взаємозв’язок між теорією і практикою, призводячи до більш свідомих і більш обгрунтованих процесів прийняття рішень на організаційному та управлінському курікулярних рівнях педагогічної освіти. Це також

допомогло б урегулювати надмірне очікування про цінності галузевого, коли розглядалися самі по собі.

Очевидно, що переважаюча модель початкової підготовки вчителів в Іспанії відповідає прихованій теорії, що саме вчителі, а не університетські школи (або іншими словами педагогічні факультети університетів) є тими особами, хто індивідуально приймає на себе відповідальність за будівництво містка між *теорією* - поняттями, навичками, стратегіями і відносинами - які вони, як передбачається, повинні отримати в університетах, і *практикою* - студентами, навчальним планом досвідчених вчителів і контекстами, які їм забезпечують основна та середня школа.

Певною мірою в Іспанії не вистачає теоретичної моделі, здатної пояснити, як навчитися викладати, як різні предмети, які складають навчальний план, і як побудовані ситуації (наприклад, практика), які допомагають привести студентів педагогічних навчальних закладів до тісного контакту з реальними характеристиками їх майбутньої роботи, внесок у це навчання. Саме це є теоретичний вакуум, що, мабуть, може допомогти пояснити сучасне значення, яке надається практичному досвіду або допрофесійній педагогічної практиці (pre-professional teaching practice). Працюючи таким чином, ми даємо можливість для педагогічної освіти бути визначеною як інтелектуально слабка: Складається враження, що вона є залежною від досвіду, а не засобом дослідження як навчитися «викладати», і з цієї точки зору внести свій вклад у наведення містків між теорією і практикою. Але постають інші питання: 1) Яким чином ми можемо будувати такі містки? 2) Як ми можемо виправити стан техніки майстерності, описаної вище? 3) Як ми можемо сприяти кращому поясненню механізмів, за допомогою яких вчиться студент- майбутній вчитель? На погляд іспанських науковців, відповіді на ці питання можуть бути дані на основі аналізу цих разом узятих трьох рівнів разом [6; 7; 18, с. 93].

1-й рівень. Аналіз моделей педагогічної освіти моделей, які представляють різні концептуалізації про викладання, навчальний план, вчителі, знання і спосіб, за допомогою якого вчителі вчаться і думають. Як наслідок, може бути зроблена певного пропозиція про зв'язок між теорією і практикою. Ці концептуалізації є корисними в якості орієнтирів для прийняття рішень про освітні процеси і, в той же час, вони служать для підвищення неявних припущень в практиці освіти (Калдерхеад, 1990 (Calderhead J.)) [3, с. 153-160]; Zeichner, 1983 [15, с. 3-9]; Зейхнер і Лістон (Zeichner and Liston, 1990) [16, с. 3-20].

2-й рівень. Як зазначають іспанські учені Монтеро і Вез (Montero and Vez, 1990) [9], аналіз методології, використовуваної в передачі знань про різні предмети, яка інтегрує навчальний план. Іншими словами, модель навчання, яку учитель-педагоги представляють студентам педагогічних навчальних закладів. Практика, яку викладачі демонструють, стає важливим потенційним ресурсом для студентів, які засвоюють ці схеми роботи через їхній тривалий процес спостереження. Від того виникає також важливість освіти педагогів.

3-й рівень. Рівень галузевого досвіду або педагогічної практики студентів. Розглянемо наслідки цього рівня в цій точці.

Роль програм педагогічної практики. Яка роль програм педагогічної практики? Яке її теоретичне значення і реальний внесок у процес становлення вчителя?

Практичний досвід або періоди педагогічної практики визначаються як можливість навчання, щоб викладати, так як "навчальні ситуації для майбутніх вчителів у галузі педагогічної освіти, в яких вони систематично стикаються з , або можуть практикувати конкретні заходи викладання та класне керівництво в школах, під керівництвом спеціально тренованих співпрацюючих вчителів» [13, с. 311].

Таким чином, запланований досвід покликаний сприяти прогресивному прийняттю професійної відповідальності майбутнім учителем? Той факт, що не ясно, як обгрунтувати, з теоретичної точки зору, програми, які студенти педагогічних навчальних закладів відвідують протягом періоду їх педагогічної практики і як вони отримують знання їх професії з аналізу практичного досвіду видається проблемою. Це недостатньо для програми мати добрі наміри. Відповідність між її намірами і реальними результатами повинна бути проаналізована і оцінена зсередини (Zeichner, 1980 [14, с. 45-55]; Зейхнер і Лістон (Zeichner and Liston, 1987) [17, с. 23-48].

Без такої оцінки переконання в цінності програм педагогічної практики має тенденцію до зміцнення існуючого навчального плану і ускладнює їх реформування. Іншими словами, воно прагне закріпити розрив між теорією і практикою в області педагогічної освіти: «Останні події в педагогічній практиці сприяли тому, щоб зробити педагогічну освіту більш практико-орієнтованою. Але, незважаючи на зроблені значні зусилля, щоб закрити розрив між тим, що викладається в інституціях (теорія) і що необхідно для практики, щоб бути вчителем, багато проблем залишаються невирішеними. Актуальність педагогічної практицки, як вона працює сьогодні для початкової підготовки вчителів, як і раніше під питанням." [13, с. 313].

Опис практикуму. Опишемо конкретні фундаментальні характеристики сучасного практикуму, який реалізувався в Університеті Сантьяго (the University of Santiago) для дошкільної та початкової шкільної педагогічної освіти, в межах концептуальної рамки, побудованої на вище згаданих рефлексіях: [18, с. 94].

а) *час.* Нинішній Практикум в Університеті Сантьяго за спеціальностями Дошкільної, Початкової освіти, Іноземних Мов і Музичної Освіти охоплює три етапи (Практикум I, II і III) , розташований, відповідно, у середині першого, другого і третього року курсу педагогічної освіти. Практикум I триває близько 20 годин, присвячених спостереженню і аналізу життя школи, а Практикум II і III охоплює період тривалістю 150 годин (6 тижнів) кожен, в основному присвячені спостереженню класу і розвитку дидактичних підрозділів і міні-урокам. Враховуючи фактор часу, важливо зауважити: а) це явна модель континууму "теорія-практика" протягом фіксованих періодів часу в кожному курсі і б) відповідність для студентів педагогічних навчальних закладів під час реалізації всієї навчальної послідовності класного спостереження, спільної роботи з умілим учителем, який пройшов підвищення кваліфікації і незалежної діяльності (найбільш важливі елементи занурення професійного навчання) у таких обмежених і концентрованих періодах часу.

б) структура і зміст. Департамент методів навчання та організації школи (The Department of Teaching Methods and School Organization) спільно з Департаментами предметних методик викладання (the Departments of Subject-Specific Teaching Methodologies) несуть відповідальність за розробку та оцінку Практикуму. Організація

(розподіл студентів педагогічних навчальних закладів, відносини з працюючими учителями і шкільними центрами тощо) є обов'язком Ради педагогічного факультету (the Board of the Faculty of Education). Глобальний зміст Програми Практикуму поширюється у вигляді буклету для студентів педагогічних навчальних закладів та працюючих вчителів, з конкретними характеристиками для кожної із зазначених спеціалізацій. Цей План надає прямі посилання на: освітні цілі, етапи планування, розвиток та оцінювання, обов'язки університетських і шкільних наставників і т.д. [18].

в) цілі. У загальних рисах, можна сказати, що цілі узгоджені з основною метою Практикуму:

І) встановлення контакту з реальною роботою в школі, щоб дізнатися, як вона працює, знати освітню практику, яка розвивається у ній, все це відбувається на систематичній основі. Вплив на майбутніх учителів реальності школи не обмежується простим контактом, оскільки студенти педагогічних навчальних закладів забезпечуються керівними принципами, які допомагають їм зосередити своє спостереження на шкільному середовищі, інституційних характеристиках, класі, профілі учнів і т.д.

ІІ) прийняття участі в коректній роботі та професійних навичках вчителя з метою полегшення доступу студентів до професійних завдань вчителя. Для цього були розроблені два види взаємодоповнюючих процесів: співпраця з працюючими учителями і проектування, розвиток та оцінка навчального блоку.

ІІІ) розвиток рефлексії в дії. Студенти педагогічних навчальних закладів повинні вчитися самостійно розвивати різні механізми для аналізу власного досвіду, протиставляти цей досвід з іншими точками зору (тими, що отримані з теорії, зі спостережень, або думок колег), а також почерпнули з рефлексивної діяльності, які будуть впливати на їх майбутню роботу. Така мета дозволяє зрозуміти практикум як одне ціле, - як хорошу підставу для професійного розвитку студентів педагогічних навчальних закладів.

ІV) інтеграція теорії і практики в подвійному сенсі прикладної теорії і побудува теорії з практики. Абсолютно очевидно, що досягнення цих цілей залежить у великій мірі від особливої турботи, якої ми надаємо тому, як ми реалізуємо цей процес: підбір шкільних центрів, створення та обговорення правил співпраці, переговори з післядипломними вчителями, уточнення всього процесу зі студентами педагогічних закладів і т.д. [18, с. 95].

г) оцінка. Заключна оцінка періоду педагогічної практики є обов'язком як педагогів в Університеті, так і працюючих вчителів як шкільних наставників. Але це не, на жаль, не було зрозумілим, як спільний процес, що призведе до узгодження між партнерами. Шкільні наставники дають оцінки самостійно і вони направляються на Педагогічний факультет. Тоді педагоги, які несуть відповідальність за визначену кількість студентів під час педагогічної практики, приймають ці оцінки до уваги, включаючи їх до своїх власних оцінок, які значною мірою визначаються оцінкою письмового звіту студентів, необхідних для підсумків про їх практику. Як згадувалося вище, проектування і розробка міні-уроків або навчального блоку є дуже важливою частиною даного звіту [18, с. 96].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз дав змогу доповнити науковий обіг української професійної педагогіки новими теоретичними ідеями (стосовно фундаменталізації навчання, інтеграції навчальних курсів, орієнтації професійної підготовки на вивчення світових досягнень у сфері педагогічної освіти) тощо. Крім того, виявлено основні тенденції розвитку системи професійної підготовки учителів на прикладі університету Сантьяго-де-Компостела: входження педагогічної освіти у систему вищої, диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; фундаменталізація педагогічної освіти посиленням теоретичної та практичної складових психолого-педагогічної підготовки; децентралізація управління освітньою галуззю, покращення якості педагогічної освіти шляхом модернізації її змісту тощо.

Література:

1. Белан Т.Г. Особливості організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у різних країнах [Електронний ресурс / Т.Г.Белан. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/ped/2012_97/Belan.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.

2. Шандрук С. І. Проблема професійної підготовки вчителів у США в порівняльній педагогіці [Електронний ресурс] / С.І. Шандрук. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_gum/npo/2011_2/Shandruk.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.

3. Calderhead J. Conceptualising and evaluating teachers' professional learning / J. Calderhead // European Journal of Teacher Education, 1990. - 13 (3). - pp. 153-160.

4. Lynch N. Facing new challenges: Reforms in Spain's public university system [електронний ресурс] / Nick Lynch. - Режим доступу: http://martindale.cc.lehigh.edu/sites/martindale.cc.lehigh.edu/files/lynch.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.

5. Montero L. El curriculum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema / L. Montero // Materiais Pedagóxicos. - Universidad de Santiago, 1985 a. - pp. 129-138.

6. Montero L. Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional / L. Montero // La formación práctica de los profesores. - Santiago de Compostela, Tórculo, 1988 a. - pp. 17-51.

7. Montero L. Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. / L. Montero. In Zabalza, M. (Coord.): La formación práctica de los profesores. - Santiago de Compostela, Tórculo, 1990 a. - pp. 41-51.

8. Montero L. Evaluation of teaching practice programmes / L. Montero. In Jordana, R. (Ed.): Actas de la 13ª Conferencia de la ATEE . - Barcelona, 1990b. - pp. 341-351.

9. Montero L. and Vez J. M. Professional development of teacher trainers: a case study / L. Montero and J. M. Vez // European Journal of Teacher Education, 1990 b. – No 13 (1-2). - pp. 25-34.

10. Pedro el Moreno Martinez. La ley General de Educacion y Educacion de Adultos [електронний ресурс] / Pedro el Moreno Martinez // Estudios. – 22 p. - Режим доступу : http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199207.pdf?documentId=0901e72b8132cbfb. - Заголовок з екрану. – Мова англ.

11. Tejada J. Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective / José Tejada. In: "Informalisation of Education" [online dossier] // Universities and Knowledge Society Journal (RUSC). - 2013. - Vol. 10. - No 1. - pp. 345-358.

12. Véz J. M. and Montero L. Current Changes and Challenges in European Teacher Education / J. M. Vez and L. Montero. - Galicia, Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck, 1997.

13. Vonk H. The gap between theory and practice / H. Vonk // European Journal of Teacher Education. - 1985. - 8 (3). - pp. 307-317.

14. Zeichner K. Myths and realities: field based experiences in preservice teacher education / K. Zeichner // Journal of Teacher Education. - 1980. - 31(6), pp. 45-55.

15. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education / K. Zeichner // Journal of Teacher Education. - 1983. - 34 (3). - pp. 3-9.

16. Zeichner K. and Liston D. Traditions of reform in U.S. teacher education / K. Zeichner and D. Liston // Journal of Teacher Education. – 1990. - 41(2). - pp. 3-20.

17. Zeichner K. and Liston D. Teaching student teachers to reflect / K. Zeichner and D. Liston // Harvard Educational Review. - 1987. - 57(1), pp. 23-48.

18. Current Contexts of Partnership at the University of Santiago / Jose M. VÉz, Lourdes Montero, Eduardo Fuentes // TNTEE Journal. - 1999. – Vol. 1, Nr 1. – 8 p. - Режим доступу: http://tntee.umu.se/publications/journals/v1n1/12Santiago.pdf. - Заголовок з екрану. – Мова англ.

Надежда Постригач

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В ИСПАНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ САНТЬЯГО-ДЕ - КОМПОСТЕЛА

Анализ и систематизация теоретических подходов к организации профессиональной подготовки учителей в испанском университете Сантьяго-де - Компостела позволил выявить основные тенденции развития системы профессиональной подготовки учителей: вхождение педагогического образования в систему высшего, диверсификация подготовки педагогических кадров; фундаментализация педагогического образования усилением теоретической и практической составляющих психолого-педагогической подготовки; децентрализация управления образовательной сферой, улучшение качества педагогического образования путем модернизации его содержания и т.д.

Ключевые слова: *эффективность преподавания, педагогическая практика, профессиональная подготовка учителя, профессиональный статус, профессиональная идентичность, педагогическая карьера*

Nadiya Postrigach

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE SPANISH UNIVERSITY OF SANTIAGO DE COMPOSTELLA

Analysis and systematization of theoretical approaches to teachers training in the Spanish University of Santiago de Compostella made it possible to identify the main trends in the development of teacher training, namely: entering teacher education in the system of higher education, diversification of teacher training, fundamentalization of teacher education through increasing of theoretical and practical components of psycho-pedagogical training, decentralization of education sector management, improving the quality of teacher through modernization of its content and so on.

Key words: *teaching performance, teaching practice, professional teacher training, professional status, professional identity, teaching career*

УДК 378.14

ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Тетяна Бербец

викладач кафедри теорії та методики навчання технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м.Умань, Україна)

В статті розкривається сутність дидактичних умов розвитку творчої самостійності учнів в процесі розробки творчих проектів в процесі технологічної підготовки, визначаються та обґрунтовуються рівні та види самостійних творчих завдань, їх зміст, мета та результати.

Ключові слова: *самостійність, самостійна творча діяльність учнів, творчий проект, трудове навчання.*

Постановка проблеми. Визначальною рисою самостійної творчої діяльності є її яскраво виражений індивідуальний характер. Працями багатьох дослідників переконливо доведено, що самостійна творча діяльність – це найважливіша форма самовираження особистості, виявлення її індивідуальних можливостей і рис. У той самий час організація самостійної творчої діяльності учнів в першу чергу передбачає необхідність створення належних умов навчання. Ці умови повинні ґрунтуватись на чіткому визначенні видів і змісту завдань для самостійної творчої навчально-трудової діяльності школярів.

Аналіз досліджень. Розкриваючи суть поняття "самостійної діяльності" П. І. Підкасистий переконливо доводить, що це дидактичний засіб навчання, за допомогою якого вчитель організовує діяльність учня як на уроці, так і при виконанні ним домашнього завдання. Під час цього учень “залучається до різнорівневих процесів навчального пізнання, які охоплюють увесь спектр відтворюючих і творчих дій”[4]. Тобто, самостійна діяльність розглядається ним як цілеспрямований процес, який організовується та проходить у структурі навчання для розв’язання конкретних навчально-трудових завдань.

Метою даної статті є з’ясування місця самостійної навчально-трудової діяльності в процесі трудового навчання а також визначення змісту проектно-технологічної діяльності школярів в залежності від виду самостійності.

Виклад нового матеріалу дослідження. Зовні самостійна творча діяльність, як засіб навчання, виступає у вигляді найрізноманітніших завдань творчого характеру, внутрішньо вона виявляється через пізнавальне, проблемне чи практичне завдання, яке у навчанні служить своєрідним імпульсом для включення учнів в процес творчого проектування. Кожна самостійна діяльність учнів повинна відповідати меті та

завданням творчого проекту, що виготовляється, передбачати поетапне просування від організаційно-підготовчого до заключного етапу.

Зміст самостійної творчої діяльності учнів на уроках трудового навчання включає: засоби здійснення самостійної творчої діяльності, дидактичні умови здійснення самостійної творчої діяльності, рівні та види самостійної діяльності.

Кожен творчий проект має свою дидактичну мету і спрямований на вирішення конкретних навчальних завдань (засвоєння учнями певних нормативних положень проектно-технологічної діяльності, наприклад, правил розробки та послідовності виготовлення об'єкту проектування, закріплення умінь виготовляти об'єкт проектування тощо).

Вітчизняні вчені в своїх дослідженнях визначають різні дидактичні умови розвитку самостійності учнів в навчальному процесі [1,2]. Аналіз ряду наукових досліджень дозволяє нам виділити з них, зокрема, такі:

- включення школярів до різних видів навчально-трудової діяльності;
- реалізація ситуацій вибору, системи проблемних ситуацій;
- залучення учнів до пошукової діяльності;
- оволодіння узагальненими способами діяльності;
- формування вмінь планування та самоконтролю;
- використання системи самостійних творчих завдань;
- включення учнів до ситуацій реальної самостійності;
- визначення системи перспективних пізнавальних завдань.

У відповідності до мети нами було визначено організаційні умови самостійної діяльності, які повинні забезпечувати систематичність і свідоме ставлення учнів до самостійного виконання творчих проектів:

- чітке уявлення кожним учнем змісту творчого проекту, який він повинен виготовити за певний проміжок часу (за чверть чи семестр).
- ознайомлення учнів зі змістом запланованих для самостійної навчально-трудової діяльності творчих проектів.
- наявність зразків виконуваних творчих проектів і методичних рекомендацій до їх виконання.
- ознайомлення з критеріями оцінювання творчого проекту вчителем.
- можливість своєчасного отримання потрібної консультації від учителя.

Визначені умови зумовили необхідність з'ясування можливостей їх реалізації. В основу реалізації даних умов нами запропоновано чітке визначення переліку творчих проектів і навчального матеріалу, які передбачені для самостійного опрацювання учнями. Перелік об'єктів проектування для самостійного виконання учнями розробляються на основі навчальної програми з трудового навчання для учнів 8-9 класів.

Обов'язкова організаційна передумова, яка мобілізує зусилля учнів та сприяє правильному розподілу бюджету часу на виконання творчих проектів – це своєчасне їх інформування про обсяг їх самостійної творчої навчально-трудової діяльності упродовж певного проміжку часу. Дослідження показало, що це є важливою умовою ефективної та ритмічної самостійної творчої діяльності учня. Для цього в шкільній майстерні, поряд з

іншими стендами, повинен бути перелік навчальних завдань для самостійного виконання учнями, складений, як ми вважаємо, за такою формою (табл. 1):

Таблиця 1. - Структурна схема переліку завдань для самостійної діяльності

№ п/п	Тема творчого проекту	Зміст творчого проекту	Рекомендовані матеріали	Термін виконання

У зв'язку з підвищенням актуальності проблеми розвиваючого навчання у сучасних педагогічних дослідженнях, слід звернути увагу на оптимізацію методів навчально-трудової діяльності школярів. Одними з найперших можна назвати дослідження І.Малкіна [3], який самостійну творчу діяльність учнів поділяє на чотири види: 1) репродуктивний; 2) пізнавально-пошуковий; 3) творчий; 4) пізнавально-практичний. При чому автор одночасно врахував взаємозв’язок і єдність різних видів завдань у навчальному процесі.

Кожен вид самостійної навчально-трудової діяльності в процесі творчого проектування, на наш погляд, займає певне місце в загальній структурі. Їх усвідомлення допоможе вчителю трудового навчання оптимально організувати самостійну творчу діяльність учнів на всіх етапах проектування. Багато видів самостійної творчої діяльності взаємопов’язані і використовуються послідовно. В залежності від рівня самостійності в процесі виконання творчих проектів на уроках трудового навчання ми пропонуємо такі види самостійних творчих завдань:

1. репродуктивно-практичні – учні оперують базовими знаннями при виконанні елементів об’єкту проектування на основі зразка;
2. репродуктивно-пошуковий – в ході репродуктивної діяльності учні вносять незначну кількість удосконалень в об’єкт та технологію проектування, що мають елементи пошукового характеру;
3. пошуково-практичний – в ході розробки структурних елементів творчого проекту учні обирають оптимальну технологію для виготовлення об’єкту проектування, схем, таблиць, креслень тощо;
4. пошуково-творчий – в процесі виконання творчого проекту учні користуються обраною технологією, при цьому запозичуючи оптимальні операції іншої технології;
5. творчо-практичний – учні самостійно виготовляють об’єкт проектування за самостійною технологічною документацією.

Як показує наш практичних досвід, репродуктивно-практичний, пошуково-практичний та творчо-практичний є основними видами самостійної творчої діяльності під час розробки творчих проектів, а репродуктивно-пошуковий і пошуково-творчий – проміжні, оскільки немає конкретного розмежування між цими видами самостійної діяльності. Пошуково-практичні, пошуково-творчі та творчо-практичні види самостійної діяльності сприяють формуванню більш високого рівня самостійності. В процесі цих видів проектно-технологічної діяльності школярі залучаються до вибору об’єкту проектування та його обґрунтування. В процесі творчо-практичної діяльності

учні проявляють вищий рівень самостійності, коли перед школярами ставиться завдання виділення проблеми та вирішення її в цілому.

Відповідно до прийнятих видів самостійної діяльності в процесі проектно-технологічної діяльності нами визначено їх зміст та мету, яку вчитель конкретизує в залежності від навчального матеріалу уроку, а також засоби залучення учнів до ситуацій вільного вибору в заданих умовах.

Репродуктивно-практичні самостійні діяльності

Зміст – тренувальні вправи; обґрунтування проекту за інструкцією вчителя; виготовлення об'єкту проектування за зразком чи за проектно-технологічною документацією.

Мета – формування практичних умінь; розвиток культури праці; виховання наполегливості, уваги.

Засоби – картки-завдання; творчі проекти.

Репродуктивно-пошукові самостійні діяльності

Зміст – тренувальні вправи; обґрунтування проекту з корекцією вчителя; виготовлення об'єкту проектування за проектно-технологічною документацією.

Мета – формування практичних умінь та навичок; розвиток мислення, уяви; виховання наполегливості, старанності.

Засоби – об'єкти проектування; картки-завдання; неповна проектно-технологічна документація.

Пошуково-практичні самостійні діяльності

Зміст – розробка об'єкту проектування з елементами новизни; виготовлення об'єкту проектування за неповною проектно-технологічною документацією.

Мета – удосконалення практичних вмінь та навичок; розвиток умінь аналізувати отриману інформацію, здійснювати інтеграцію; виховання активності, ініціативи, впевненості у своїх силах.

Засоби – творчі проекти; картки-завдання; частково повна проектно-технологічна документація.

Пошуково-творчі самостійні діяльності

Зміст – вибір і розробка об'єкту проектування; виготовлення об'єкту проектування за частково самостійно складеним творчим проектом.

Мета – корекція практичних умінь та навичок; втілення раціональний ідей; формування умінь аналізувати і синтезувати отриману інформацію; виховання раціоналізаторства, дослідницької діяльності.

Засоби – об'єкти проектування; картки-завдання; проектно-технологічна документація.

Творчо-практичні самостійні діяльності

Зміст – вибір, повне обґрунтування та розробка об'єкту проектування; виготовлення об'єкту проектування за самостійно складеною проектно-технологічною документацією.

Мета – формування вмінь на основі усвідомлення проблеми, висловлення гіпотези, оригінальної ідеї; формування умінь оперувати знаннями в нестандартних ситуаціях, здійснювати інтеграцію; виховання творчого ставлення до виконання завдання.

Засоби – об'єкти проектування; картки-завдання; проектно-технологічна документація; творчі проекти; творчі індивідуальні завдання.

Навчальні творчі завдання які вирішуються в процесі творчого проектування можуть бути досить різноманітними. Головним чином, ми їх розрізняємо за чотирма логічними ознаками:

– за методом самостійної діяльності (робота з навчальною та довідковою літературою, вирішення розрахункових завдань, самостійна робота в робочому зошиті, виконання трудових дій в процесі проектування тощо);

– за ланками навчального процесу (завдання на сприйняття, систематизацію, закріплення і повторення навчального матеріалу);

– за видом пізнавальної діяльності (репродуктивно-практичний, репродуктивно-пошуковий, пошуково-практичний, пошуково-творчий та творчо-практичний);

– за характером керівництва (поглиблене, частково спрощене, спрощене інструктування).

Тому, щоб ефективно формувати досвід самостійної творчої навчальної діяльності, їм потрібно дати загальноосвітні і спеціальні знання, розвивати у них самостійність мислення, образну та просторову уяву, формувати навички самостійної дослідницької діяльності. Цілком закономірно, що під час виконання творчих проектів учні мають дотримуватися етапів проектно-технологічної діяльності та технологічної послідовності виконання об'єкту проектування.

Висновки дослідження. Отже, на кожному етапі (організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний) учитель трудового навчання має працювати творчо, шукати способи організації індивідуальної, парної або групової самостійної навчально-трудової діяльності з урахуванням теоретичних знань, здібностей та індивідуальних особливостей учнів. Адже, на кожному етапі школярами виконується відповідна система послідовних дій щодо певного проекту. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти побудувати план дій учневі, підібрати об'єкт творчого проектування, підтримати кожного школяра у вирішені тієї чи іншої проблеми, зокрема, у виборі раціональних ідей, оптимального варіанту та технології виготовлення даного об'єкту. Саме у процесі виконання кожного етапу проектування в учнів розвиваються самостійність та творчість у пошуку проблеми, усвідомлення проблемної сфери, вироблення ідей та варіантів, вибір оптимального варіанту та обґрунтуванні проекту, аналіз майбутньої діяльності, прогнозування майбутніх результатів, розробка проектно-технологічної документації, складання ескізу, добір матеріалів, вибір інструментів та обладнання, вибір технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, організація робочого місця тощо. Самостійне відтворення творчого проекту вдома є результатом сформованості досвіду самостійної творчої трудової діяльності.

Література:

1. Ващук О. В. Активізація пізнавальної діяльності учнів 5-7 класів у процесі самостійної роботи на уроках трудового навчання засобами нових інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 02 / БДПІ ім. П. Д. Осипенка. – Бердянськ, 2000. – 198 с.
2. Ігнатенко Г. В. Розвиток самостійності школярів на уроках "Обслуговуючої праці" / Г.В. Ігнатенко // Наука і сучасність. – К., 1999. – Ч. ІІІ. – С. 76-85.
3. Малкин И. И. О класификации и рациональном сочитании видов самостоятельной работы учащихся на уроках / И.И.Малкин // Вопросы развития самостоятельной активности и самостоятельности школьников в процессе обучения. Сб. 1 – Казань, 1966. – 167 с.
4. Подкасистый П. И. Педагогика : учебное пособие / П. И. Подкасистый. – М. : "Педагогическое общество России", 1998. – 640 с.

Татьяна Бербец

СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается сущность дидактических условий развития творческой самостоятельности учащихся в процессе разработки творческих проектов в процессе технологической подготовки, определяются и обосновываются уровни и виды самостоятельных творческих задач, их содержание, цели и результаты.

Ключевые слова: *самостоятельность, самостоятельная творческая деятельность учащихся, творческий проект, трудовое обучение.*

Tatiana Berbets

CONTENTS INDEPENDENT CREATIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF PERFORMING CREATIVE PROJECTS ON LABOR TRAINING LEARNED

The article reveals the essence of teaching terms of creative independence of students in the development of creative projects in the process of technological training, defined and justified levels and types of independent creative tasks, their content, purpose and results.

Keywords: *autonomy, independent creative activity of students, creative project work training.*

УДК 378.14

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ МЕДИКАМИ

Тетяна Корольова
викладач кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету ім. Горбачевського (м. Тернопіль, Україна)

Встановлено, що підвищенню мотивації студентів-медиків до предмета «Іноземна мова» сприятиме: максимальна спрямованість процесу вивчення ІМ на фахово-практичні інтереси студентів-медиків; розв'язання суперечностей між наявним рівнем активності на заняттях, рівнем знань з ІМ студентів-медиків і вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах; удосконалення методологічних, методичних та організаційних засад іншомовної підготовки.

Ключові слова: *мотивація, іноземна мова, іншомовна підготовка*

Аналіз науково-педагогічної літератури та досвід практики свідчать про значний потенціал дисципліни «Іноземна мова» у навчанні та вихованні майбутніх медиків і формуванні усіх компонентів їх фахової культури. Проте, на нашу думку, у ракурсі здійснюваного дослідження перш за все доцільно зупинитися на проблемі формування мотиваційного компоненту, тобто відповідної мотивації студентів-медиків до якісного та ефективного оволодіння іншомовною комунікацією як необхідним чинником їх фахової культури.

У сучасному науково-педагогічному доробку чимала кількість як теоретичних, так і практичних досліджень пов'язані з проблемою мотивації студентів до вивчення ІМ (З. Борисова, М. Васильєва, А. Вербицький, Є. Герман, О. Горбуненко, Є. Кокарева, Л. Менашева, Л. Смолина). Аналіз цих досліджень та досвід практики свідчать, що у процесі формування мотивації до вивчення ІМ студентами медичних ВНЗ важливо враховувати низку факторів. По-перше, в медичному закладі мотивація студентів до вивчення ІМ носить другорядний характер (на відміну від мовних ВНЗ, де вона виступає як основна) [3]. По-друге, для правильного формування мотивації викладачі дисципліни «Іноземна мова» у медичних ВНЗ мають враховувати той факт, що мотивація студентів першого курсу є несформованою і носить зовнішній характер, зумовлений дозвіллям або культурно-розумовим розвитком. Тому в навчанні ІМ студентів спочатку необхідно спиратися на загальнокультурні мотиви, а не на професійні, які з'являються лише згодом.

Формування мотиваційного компоненту у процесі вивчення ІМ студентами-медиками ускладнюється ще й такими чинниками:

– брак уявлення студентів про можливості та перспективи застосування ІМ в умовах професійної діяльності;

– відсутність чітко сформованого суб'єктивного ставлення до ІМ на момент вступу до медичного ВНЗ – багато студентів мають досвід розчарування від невиправданих надій самостійно спілкуватися ІМ і невпевненість у своїх можливостях, не знають, як використати мовні знання у подальшій професійній діяльності; відповідно, у них формується ставлення до ІМ як до необов'язкового предмета;

– обмеженість у часі, великий обсяг навчального матеріалу, суттєва різниця у рівні підготовки студентів у межах групи.

Усі ці чинники демотивують студентів у користуванні мовою як засобом фахового спілкування і ще раз доводять необхідність формування належної мотивації студентів до вивчення ІМ, без якої неможливою є вільна орієнтація в іншомовному середовищі, вільна робота з фаховою літературою для отримання інформації, необхідної для виконання професійних обов'язків.

Аналіз практики викладання дисципліни «Іноземна мова» у медичних ВНЗ дає підстави стверджувати, що для вироблення належної мотивації система підготовки майбутніх медиків з ІМ не повинна базуватися виключно на засвоєнні певного обсягу знань, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами; вона не має бути обмежена регламентом практичного заняття; вправи для студентів мають носити цікавий пізнавальний характер і бути пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю.

Встановлено, що підвищенню мотивації студентів-медиків до предмета «Іноземна мова» сприятиме: максимальна спрямованість процесу вивчення ІМ на фахово-практичні інтереси студентів-медиків; розв'язання суперечностей між наявним рівнем активності на заняттях, рівнем знань з ІМ студентів-медиків і вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах; удосконалення методологічних, методичних та організаційних засад іншомовної підготовки (цілеспрямованість організації занять, змістовне наповнення курсу, конкретизація діючих програм з ІМ, розробка навчальних посібників та навчально-методичних матеріалів для студентів з різним рівнем підготовки і для кожної спеціальності, широке використання професійно орієнтованих текстів); зв'язок практики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності з спеціальними навчальними предметами та навчально-професійною діяльністю [1].

Сформованість відповідної мотивації студентів-медиків до вивчення ІМ є основою для організації та реалізації якісної навчально-пізнавальної діяльності з іншомовної комунікації, у процесі якої забезпечується формування пізнавального та операційно-діяльнісного компонентів фахової культури майбутніх медиків. За Загальноєвропейськими Рекомендаціями, студенти немовних ВНЗ у процесі навчально-пізнавальної діяльності з іншомовної комунікації мають оволодіти загальновживаною та професійно орієнтованою ІМ, причому на початковому етапі навчання студенти пізнають матеріал загального характеру (цикли навчання граматики, лексики, орфографії та пунктуації взагалі класичної ІМ), а на подальших етапах – професійного (вивчення граматики, лексики та стилістики власне медичної ІМ) [2]. У процесі цього пізнавальна діяльність здійснюється на основі міжпредметних зв'язків, тобто поєднання курсу ІМ з клінічними дисциплінами та дисциплінами загального медичного циклу.

Література:

1. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Трансформация мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997.– № 3. – С. 12–21.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Brown H. Affective Factors in Second Language Learning / In J. Alatis, H. Altman, P. Alatis. The Second Language Classroom Directions for the 1980s. – New York : Oxford University Press, 1981. – 253 p.

Татьяна Королева

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Установлено, что повышению мотивации студентов-медиков к предмету «Иностранный язык» будет способствовать: максимальная направленность процесса изучения ИЯ на профессионально-практические интересы студентов - медиков; разрешения противоречий между наличным уровнем активности на занятиях, уровнем знаний по ИЯ студентов-медиков и требованиями, стоящих перед специалистами в современных условиях, совершенствование методологических, методических и организационных основ иноязычной подготовки.

Ключевые слова: *мотивация, иностранный язык, иноязычная подготовка*

Tatiana Koroleva

PECULIARITIES OF MOTIVATIONAL COMPONENT FORMATION IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE BY MEDICAL STUDENTS

The article deals with the importance of otivational component in the process of study of foreign language by medical students. It has been determined that the motivation of learning foreign language by medical students will increase in such cases as: the orientation of process of learning foreign language on professional interests of medical students; the solution of contradictions between the present level of activity and requirements that appear before specialists in their professions; the improvement of methodological, methodical and organizational principles of foreign preparation.

Keywords: *motivation, foreign language, foreign language training*

УДК 378.14

АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

Олена Лавриненко

викладач кафедри державного управління та управління освітою Інституту суспільства Київського університету імені Бориса Грінченка (м.Київ, Україна)

На основі ґрунтовного аналізу специфіки учнівського контингенту та особливостей освітньої діяльності сучасної вечірньої школи, автор детально розглянув аспекти формування та становлення особистості учня такого типу школи через організацію його самоосвітньої діяльності. На переконання автора, бажаного результату у формуванні та становленні особистості сучасного учня вечірньої школи можна досягти тільки через включення всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в активну самоосвітню діяльність. Автор наголошує, що в сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій,організація самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи одна із дієвих умов становлення його особистості.

Вряд чи потрібно доводити тим, хто працює в системі загальної середньої освіти, чому в наш швидкоплинний час з його законним бажанням мати найкращі навчальні заклади, заклади для обдарованих дітей, все ще потрібні вечірні школи.

У сучасному суспільстві всім людям має бути гарантовано право і надані можливості для реалізації своїх здібностей, власних потреб, право вибору життєвого шляху, в тому числі і засобу отримання середньої освіти.

Проте в сучасних умовах життя для багатьох цей конституційний обов'язок міг би залишитися звичайною декларацією, якби в освітній системі України не було такого типу ЗНЗ як вечірня школа.

Усі періоди створення і розвитку освітнього простору вечірньої школи висновувались на підготовці людини до життя в соціумі, у формуванні і розвитку різних компетентностей, необхідних для покращення якостей життя в особистісній, професіональній, соціальній сферах.

Діяльність вечірньої школи в сучасному освітньому просторі буквально зіткана із протиріч, як в нормативно-правових, так і в організаційних, змістовно-процесуальних аспектах. Соціальні і дидактичні цінності, які увібрала в себе "вечірня школа робітничої молоді", потім "вечірня(змінна) загальноосвітня школа", а сьогодні "вечірня школа", що навчає переважно підлітків та молодь, яка з різних причин своєчасно не отримала повну освіту; має специфіку уживаних технологій навчання та виховання і на практиці утверджується у різних моделях інноваційного розвитку ЗНЗ.

Вечірня школа сьогодні – це сучасний альтернативний загальноосвітній навчальний заклад, що пропонує значно більше шляхів здобуття середньої освіти:

очну(денна, вечірня зміни), заочну форми навчання з дворічним та трирічним терміном навчання. У сучасних вечірніх школах також діють індивідуальна, екстернатна, заочна та дистанційна форми навчання. Практично тільки у стінах вечірньої школи сьогодні той, хто навчається разом з учителем, батьком (або осіб, які їх замінюють) вибирає й реалізує зручний для себе спосіб освітньої діяльності, вибудовуючи таким чином індивідуальну освітню траєкторію. Тобто для кожного учня вечірньої школи підбирається варіант освіти з урахуванням індивідуальних особливостей,набутого досвіду, попереднього рівня знань: за спектром обраних дисциплін, змісту, рівню засвоєння, темпу навчальної діяльності, формам навчання.

Педагогічна діяльність сучасної вечірньої школи це тонка філігранна робота вчителя й учня, "суб'єкт-суб'єктна взаємодія" по формуванню та становленню особистості, здатної до подальшої її самореалізації і самоутвердження.

Актуальність заявленої проблеми полягає в тому, що сучасне інформаційне суспільство з інтенсивним розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій поступово змінює цілі і завдання шкільної освіти, переорієнтовує освітні процеси на формування людини, яка не тільки володітиме певним багажем знань, умінь та навичок, а перш за все володітиме способами самоосвітньої діяльності, умітиме виконувати свої обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань, вимог і стандартів. У зв'язку із цим суспільний запит щодо сучасного випускника вечірньої школи полягає у формуванні та становленні особистості, здатної самостійно мислити, приймати сміливі, нестандартні рішення, самостійно навчатися впродовж життя.

Відомий вітчизняний психолог С. Максименко наголошує, що формувати особистість означає здійснювати управління ієрархічною системою діяльності людини в кожному її віковому періоді. Зокрема він вказує на те, що здійснення виховних заходів вимагає врахування особливостей і характеру різних видів діяльності, які формуються. Психолог наголошує, що психологічні закономірності взаємовпорядковані, тому зміну людських діяльностей у процесі розвитку слід розглядати як основу успішного розв'язання завдань щодо формування особистості [7].

Саме тому ми розглядаємо самоосвітню діяльність учнів вечірньої школи як системоутворювальну умову становлення його особистості.

Досліджуючи організацію самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи, ми прийшли до розуміння, що самоосвіта – найбільш багатоаспектний з процесів, які характеризують самовдосконалення та розвиток учня, як особистості.

У контексті досліджуваної проблеми пріоритетними напрямами освітньої діяльності вечірньої школи щодо формування особистості учня визначено наступні:

1. Формування і розвиток особистості учня як творця та проектувальника свого життя.
2. Соціально-педагогічне забезпечення успішної освіти кожного учня;
3. Створення організаційно-педагогічних умов для самоосвітньої діяльності учнів.
4. Створення умов для творчої самореалізації суб'єктів навчально-виховного процесу.

Для її реалізації педагогічні колективи вечірніх шкіл мають організовувати навчання без невдач. Як показують наші дослідження це цілком можливо, якщо педагогічна діяльність колективу буде ґрунтуватися на наступних позиціях:

- повага й довіра як норма життя;
- здоров'я людини як найвища цінність;

– право на освіту відповідно до своїх потреб,здібностей і можливостей;

– оптимальний погляд на потенційну можливість всіх учасників навчально-виховного процесу;

– рівність у захищеності усіх суб'єктів;

– визначення права на помилку будь-якого з членів колективу;

– співтворчість та взаємодопомога – основні важелі суб'єкт–суб'єктної взаємодії;

– психологічна освіченість – гарант соціального захисту особистості, яка навчає і яка навчається.

А головне, з нашої точки зору, вчитель-«вечірник» як і лікар, перш за все має бачити оптимістичну перспективу розвитку кожного учня.

Проте, найактуальнішою постає проблема переходу навчально-виховного процесу від предметно-знаннєвого підходу до компетентнісно-орієнтованого, переорієнтація з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі. Цей результат доцільно розглядати, перш за все, з погляду потреби в суспільстві, забезпеченості спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку праці, пошуку свого "Я" у професії, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [3;5];

Сучасна молода людина прагне до усвідомлення сенсу життя. Саме це усвідомлення (не завжди чітко сформульоване) приводить молодих людей до сучасної вечірньої школи. До вечірньої школи приходять молоді люди з певним життєвим досвідом, тому вже частково внутрішньо вмотивовані на навчальну діяльність. На цій основі виникає прагнення до усвідомлення сенсу навчання (раніше з різних причин втрачене), його практичного значення і застосування в майбутній суспільно-економічній діяльності. Завдання педагогів – створити психолого-педагогічні умови, які забезпечать активну навчальну діяльність на основі самоосвіти, саморозвитку, самовизначення під час оволодіння знаннями. Зокрема, педагоги-дослідники Л. С. Виготський, О. Венгер підкреслювали, що навчання будується на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в тих знаннях. Дитина має зрозуміти особисту зацікавленість у здобутті цих знань. і де, яким чином вони можуть їй знадобитись у житті.

Аналіз педагогічних, науково-теоретичних джерел та практичного досвіду вечірніх шкіл показує, що включення учнів вечірньої школи в активну самоосвітню діяльність викликано як суспільною та особистісною потребою у формуванні та становленні учня (молодої людини) як особистості. На разі очевидним є взаємозумовленість суспільних вимог та необхідності формування себе як особистості. Особливості та специфіка самоосвітньої діяльності учня вечірньої школи зумовили більш детальний розгляд умов становлення його як особистості.

Самоосвітня діяльність, як особливий вид діяльності, має власну специфічну структуру, характерними рисами якої є: 1)соціальна, 2) особистісна, 3) когнітивна, 4) діяльнісна, 5) емоційно-вольова. Так, соціальна риса – визначає здатність бути готовими змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією в нових умовах життя. Особистісна – передбачає самоврахування сильних та слабких сторін своєї діяльності. Когнітивна – передбачає формування на основі знань розуміння суспільних процесів, певного ставлення, усвідомлення саморозвитку. Діяльнісна – учень за умови розуміння та усвідомлення

починає певним чином діяти, виявляє елементи самоорганізації, саморозвитку у своїй поведінці. Емоційно – вольова – активізує спонукальні сили поведінки, створює дієвий контекст у формуванні самоосвіти особистості.

Грунтовний аналіз цих характерних рис самоосвітньої діяльності, як особливого виду діяльності, стосовно учнів вечірньої школи вочевидь розкриває аспекти формування та становлення особистості учня через організацію власне самоосвітньої діяльності. З перших кроків включаючись в активну самоосвітню діяльність у свідомості учнів майже одразу (спочатку не чітко сформовані) починають працювати механізми формування соціально та особистісно значимих рис. Цьому допомагає специфічна структура самоосвітньої діяльності, алгоритм якої має такий вигляд: 1) формування мети (цілі); 2) планування (власне діяльності); 3) самоорганізація; 4) самореалізація; 5) самоаналіз; 6) самокорекція.

Як відомо, основними функціями, на яких базується управлінська діяльність в загальноосвітньому навчальному закладі, зокрема у вечірній школі, є: 1) аналіз, 2) планування, 3) організація, 4) мотивація, 5) контроль. Навчальний заклад вважається успішним, якщо в достатній мірі виконує свої вищезазначені функції через діяльність вчителя та учня.

На разі доцільно звернути увагу на те, що функції управлінської діяльності і алгоритм самоосвітньої діяльності співпадають по суті дії. Зрозуміло, що суб'єктами, на які націлені ці функції є вчитель і учень. Успіх такої сумісної роботи в значній мірі залежить від того, чи відповідає педагог вимогам, які ставлять до нього сучасні учні. Пам'ятаючи слова К. Ушинського про те, що тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості і тільки характером можна створити характер, вечірня школа втілює в життя головну мету: готувати учня для того, щоб він сам був у змозі будувати власне життя, визначати ту чи іншу прийнятну модель майбутнього.

На наше переконання, бажаного результату у формуванні та становленні особистості учня вечірньої школи можна досягти тільки через включення всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в активну самоосвітню діяльність: від аналізу освітньої діяльності школи – до самоаналізу власної діяльності керівника, вчителя, учня; від планування роботи всіх підрозділів школи – до побудови Програми особистісного зростання вчителя, Індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня; від організації педагогічного процесу школи – до самоорганізації кожного вчителя, кожного учня; від контролю – до самоконтролю. Особлива роль належить меті та мотивації педагогічного колективу, як цілісного угрупування, так і кожного вчителя та учня. Саме мета і мотив є центральним вектором самоосвітньої діяльності.

Таким чином, на підставі вищевикладеного, можна виокремити наступні аспекти у формуванні та становленні особистості учня сучасної вечірньої школи в умовах організації їх самоосвітньої діяльності: 1) психологічний; 2) організаційно-методологічний; 3) діяльнісний; 4) когнітивний; 5) емоційно-вольовий; 6) соціальний-педагогічний.

Не всі випускники стануть відомими, але вечірня школа в умовах активної самоосвітньої діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу має забезпечити їм такий рівень освіченості, який дав би змогу знайти своє місце в житті.

Розглядаючи самоосвітню діяльність учня вечірньої школи як одну з умов становлення його особистості можна сказати наступне: допоміжна за призначенням, запрограмована колись на компенсаційну функцію, непрестижна в новому соціумі,

сучасна вечірня школа виходить на рівень теоретичних і дидактичних рішень, що забезпечують соціальну справедливість в реалізації конституційного права кожного громадянина на отримання якісної шкільної.

Література

1. Аналітико – прогностичний супровід формування самоосвітньої компетентності учнів: практико зорієнтований посібник;за науковою ред.І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя: Хортицький навчально – реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 220с. С. 168.
2. Іванова Л. І. Від духовних потреб дитини – до життєвої компетентності / Л.І.Іванова // Управління школою. – 2007. – № 13. – С. 7-11.
3. Козловські О., Уруський В. Діагностика професійної компетентності / О. Козловські, В. Уруський // Школа молодого завуча. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16с.
5. Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології / А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак // Укр. Енциклопедія. – К.:1995. – 250с.
6. Перша Всеукраїнська нарада з питань діяльності вечірніх шкіл та їх ролі в сучасному освітньому просторі – 2011: [Електронний ресурс]. – Режим доступу 31.07.2012:<http://wechirnya-zosh.ucoz.ua/blog/v_ministerstvi_osviti_i_nauki_molodi_ta_sportu_ukrajini_vidbulasja_vseukrajinska_narada_z_pitan_dijalnosti_vechirnikh_zminnikh_shkil/2011-02-03-19>/.
7. Психологія дидактики // Психолог. – 2004. – №21-22 (117-118). – 128с.

Елена Лавриненко

АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА СОВРЕМЕННОЙ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ

На основе анализа специфики ученического контингента и особенностей образовательной деятельности современной вечерней школы, автор подробно рассмотрел аспекты формирования и становления личности ученика такого типа школы через организацию его самообразовательной деятельности. По убеждению автора, желаемого результата в формировании и становлении личности современного ученика вечерней школы можно достичь только за счет включения всех субъектов учебно-воспитательного процесса в активную самообразовательную деятельность. Автор отмечает, что в современных условиях интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий, организация самообразовательной деятельности учащихся вечерней школы одна из действенных условий становления его личности.

Elena Lavrynenko

ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STUDENT MODERN EVENING SCHOOLS

Based on the analysis of student contingent specifics and peculiarities of modern educational activities of the evening school , the author examined in detail the aspects of formation and growth of the individual student through a school of this type of self-organization of its activities. According to the author, the desired result in the formation and development of the personality of the modern evening school student can only be achieved through the inclusion of all subjects of the educational process in the active self-education activities. The author notes that in the present conditions of intensive development of information and communication technologies, the organization of self-activity of the evening school students, one of the most effective conditions for the formation of his personality.

УДК 378.14

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС)

Я.Проскуркіна

викладач Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м.Київ, Україна)

У статті розглянуто питання історії становлення і розвитку системи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю, виділено основні періоди такої підготовки.

Ключові слова: *іноземні абітурієнти, медичний профіль, допрофесійна підготовка.*

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України в світовий освітній простір посилює відповідальність за підготовку іноземних громадян, які приїздять на навчання до нашої країни. За статистикою частина іноземних громадян, які отримують освіту у вищих навчальних медичних закладах, складає третину від загальної кількості усіх іноземних студентів [1]. Традиційно підготовка іноземців в Україні розпочинається з навчання за програмами допрофесійної підготовки на підготовчому факультеті. Пошуки вдосконалення системи підготовки іноземних фахівців медичного профілю вимагають ретроспективного осмислення шляхів становлення і розвитку системи допрофесійної підготовки таких фахівців.

Стан дослідження проблеми. Окремі питання становлення і розвитку системи підготовки іноземних громадян в Україні представлені, в основному, у вигляді публікацій В. Груцяка [2], І. Христенко [3], Ю. Федотової [4]. Важливими для нашого дослідження є дисертаційна праця Л. Рибаченко, в якій ґрунтовно проаналізовано досвід підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України за період з 1946 по 2000 рр., а також визначено як негативні, так і позитивні риси досвіду такої діяльності і напрями реформування системи підготовки іноземних фахівців [5]. Проте, історичний аспект питання підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю залишився поза увагою науковців. У зв'язку з цим представляється доцільним проаналізувати періоди розвитку системи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю.

Мета статті. Метою статті є аналіз становлення і розвитку системи допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю в Україні в історичній ретроспективі.

Виклад основного матеріалу. За електронними базами вищих навчальних закладів сьогодні в Україні готують лікарів та фармацевтів для зарубіжних держав 16 медичних університетів і академій державної форми власності.

Власне історія підготовки іноземних медичних фахівців починається з перших післявоєнних років, коли СРСР почав встановлювати дружні стосунки з іншими

державами і надавав їм матеріальну, технічну і наукову допомогу. У 50-ті роки XX ст. до радянських республік, зокрема Росії, України почали прибувати перші іноземці з Албанії, Болгарії, Угорщини, Чехословаччини, Польщі, Монголії та ін. країн. Системна підготовка іноземних фахівців в Україні розпочинається з 60-х рр. XX ст. Розширення масштабів підготовки фахівців для зарубіжних держав поставило питання удосконалення організаційного оформлення системи підготовки. У результаті було організовано спеціальну форму навчання на підготовчих факультетах, яка стала провідною формою допрофесійної підготовки і сприяла подальшому розвитку фахової підготовки іноземних громадян.

Серед медичних ВНЗ, які одними з перших розпочали масову підготовку іноземних студентів, можна виділити Вінницький національний медичний університет ім. М. І. Пирогова, Донецький національний медичний університет імені Максима Горького, Запорізький державний медичний університет, Луганський державний медичний університет, Івано-Франківський національний медичний університет, Львівський національний медичний університет ім. Д. Галицького, Національний фармацевтичний університет, Одеський медичний університет, Харківський національний медичний університет.

Так, перший студент прибув до Одеського медичного університету ще у 1946 році. У 1964 р. в Одеському медичному університеті було створено деканат по роботі з іноземними студентами, у 1969р. відкрито кафедру російської мови. А у 1992р. відкрито підготовче відділення для іноземних громадян.

У Львівському національному медичному університеті ім. Д. Галицького навчання іноземних студентів проводиться з 1961, на базі університету створено факультет іноземних студентів.

Харківський національний медичний університет готує фахівців для зарубіжних країн з 1951р. Деканат по роботі з іноземними учнями був заснований у 1964р. У тому ж році була заснована кафедра мовної підготовки іноземних громадян для навчання російської мови іноземних студентів країн Азії, Африки та Латинської Америки.

Першим підготовку іноземних студентів за спеціальністю «фармація» розпочав Національний фармацевтичний університет, тоді ще *Харківський фармацевтичний інститут, який розпочав прийом іноземців ще у 1959р*. У 1974р. вже було створено факультет у справах іноземних студентів.

Перших іноземних громадян Донецький національний медичний університет імені Максима Горького, тоді ще Державний медичний інститут ім. М. Горького, прийняв у 1958 році. Оскільки кількість іноземних студентів збільшилась, керівництво інституту у 1974р. ухвалило рішення про створення самостійної кафедри російської мови. У 1994р. було відкрито міжнародний медичний факультет.

Перший в Україні підготовчий факультет медико-біологічного профілю був заснований в 1973 році у Запорізькому державному медичному університеті.

У Вінницькому медичному університеті ім. М. І. Пирогова підготовчий факультет для іноземних громадян був створений у 1979 році.

У Луганському державному медичному університеті підготовка іноземних громадян розпочата у 1983р. У цьому ж році був створений деканат по роботі з іноземними студентами.

Навчання іноземних громадян у Івано-Франківському національному медичному університеті проводиться з 1992 року. З 2003 року відкрито підготовче відділення.

Слід зазначити, що й в інших ВНЗ відкрито підготовчі факультети і відділення, які здійснюють ліцензовану підготовку іноземних громадян за різними профілями (медичним, інженерним, економічним, гуманітарним тощо) для вступу до вищих навчальних закладів. Найбільш популярними серед іноземних студентів є:

- Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, підготовчий факультет якого має дуже давні традиції. Навчання іноземців на підготовчому факультеті розпочалося від 1960 р.;
- Національний авіаційний університет у Києві, який розпочав підготовку авіаційних спеціалістів для зарубіжних країн у 1949р., а у 1959р. на базі механічного факультету був створений відділ по роботі з іноземними студентами, який пізніше було реорганізовано у деканат по роботі з іноземними студентами. У 1977р. на базі університету (тоді ще Київського інституту інженерів цивільної авіації) було відкрито підготовчий факультет для іноземних громадян, який десять років потому був визнаний одним з десяти найкращих у Радянському Союзі. На разі підготовка на факультеті здійснюється за різними напрямками, зокрема за медично-біологічним;
- Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут" розпочав підготовку іноземних спеціалістів у 1946 р. До 1996р. організацією роботи з іноземними студентами займався деканат по роботі з іноземними студентами, а у 1996р. був створений Центр підготовки іноземних громадян, який координував усю роботу пов'язану з іноземними студентами. У 2009 у зв'язку з розширенням завдань і напрямків роботи був створений факультет міжнародної освіти;
- Харківський національний університет ім. В.М. Каразіна, підготовка іноземців фахівців за різними профілями у якому розпочалася з 1948 р., а у 1961 році в університеті з'явився один із перших у країні підготовчий факультет для іноземних громадян.

У цілому історію підготовки іноземних громадян медичного профілю в Україні можна розділити на три етапи (що співпадають з історією підготовки іноземних громадян і інших спеціальностей):

1946 – 1961рр. - період підготовки медичних фахівців для дружніх СРСР країн соціалістичного спрямування. На цьому етапі перед методистами і викладачами постали проблеми розробки методики навчання російської мови як іноземної, забезпечення навчального процесу навчально-методичними та дидактичними матеріалами. На цьому етапі не враховувалась майбутня спеціальність іноземних абітурієнтів, вони навчались за загальною програмою з мови. Не вистачало досвідчених кваліфікованих викладачів для роботи у групах з іноземними абітурієнтами.

1961 – 1991рр. – період підготовки медичних фахівців для країн Азії, Африки і Латинської Америки, що розвивались. Це часи активного пошуку і експериментування. Відбувалась активна робота з розробки лінгводидактичних основ викладання мови іноземним абітурієнтам. Дослідники визначили актуальні цілі та завдання підготовки іноземних абітурієнтів під час вивчення мови відповідно до майбутньої спеціальності; виділили профілі навчання, зокрема, медико-біологічний, підготували навчальні

посібники, дослідили питання координації навчання мови з профілюючими дисциплінами та запропонували чітку систему узгодження робочих планів з мови з робочими планами кафедр профілюючих дисциплін.

1991р. – сьогодні – підготовка за контрактами іноземців, які бажають отримати медичну освіту, зокрема і громадяни СНД. На сучасному етапі відбувається удосконалення і модернізація наукових засад допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю. Створюються нові навчальні посібники з урахуванням медико-біологічного профілю навчання. Широка робота у напрямку створення навчальних посібників для іноземних студентів медично-біологічного профілю була проведена з боку викладачів Харківського національного університета ім. В.Н. Каразіна [6, 7, 8]. Застосовуються нові технології навчання, зокрема дистанційні проекти.

За даними Міністерства охорони здоров'я сьогодні у вищих навчальних закладах МОЗ здійснюється підготовка майже 20 тисяч іноземних громадян з 124 країн світу (студентів – 18410, клінічних ординаторів – 1063, аспірантів – 126, магістрантів – 165), що складає третину від усіх іноземних громадян, які навчаються в Україні [1]. Особливо варто відзначити, що серед цієї кількості іноземних студентів понад 1,1 тис. громадян із розвинених країн, у тому числі із США, Великої Британії, Канади, Франції, Німеччини, Ізраїлю, Швеції, Норвегії та інших.

Серед вищих закладів, які сьогодні здійснюють медичну підготовку іноземних фахівців, лідирують Луганський медичний університет, Національний медичний університет ім. О.О. Богомольця, Кримський медичний університет ім. С.І. Георгієвського, Запорізький медичний університет, Одеський державний медичний університет, Національний фармацевтичний університет, Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова і Національна медична академія післядипломної освіти ім. П.Л. Шупика [9, с.9]. Дедалі ширшим стає запровадження в усіх медичних університетах та академіях інноваційної англомовної форми організації навчального процессу.

Висновки. Отже, система допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів медичного профілю в Україні почала формуватись з 50-60-х років ХХ ст. і у своєму розвитку пройшла три етапи. За цей час було накопичено певний досвід у питаннях організації допрофесійної підготовки і викладання іноземним абітурієнтам медичного профілю, який дозволяє Україні успішно конкурувати на міжнародному ринку освітніх послуг.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого розвитку потребують питання розробки нових технологій навчання іноземних абітурієнтів медичного профілю.

Література:

1. Міністерство охорони здоров'я України [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/hi_med_studies.html дата звертання 06.01.2013

2. Груцяк В. І. Становлення системи підготовки іноземних громадян у Харківському університеті. [Електронний ресурс] / В.І. Груцяк // Вестник ХНУ. – №13. – С. 18-26. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vmuvnz/2008_13/st13/08grusta.pdf дата звертання 05.10.2013

3. Христенко І. О. Історико-педагогічний аспект підготовки іноземних громадян у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / І. О. Христенко // е-журнал

«Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. - №3. - Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_17/ дата звертання 05.10.2013

4. Федотова Ю. В. Підготовка іноземних громадян у вищій школі України: історико-педагогічний аспект [Текст] / Ю. В. Федотова // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. - 2009. - **N 7.** - С. 215-218

5. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946-2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 20с.

6. Джурко Э. Н., Назаретян И. Н., Пушкарева Е. Н. Вводно-предметный курс по научному стилю речи. Медико-биологический профіль: Учебные материалы. – 3-е узд. – Х.: ХНУ. – 2010 – 46с.

7. Джурко Э. Н., Комарова В. Л., Назаретян И. Н., Нечипоренко С. С., Пушкарева Е. Н. Русский язык. Научный стиль. (Медико-биологический профиль): Учебное пособие. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. – 200 с.

8. Алексеенко Т.Н. Учебник по русскому языку для иностранных студентов медико-биологических специальностей вузов Украины / Т.Н. Алексеенко, Э.Н. Джурко, А.Б. Чистякова, В.А. Шалаев. // – Харьков: Константа, 1999. – 180 с.

9. Лазоришинець В. В., Банчук М. В., Волосовець О. П., Фещенко І. І. Вища медична освіта України на сучасному етапі/ В.В. Лазоришинець, М. В. Банчук, О. П. Волосовець, І.І. Фещенко// «Проблеми сучасної освіти та науки». – Вип. №4. – 2008. - с.5-10

Я.Проскуркина

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ допрофессиональной подготовки ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ В УКРАИНЕ (ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС)

В статье рассмотрены вопросы истории становления и развития системы предпрофессиональной подготовки иностранных абитуриентов медицинского профиля, выделены основные периоды такой подготовки.

Ключевые слова: *иностранные абитуриенты, медицинский профиль, предпрофессиональная подготовка.*

Ya.Proskurkina

FORMATION AND DEVELOPMENT OF FOREIGN APPLICANTS PROFESSIONAL PREPARATION MEDICAL PROFILE IN UKRAINE (HISTORICAL AND PEDAGOGICAL FLASHBACK)

The article considers the history of the formation and development of pre-professional training of foreign medical entrants, the basic periods of the training are singled out.

Keywords: *foreign entrants, medical profile, pre-professional training.*

УДК 378:371.26/27

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Ольга Садикова

старший викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький, Україна)

Стаття присвячена проблемі моделювання комунікативних ситуацій для формування вмінь іноземного ділового спілкування. Моделювання комунікативних ситуацій є однією із форм активізацій навчально-пізнавального процесу при вивчені іноземної мови. Адже через призму моделювання процесу спілкування у комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студентів.

***Ключові слова**: комунікативний підхід, мовленнєва ситуація, професійне спрямування вивчення іноземної мови.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Розширення і якісна зміна характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація усіх сфер суспільного життя призводить до того, що іноземна мова реально стає необхідною в практичній і інтелектуальній діяльності людини. Саме тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які добре володіють іноземною мовою, є соціальним замовленням суспільства. Підвищена увага до оволодіння іноземними мовами викликала зміни і в характері навчання мовам. Відбувся перехід від попередньої орієнтації на засвоєння граматичних структур до комунікативної, яка направлена на оволодіння навиками живого мовлення, що є обов'язковим для безпосереднього спілкування іноземною мовою.

Одним із основних принципів комунікативного навчання є ситуативність як ефективний засіб формування ймовірного мовлення студентів. Питання мовленнєвої ситуації та її моделювання на заняттях іноземної мови посідає одне з провідних місць як у науково-методичній літературі, так і в практиці викладання цього предмета. У численних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних методистів розкриваються різні аспекти створення і функціонування комунікативних ситуацій при навчанні усного мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчальна мовленнєва ситуація розглядається у методиці «як сукупність життєвих умов, що спонукають до висловлення думок і використання при цьому мовного матеріалу» [2; 250]. Виходячи з принципу рольової організації навчально-виховного процесу Г. Китайгородська вважає, що ситуації організовуються викладачем як «переплетіння рольових очікувань і неформальних, особистісних виявів» [3; 6]. На думку Г. Рогової, навчальні ситуації моделюють фрагменти об'єктивної дійсності, співвіднесенні з мовленнєвими діями партнерів по спілкуванню» [4; 62], тобто відтворюють та імітують типові ситуації реального життя учасників комунікації. У мовленнєвій ситуації відбувається апробація зразків і моделей реального іноземного спілкування, формується мовленнєва поведінка

студентів, мобілізується їхня увага, пожвавлюється сам процес навчання, тобто проектується і реалізується, за І. Лернером, «ідеальне уявлення про можливу і належну норму діяльності для досягнення мети» [5; 29]. Ці загальні характеристики ситуації як комунікативної вправи повною мірою стосуються і професійно орієнтовного навчання, оскільки через призму моделювання процесу спілкування у комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст майбутньої фахової діяльності студентів.

Метою статті є дослідження впливу моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови на формування вмінь ділового спілкування і розвиток фахової компетенції студентів.

Якщо повномасштабне конструювання певного наближеного до майбутньої професійної діяльності комунікативного завдання (наприклад, розв'язати ділове питання по телефону, домовитися про зустріч, провести презентацію або фрагмент переговорів тощо) в навчальній аудиторії має характер умовності, то відтворення соціальних стосунків між людьми під час виконання цієї діяльності повинно якнайповніше відповідати реаліям ділового життя. Моделювання професійно-орієнтовної діяльності і соціальних стосунків в навчальних умовах відбувається через призму моделювання комплексу різноманітних ситуацій, що випливають з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій при професійно-орієнтовному навчанні є те, що викладач повинен створювати такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають професійну значимість для студентів, задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування, а з другого – дають змогу розкрити і реалізувати іноземномовні комунікативні здібності, необхідні в діяльності фахівців певної галузі, тобто їх вміння розпочати і вести бесіду, правильно висловити та аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатись про думку співрозмовника, поцікавитися інформацією, уточнити факти або дані, попросити в чомусь допомоги чи запропонувати свою допомогу тощо. Для цього студентам слід оволодіти навичками професійного етикету, сформувати в себе відповідні риси характеру чи ментальності, притаманні представникам ділових кіл країни, а також вивчити правила й норми поведінки загальнолюдського спілкування та додержуватись їх. Щоб спонукати студента до професійно орієнтовної мовленнєвої діяльності та використання при цьому необхідного іншомовного навчального матеріалу, йому треба, на думку О. Леонтьєва, будувати й програмувати такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких він міг би «реально опинитися в ситуації» і вчинити так чи інакше або здійснити «легке перенесення на діючу в цих обставинах особу» [6; 157]. Тобто в ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, що збагатить їх життєвий досвід, допоможе набути деяких практичних навичок з фаху та розвинути комунікативне вміння і творче, нестандартне мислення. Таким чином, комунікативна ситуація для ділового спілкування – це такий збіг умов і обставин, коли виникає потреба розв’язати завдяки спілкуванню певну ділову проблему реального життя, ухвалити потрібне рішення, добитися бажаного результату. Ситуації можуть створюватись на основі вербального ділового спілкування і мати передумови для свідомого використання засвоєного фахового матеріалу.

Основу мовленнєвої ситуації становить певна проблема, що відображається в комунікативному завданні, яке, у свою чергу, дає змогу ефективно скеровувати мовленнєву поведінку студентів для досягнення мети спілкування. Для викладача важливо усвідомити, як ставити комунікативне завдання, якими стимулами і заохоченнями викликати у студентів та реалізовувати мовленнєві наміри, на який мовленнєвий продукт можна очікувати. Тому актуальним на сучасному етапі залишається створення на заняттях з мови за професійним спрямуванням таких умов та постановка таких комунікативних завдань, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань і творчого застосування набутих умінь і навичок.

Отже, мовленнєва ситуація та її моделювання займає провідне місце на заняттях німецької мови, де відбувається апробація зразків і моделей реального іншомовного спілкування, формується мовленнєва поведінка студентів, мобілізується їхня увага, пожвавлюється процес навчання. Ці загальні характеристики ситуації як комунікативної вправи стосується професійно-орієнтовного навчання, тому що завдяки їм можна відтворити зміст майбутньої фахової діяльності студентів.

Моделювання комунікативних ситуацій як ефективний методичний прийом дає змогу викладачеві забезпечити високу якість та ефективність навчальної діяльності.

Щоб підготувати студентів до самостійного моделювання ситуацій, необхідно опрацювати на аудиторних заняттях:

- основний навчальний текст з прикладом українською мовою;
- словник - мінімум;
- лінгвокоментар з теми з ілюстрованим матеріалом;
- з допомогою комунікативно-орієнтовних вправ і завдань розвиток практичних навичок і умінь спілкування у відібраних ситуаціях в усній та письмовій формі;
- складання діалогів, питань і відповідей для переказу змісту запропонованих тематичних текстів.

Для самостійного опрацювання студенти використовують різноманітні джерела інформації: підручники, методичні розробки, представлені викладачем мікротексти, роздавальний матеріал, мережу Internet тощо. Перед моделюванням комунікативних ситуацій доцільним є ознайомлення з текстом щодо етикету форм спілкування в Німеччині, а також його опрацювання.

Розглянемо, як моделюються комунікативні ситуації на прикладі теми «Ділова зустріч» та «Автомобілі». Викладач пропонує студентам тексти для читання і обговорення, вправи комунікативного характеру, зразки документів, опорні мовні засоби для проведення зборів, нарад. Роздатковим матеріалом є оголошення та порядок зборів, протоколи, зразки результатів ділових зборів. Мікротексти допомагають не лише краще зрозуміти й сприйняти матеріали на занятті, але й активізують їх самостійну роботу в процесі підготовки до наступного заняття. В процесі опрацювання теоретичного матеріалу теми активізуються навички вживання мовленнєвих зразків та термінологічної лексики, обговорюються пропозиції студентів щодо порядку проведення зустрічі. Студенти наводять приклади ділових зібрань та визначають, що корисного й цікавого можна запозичити, тренуються у складанні проектів рішень майбутніх зборів, вдосконалюють навички вживання кліше, виразів, звертань. Це мовні зразки типу:

- Дозвольте представитися … / Дозвольте вам представити …
- Дуже раді познайомитися …
- Перепрошую …

- Вельмишановний пане ...
- Шановна пані …
- Передайте усі співробітникам мої дружні побажання …

Після засвоєння мовного коментаря, мікротексту, звертань та мовних кліше викладач може розпочати наступне завдання. Для прикладу кілька запитань:

1) Як потрібно відрекомендуватися своїм партнерам за схемою: моє ім'я; прізвище; мешкаю у …; моя професія ...; моя візитка ...; мета зустрічі ...

2) Як представити знайомих Вам ділових людей Вашим партнерам?

3) Які бувають ділові зустрічі?

4) Які правила взаєморозуміння партнерів?

Щоб розвивати творчу уяву студентів, спонукати їх до обговорення ситуацій, викладач пропонує дати відповіді на запитання типу: "Щоб Ви зробили, якби ...", "Уявіть собі, що ...".

Такі заняття – це не озвучення чи читання перекладів текстів, а жваве обговорення проблем ділової комунікації, формування як фахової, так і комунікативної компетенції студентів. Складовою частиною теми "Ділова зустріч" є запис ділової зустрічі, нормативним документом якого є протокол.

Розглянемо, як моделюються ситуації на прикладі теми "Автомобіль".

Після засвоєння теоретичного матеріалу, практичної підготовки теми викладач пропонує студентам такі проблемні завдання:

- Що потрібно зробити, щоб взяти напрокат автомобіль?
- Яке спеціальне обладнання хочете мати в автомобілі?
- Беручи автомобіль напрокат, як Ви висловите свої побажання щодо марки, ціни, обладнання тощо?
- У дорозі з Вашим автомобілем трапилася незначна поломка. Як звернутися в автомайстерні на території Німеччини?
- Поки ремонтують Ваш автомобіль, перевірте себе, чи добре Ви знаєте правила дорожнього руху в містах та на дорогах Німеччини.
- Якщо в дорозі із Вами трапилася ДТП, повідомте поліцію, назвіть адресу, номер автомобіля і страховки другого учасника ДТП, імена та адреси свідків.
- Ви у фірмі прокату автомобілів, і Ви свідок бесіди з іноземцем, який не володіє німецькою мовою. Допоможіть перекласти розмову.

А: Я хочу взяти напрокат автомобіль ...

Ви: .....

А: Я не знаю точно, але мені потрібний недорогий автомобіль.

Ви: Службовець говорить, що ....

А: Скільки коштує прокат цього автомобіля?

Ви: Службовець відповідає, що ....

А: Це мене влаштовує. Автомобіль мені потрібен на тиждень.

Ви: Службовець говорить, що ..... …

А: У мене кредитна картка. Прошу ...

Ви: …

Modelldialoge.

У дорозі з Вашою машиною трапилась маленька поломка. Зверніться до авторемонтної майстерні. Поки ремонтують Вашу машину, зателефонуйте додому і заспокойте рідних.

- Ich habe eine Panne.
- Was ist passiert?
- Mein .... ist kaputt. Ich bin in der Autowerkstatt. In 3 Stunden fahre ich weiter. Keine Sorge.

Перевірте себе, чи добре Ви знаєте правила дорожнього руху.

- Was bedeutet dieses Schild?
- Dass man an diesen Strecken nicht schneller als 60 km fahren darf. Dass man an dieser Stelle nicht parken darf.

Скажіть, що робив той недисциплінований водій?

- Er fuhr 120 km/h. Er durfte nur 90 km/h.
- Er fuhr 120 km/h, statt 90 km/h zu fahren.

1. Er fuhr mit seinem Auto. Er brachte es nicht zur Reparatur.
2. Er packte auf dem Gehweg. Er durfte nur auf dem Parkplatz parken.
3. Er fuhr schnell. Er sollte an der Kreuzung halten.
4. Er hielt in einem Abstand von 2 Metern von einem Fußgängerübergang. Er sollte 5 Meter davor halten.

Modelldialoge.

Auf der Tankstelle.

- Volltanken, bitte.
- Super oder Normal?
- Super, bitte. Und machen Sie auch den Reservekanister voll.
- Ja, sofort. Soll ich Ihnen den Ölstand prüfen?
- Nicht nötig. Aber kontrollieren Sie bitte den Reifendruck.
- In Ordnung.
- Kann ich eine Quittung haben?
- Bitte schön. Gute Fahrt.

Висновки дослідження. Досвід вивчення іноземної мови студентами дозволяє зробити висновок, що ефективність занять, на яких моделюються комунікативні ситуації, визначається тим, наскільки успішно здійснюється емоційна підтримка учасників групи один одного, знижуються бар'єри психологічного захисту, що сприяє усвідомленню власної поведінки у звичайних ситуаціях; закріплюються адекватні і раціональні способи реагування на життєві і виробничі ситуації. Практика засвідчує, що участь студентів у мовленнєвих ситуаціях на заняттях, стимулює їх до комунікативно-вмотивованого виконання мовленнєвих дій, а спілкування в таких ситуаціях дає змогу студентам засвоїти свідомо іншомовний матеріал. Спілкування повинно бути емоційно забарвленим, пронизане переживаннями, воно повинно приносити радість, зацікавленість і створювати передумови успіху як у навчанні, так і в повсякденному житті, і в майбутній професійній діяльності.

Моделювання запропонованих ситуацій на заняттях німецької мови професійного спрямування відбувається через призму моделювання, комплексу різноманітних ситуацій, що випливають з комунікативних потреб майбутніх спеціалістів. При цьому викладач повинен створювати такі навчальні ситуації, які мають професійну значимість для студентів і задовольнять їх пізнавальний інтерес з фахової підготовки. Щоб досягти

мети потрібно використовувати такі мовленнєві обставини та умови, в яких студенти можуть асоціювати себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в реальних обставинах. Це збагатить їх життєвий досвід, практичні фахові навички, творче мислення. Готуючись до заняття викладач повинен враховувати рівень підготовки знань студентів кожної окремої групи, їхню мотивацію вивчення іноземної мови, психологічний мікроклімат в групі.

Таким чином, застосування моделювання комунікативних ситуацій – запорука успішного формування вмінь іноземного ділового спілкування, оскільки лише інтенсивне вивчення може забезпечити формування і розвиток комунікативної і фахової компетенції студентів.

Література:

1. Бориско Н.Ф. Бізнес – курс німецької мови. / Н.Ф. Бориско. – К.: ТОВ «ВП Логос», 2004. – 350 с.
2. Гез Н. И., Миролюбов А. А., Ляховицкий В. М. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н. И. Гез, А. А. Миролюбов, В. М. Ляховицкий и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
3. Китайгородская Г. А. Принципы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Иностраные языки в школе. – 1988. – № 6. – С. 3 – 8
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Рогова Г.А. Роль учебной ситуации для обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1984. – №4. – С. 60 – 64
7. Семенчук Ю. О. Іноземна мова – для реального життя / Ю.О. Семенчук // Іноземна мова в навчальних закладах. – 2004. – №3. – С. 143 – 151
8. Hänsch Günter, Lopez-Casero Frenzisco. Deutsche Wirtschaftstexte zum Übersetzen. / Günter Hänsch, Frenzisco Lopez-Casero. – Max Hueber Verlag, 1989. – 215 s.

Ольга Садыкова

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме моделирования коммуникативных ситуаций для формирования умений иностранного делового общения. Моделирование коммуникативных ситуаций является одной из форм активизаций учебно-познавательного процесса при изучении иностранного языка. Ведь сквозь призму моделирования процесса общения в коммуникативных ситуациях можно воссоздать многогранное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: *коммуникативный поход, речевая ситуация, профессиональная направленность изучения иностранного языка.*

Olga Sadykova

THE FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE AND PROFESSIONAL COMPETENCE.

The article is devoted to the problem of the communicative situations for the developing of skills of foreign business communications. Modeling of communicative situations is one of the forms of activation of learning process for studying the foreign languages. With the help of modeling of communicative process we can reflect the full contest of the future professional activities of students.

Key words: *communicative approach, speaking situations, professional learning of foreign languages.*

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ «ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»

До друку приймаються статті (одноосібні та в співавторстві). Текст обсягом 8-10 друкованих аркушів.

Кореκторський варіант: Формат А4, шрифт Times New Roman, відстань між рядками – 1,5 інтервалу, кегль 14, дзеркальні поля: угорі – 2, внизу – 2; зліва – 2,5 справа – 1,5. Абзац – відступ – 1,25, з пронумерованими сторінками.

Статті повинні містити:

УДК; – у правому кутку курсивом – прізвище, ім'я та по-батькові автора (повністю), посада, місце праці, вчений ступінь, наукове звання; - посередині великими літерами заголовок статті; - ключові слова (українською, російською та англійською мовами); – анотація статті на окремій сторінці у одному примірнику українською, російською та англійською мовами; - текст, вирівняний в ширину. Відповідно до вимог ВАК України (Постанова №7-06. 1 від 15 січня 2003 р.) необхідно дотримуватися таких елементів написання статей: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття; мета статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку; список використаної літератури, оформлений у відповідності з діючим ДСТ-ом (за абеткою; у тексті в дужках позначається позиція та сторінка [3, 47]).

Редколегія відхиляє статті з порушенням цих вимог.