

ISSN 2076-586X

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Науковий журнал

Виходить 40 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 24 (317). 2014

Черкаси - 2014

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 16161-4633ПР від 11.12.2009**

У матеріалах „Вісника” розглянуто актуальні питання професійної підготовки фахівців із позицій інтернаціоналізації світового і європейського освітнього простору. Представлено сучасні погляди на формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів, учителів, соціальних працівників, економістів, фахівців цивільного захисту. Обґрунтовано теоретико-методологічні підходи до навчання і виховання студентів у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу. Висвітлено умови, методи, технології, засоби підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним педагогам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Постановою президії ВАК України від 10.02.2010 р. № 1-05/1 (Бюлетень ВАК України, 2010. – №3) журнал включено до переліку наукових фахових видань зі спеціальності «Педагогічні науки».

Випуск № 24 (317) наукового журналу Вісник Черкаського університету, серія педагогічні науки рекомендовано до друку Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 1 від 28.08.2014 року).

Журнал реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В.І.Вернадського) та Реферативним журналом Всеросійського інституту наукової і технічної інформації РАН (ВІНІТІ РАН).

Головна редакційна колегія:

Кузьмінський А.І., чл.-кор. НАПН України, д.пед.н., проф. (головний редактор); Боєчко Ф.Ф., чл.-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); Тарасенкова Н.А., д.пед.н., проф. (заступник головного редактора); Луценко Гр.В., к.ф.-м.н., доц. (відповідальний секретар); Архипова С.П., к.пед.н., проф.; Біда О.А., д.пед.н., проф.; Головня Б.П., д.т.н., доц.; Гусак А.М., д.ф.-м.н., проф.; Драч О.О., д.і.н., проф.; Жаботинська С.А., д.філол.н., проф.; Кукурудза І.І., д.е.н., проф.; Лизогуб В.С., д.б.н., проф.; Марченко О.В., д.філос.н., проф.; Мігус І.П., д.е.н., доц.; Мінаєв Б.П., д.х.н., проф.; Перехрест О.Г., д.і.н., проф.; Поліщук В.Т., д.філол.н., проф.; Савченко О.П., д.пед.н., проф.; Селіванова О.О., д.філол.н., проф.; Чабан А.Ю., д.і.н., проф.; Шпак В.П., д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Тарасенкова Н.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Методика навчання»); Сердюк З.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Методика навчання»); Шпак В.П., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Управління освітою»); Михальчук О.О., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Управління освітою»); Біда О.А., д.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Касярум Н.В., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); Архипова С.П., к.пед.н., проф. (відповідальний редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); Майборода Г.Я., к.пед.н., доц. (відповідальний секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); Бурда М.І., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Градовський А.В., д.пед.н., проф.; Десятов Т.М., д.пед.н., проф.; Євтух М.Б., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Капська А.Й., д.пед.н., проф.; Крилова Т.В., д.пед.н., проф.; Кондрашова Л.В., д.пед.н., проф.; Малова І.С., д.пед.н., проф. (Росія); Мельников О.І., д.пед.н., проф. (Білорусь); Мілушев В.Б., доктор, проф. (Болгарія); Ничкало Н.Г., д.пед.н., проф., академік НАПН України; Расчьотіна С.О., д.пед.н., проф. (Росія); Савченко О.П., д.пед.н., проф.; Семеріков С.О., д.пед.н., проф.; Скафа О.І., д.пед.н., проф.; Симоненко Т.В., д.пед.н., проф.; Акуленко І.А., д.пед.н., доц.; Грабовий А.К., к.пед.н., доц.; Гриценко В.Г., к.пед.н., доц.; Демченко О.Г., к.ф.-м.н., доц.; Король В.М., к.пед.н., проф.

За зміст публікації відповідальність несуть автори.

Адреса редакційної колегії:

18031, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
кафедра соціальної роботи.
Тел. (0472) 33-10-96

ЗМІСТ

АРХИПОВА С. П., СМЕРЕЧАК Л. І. До питань формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку	7
ВОВК Л. М. Формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.....	13
ГОЛОВЧУК С. Ю. Ідея патріотичного виховання в педагогічній спадщині Бориса Грінченка.....	18
ГРЕБ М. М. Тестовий моніторинг навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи під час опрацювання лексикології і фразеології української мови: акмеологічний аспект	22
ГРІНЧЕНКО М. С. Значення віртуального простору у професійній підготовці майбутнього соціального педагога	29
DIMITRINA KAMENOVA, VIKTORIA GEDINACH Dialogical model of teaching students in management.....	36
КАРПЕНКО Н. В. Професіоналізм та професійні страхи особистості.....	42
KNODEL L. V. Ukrainian Pedagogy & European Integration.....	47
ЛЕЩИНСКИЙ А. П. Акмеологический подход в построении содержания высшего образования.....	57
ЛИТВИН І. М. Творчість як одна із педагогічних умов фасилітативної діяльності соціального педагога	63
ЛОЗА Т. В. Особливості реалізації на практиці форм та методів підготовки старших підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу.....	67
МАЙБОРОДА Г. Я. Професійна деформація соціальних педагогів та стратегічні напрями профілактики	77
MARIYANA TODOROVA Teaching english for specific purposes (ESP) through case studies.....	81
МАРТИНЕНКО С. М. Педагогічні умови готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в особистісно-розвивальному навчанні.....	85
МАРТОВИЦЬКА Н. В. Дитячі суди Великої Британії як інструмент здійснення соціального захисту дітей	90
ПАЛАМАРЧУК Л. Б. Підготовка вчителя до здійснення полікультурного виховання учнів засобами шкільних курсів географії.....	95

ПОЯСОК Т. Б. Акмеологічні технології у підготовці майбутніх економістів до професійної взаємодії	102
РОТАР В. Б. Змістовно-професійна модель правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту	107
ТЕРЕНТЬЄВА Н. О. Еволюція окремих базових понять університетської освіти (друга половина ХХ – початок ХХІ століття).....	113
ТИХОЛОЗ В. В. Сім'я як соціальний інститут у соціально-педагогічних поглядах Я. А. Коменського.....	119
ЧЕРНУХА Н. М. Інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу	125
ЧУБУК Р. В. Підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників у проблемному полі компетентнісної парадигми.....	130
ЧУМАК Л. В. Вектор змістових ліній розвитку професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної освіти	136
ЯРМОЛЕНКО Н. М. Філософія професіоналізму в творчій діяльності Михайла Максимовича	143
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	150

Content

ARKHIPOVA S. P., SMERECHAK L. I. The future social teachers' readiness training for work with children deprived of psychophysical development.....	7
VOVK L. M. Formation of gender competence of future teachers in a higher education institution	13
HOLOVCHUK S. YU. Patriotic education in the pedagogical heritage Boris Hrinchenko	18
GREB M. M. Test monitoring of educational achievements of future primary school teachers during working out of the lexicology and phraseology of Ukrainian language: acmeological aspect	22
HRINCHENKO M. S. Value virtual space in the training of future social workers.....	29
DIMITRINA KAMENOVA, VIKTORIA GEDINACH Dialogical model of teaching students in management.....	36
KARPENKO N. V. Professionalism and professional fears of personalities.....	42
KNODEL L. V. Ukrainian Pedagogy & European Integration.....	47
LESCHINSKY A. P. Acmeological approach in the construction of curriculum of higher education.	57
LYTVYN I. M. Creativity as one of the pedagogical conditions facilitation work of a social pedagogue	63
LOZA T. V. Features practical implementation of the forms and methods of older adolescents for independent life in a family-type homes	67
MAJBORODA G. YA. Social workers' professional burnout and prevention directions	77
MARIYANA TODOROVA Teaching english for specific purposes (ESP) through case studies.....	81
MARTYNENKO S. M. Pedagogical conditions of the primary school teacher's willingness to diagnostic activities in personal and developmental education system.....	85
MARTOVYTSKA N. V. Children UK courts as a tool of children's social protection.....	90
PALAMARCHUK L. B. Teachers' preparation to implementation of students' multicultural education by school geography courses	95

POYASOK T. B. Acmeological technologies in preparation future economists to professional interaction	102
ROTAR V. B. Content-professional model of legal competence of future specialists of civil protection.....	107
TERENTIEVA N. O. Evolution of some basic concepts of university education (second half of XX – beginning of XXI century)	113
TYHOLOZ V. V. The family as a social institution in the J. A. Comenius’ socio-pedagogical views	119
CHERNUKHA N. M. Integration unity of education and upbringing in modern educational space of institution of higher education	125
CHUBUK R. V. Upgrading social workers’ professional training in the problem field of competence paradigm	130
CHUMAK L. V. Vector of content lines of development of professional skills of teachers at establishments of postgraduate education	136
YARMOLENKO N. M. The philosophy of professional ethics in works by Mykhailo Maksymovych.....	143
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	150

ДО ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Авторами окреслено особливості професійної діяльності соціального педагога з дітьми з вадами психофізичного розвитку; проаналізовано сутність понять «соціальний педагог», «професіонал», «професіоналізм», «готовність соціального педагога до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку; визначено організаційно-педагогічні умови формування професіоналізму майбутнього соціального педагога у роботі з дітьми-інвалідами: мотиваційні, організаційні, методичні.

Ключові слова: професіоналізм, соціальний педагог, діти з вадами психофізичного розвитку, готовність до роботи з дітьми-інвалідами.

Постановка проблеми. В останні десятиліття збільшується число дітей з особливими освітніми потребами, котрі відчувають в процесі шкільного навчання різного роду труднощі. Досить часто у таких дітей виявляються проблеми в навчанні, спілкуванні з однолітками. У зв'язку з цим, діти з вадами психофізичного розвитку потребують особливої уваги не лише з боку учителів, але й соціальних педагогів.

Соціальний педагог повинен сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство, навчити їх адаптуватися до мінливого соціального середовища, а відтак – володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями щодо організації роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку. Особливо нагальною постає проблема фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

У сучасній системі вищої освіти України здійснюються активні пошуки шляхів удосконалення підготовки фахівців для різних сфер професійної діяльності, зорієнтованих на формування компетентності, розвиток творчих та потенційних можливостей, забезпечення ефективних умов для самоосвіти і самовиховання студентів.

Серед різновидів професійної діяльності особливе місце посідає соціально-педагогічна. Вона є складною і багатофункціональною, що зумовлює потребу поглибленого наукового осмислення шляхів організації підготовки фахівців до її ефективного здійснення. Процес професійного становлення майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу – це системне педагогічне явище, що має низку цільових змістових компонентів (професійні знання, уміння та навички, особистісні якості тощо). Навчально-виховний процес ВНЗ повинен забезпечити формування у майбутніх соціальних педагогів професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх соціальних педагогів відображені у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених (І. Богданова, Л. Боднар, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, Н. Гордієнко, О. Гура, І. Зверева, А. Капська, А. Конончук, Г. Лактіонова, Т. Логвиненко, Л. Міщик, О. Москалюк, Н. Останіна, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко, В. Циватая та ін.).

Теоретичні засади особистісного розвитку особистості висвітлюють В. Андрущенко, Н. Ничкало, Я. Цехмістер та ін.

Проведений нами аналіз матеріалів досліджень з проблем підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності дозволяє зробити висновок про те, що їхня підготовка не в повній мірі орієнтована на роботу з дітьми-інвалідами: практично не зачіпається питання про специфічні особливості і труднощі, з

якими стикається фахівець, який працює з цією категорією дітей. Вивчення ситуації професійної підготовки свідчить про те, що рівень професійної компетентності студентів не забезпечує повною мірою необхідний ступінь готовності фахівців до виконання всієї сукупності ролей і функцій в роботі з дітьми-інвалідами. Це, безсумнівно, ускладнює процес адаптації випускників до професійної діяльності в освітніх установах соціального захисту для дітей-інвалідів, до роботи в сім'ях, які мають дітей з вадами психофізичного розвитку.

Наукова та практична значущість проведених досліджень безсумнівна, але залишається невивченим питання про формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку, що призводить до загострення в теорії і практиці освіти цілого ряду протиріч: між значним потенціалом наукової спадщини, накопиченої в період становлення системи професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і неефективним використанням його в системі педагогічної освіти; між необхідністю виконання соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку та недостатньо чітко сформульованою структурою, змістом готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Мета статті – окреслити особливості та шляхи формування професіоналізму майбутнього соціального педагога з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагадаємо, соціальний педагог – спеціаліст, котрий має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі; виступає посередником між особистістю і державно-громадськими соціальними службами, захисником інтересів і законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу з проблемної ситуації; є експертом у постановці «соціального діагнозу» і визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини [3, с. 179].

Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, з високим рівнем професіоналізму, самоефективності, який має високий професійний і соціальний статус, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та умінь, (у тому числі таких, що базуються на творчих рішеннях), володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Це характеристика, що потребує подальшого розвитку [1].

У контексті досліджуваної проблеми особливо актуальною для нас залишається наукова позиція Т. Веретенко, котра доводить, що професіоналізм соціального педагога передбачає високу професійну компетентність – систему науково-практичних знань і умінь, сформованих у процесі навчання та самоосвіти. Дослідниця виокремлює суб'єктивні (моральні установки, що залежать від рівня вихованості особистості) та об'єктивні (терпимість, доброзичливість, чуйність, врівноваженість, витонченість, співчуття, людяність) критерії професіоналізму соціального педагога [2].

Професіоналізм соціального педагога характеризує його компетентність – єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення соціально-педагогічної діяльності; є результатом його самореалізації в ході тривалого процесу професійного становлення (як в умовах вищого навчального закладу, так і поза ним), для якого характерні індивідуальна своєрідність і унікальність умов формування.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми вадами психофізичного розвитку має специфіку, яка надає підстави для її спеціального розгляду в рамках компетентнісного підходу, що орієнтує навчальні заклади на формування конкурентоспроможної та мобільної особистості, готової самостійно приймати компетентні рішення в різних видах професійної діяльності. Специфіка готовності студентів в розглянутому аспекті полягає в оволодінні студентами інтегрованою здатністю взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами, спираючись на комплексне медико-психолого-педагогічне вивчення особливостей їхнього розвитку.

Так, майбутній соціальний педагог повинен знати та уміти визначати сутність недоліків у розвитку і відхилень у поведінці дітей та підлітків; з'ясувати причини й умови виникнення аномалій у розвитку та поведінці особистості; здійснювати корекцію та профілактику аномального розвитку дітей; здійснювати аналіз загальної та спеціальної освіти дітей з недоліками у розвитку та поведінці в умовах масової школи; застосовувати сукупність методів, прийомів і засобів корекційно-педагогічного впливу на особистість дитини з вадами розвитку; використовувати сукупність методів профілактичної та корекційно-педагогічної роботи з дітьми із вадами психофізичного розвитку.

Для студента як майбутнього фахівця важливим показником професіоналізму є готовність застосовувати теоретичні знання при розв'язанні проблемних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій, усвідомлення власної відповідальності перед тими, з ким взаємодіє, кому допомагає.

Специфіка та зміст професійної діяльності соціального педагога з дітьми з вадами психофізичного розвитку визначає структуру його готовності до роботи з цією категорією дітей, яка включає блок особистісної готовності, представлений особистісно-професійними якостями, професійною спрямованістю особистості і блок професійної готовності, що включає професійні знання та вміння соціального педагога, що забезпечують успішну роботу з дітьми-інвалідами.

Ми визначаємо готовність студента до роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку як складне, цілісне, динамічне утворення особистості, що характеризує діяльнісну суб'єктну позицію студентів і знаходить свій прояв у вигляді сукупності взаємопов'язаних особистісно-професійних якостей, необхідних для ефективного її виконання, що становить основу професійної компетентності майбутнього соціального педагога в розглянутому аспекті.

Таким чином, формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів залежить від реалізації таких груп організаційно-педагогічних умов :

І група: мотиваційні (реалізують заходи, що формують якісні зміни пізнавальної активності об'єктів навчально-виховного процесу): формування чіткої мотивації навчання та участі у різних формах позааудиторної роботи (як інституційних, так і позаінституційних); формування інтересу до професії та бажання працювати за обраною професією; формування умінь знаходити причини неуспіху та шляхів його розв'язання.

Необхідно також враховувати специфічні особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку, з якими можуть стикнутися студенти. Отож, важливим аспектом розв'язання цього завдання є робота професорсько-викладацького складу щодо формування психологічної, емоційної та моральної готовності студентів до таких випадків.

Формуванню якісних змін пізнавальної активності майбутніх соціальних педагогів сприятиме використання технологій активізації засвоєння навчальної інформації в галузі проблем соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами

психофізичного розвитку (технології інтерактивного (діалогового) навчання; аналіз педагогічних ситуацій; перегляд і аналіз відеозапису); технологій актуалізації особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами (технологія тренінгу; технологія проведення майстер-класу; ігрові технології; технологія тьюторства); технологій стимулювання науково-дослідницької творчості (технологія проектної діяльності; технологія мультимедійних презентацій).

На прикладі формування інтересу до роботи з дітьми-інвалідами пропонуємо розгляд таких проблем: «Соціально-правовий захист дітей-інвалідів у контексті діяльності державних органів влади»; «Особливості підготовки соціальних проектів з метою удосконалення змісту та напрямів роботи з дітьми-інвалідами, сім'ями, які їх виховують»; «Проблема відмови батьків від дитини-інваліда»; «Особливості соціалізації дітей-інвалідів, які виховуються в закладах інтернатного типу»; «Проблема усиновлення дітей-інвалідів в Україні»; «Специфіка статевого виховання дітей та молоді з інтелектуальною недостатністю»; «Особливості організації дозвілля дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату»; «Особливості організації художньо-творчої діяльності дітей з обмеженими функціональними можливостями»; «Особливості дотримання етичних норм і правил спілкування з батьками, які виховують дитину-інваліда»; «Проблеми взаєностосунків дитини-інваліда з однолітками в умовах загальноосвітньої школи»; «Інноваційні методики роботи соціального педагога з дітьми з обмеженими функціональними можливостями»; «Особливості пересування дітей з ДЦП та проблеми їхнього навчання в умовах загальноосвітньої школи»; «Соціально-педагогічні аспекти організації дозвілля інвалідів»; «Труднощі, з якими стикаються добровільні організації захисту дітей-інвалідів при організації масових заходів»; «Проблеми співпраці державних благодійних організацій»; «Специфіка пошуку коштів недержавними організаціями для реалізації основних напрямів діяльності»; «Особливості проведення профорієнтаційної роботи з молодими інвалідами»; «Проблеми працевлаштування молодих інвалідів»; «Особливості ресоціалізації інвалідів, які відбувають покарання чи повернулися з місць позбавлення волі»; «Особливості залучення волонтерів до роботи з дітьми-інвалідами».

II група: організаційні (регламентують вимоги до структури освітнього середовища вищого навчального закладу): реалізація особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів в освітньому процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів; структурування змісту дисциплін відповідно до особливостей професії «соціальний педагог»; належна матеріально-технічна база факультетів (інститутів) на яких здійснюється підготовка майбутніх соціальних педагогів.

Особистісно орієнтований підхід передбачає аналіз стану і розвитку особистісних якостей майбутніх соціальних педагогів, врахування особистісного досвіду, мотивації досягнень тощо.

Застосування особистісно орієнтованого підходу дасть можливість мотивувати майбутніх соціальних педагогів на оволодіння професійними знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку, що сприятиме формуванню професійної компетентності.

Компетентність, за визначенням О. Пометун, потрібно сприймати як об'єктивну категорію, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [4, с. 19].

Нам імпонує наукова позиція сучасної дослідниці М. Рудь, котра доводить, що компетентнісний підхід в освіті, у якому системоутворювальною освітньою метою визнають формування в молодого покоління здатності до ефективної дії, заснованої на загальнолюдських етичних нормах, нині набуває в світі дедалі більшого поширення [5].

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є звернення до окреслених завдань національних систем освіти за компетентнісною концепцією ЮНЕСКО, серед яких: «навчитися жити разом», «навчитися пізнавати», «навчитися робити» і «навчитися бути». Цими чотирма системоутворювальними освітніми цілями визначаються життєво важливі компетентності, на формування яких повинна спрямовуватись сучасна професійна освіта.

В аспекті реалізації цієї організаційно-педагогічної умови необхідним є урахування специфіки реалізації таких функцій професійної діяльності: охоронно-захисної, прогностичної, організаційно-комунікативної, посередницької, соціально-педагогічної, соціально-терапевтичної, профілактичної, корекційно-реабілітаційної [3, с. 199].

Ступінь оволодіння цими функціями відображає готовність фахівця до виконання своїх професійних обов'язків з надання допомоги і підтримки різних категорій населення, а отже – дітей-інвалідів.

III група: методичні (включають рекомендації з використання форм, методів і засобів навчання): забезпечення педагогічного супроводу дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; використання інтерактивних методів і технологій та засобів навчання, що сприяють формуванню професіоналізму та впливають на забезпечення узгодженої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу; розширення баз практики.

Педагогічний супровід ми розглядаємо як процес взаємопов'язаної діяльності всіх учасників педагогічного процесу, спрямованого на забезпечення ефективної взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу.

Успішне формування професійної компетентності визначається конструктивною діяльністю суб'єктів навчально-виховного процесу щодо організації діяльності студентів як в умовах аудиторної, так і позааудиторної діяльності.

Шляхи використання можливостей освітнього середовища вбачаємо в інтеграції виховних сил соціуму, розробці та впровадженні соціально-адаптивних програм, розвитку студентських ініціатив, реалізації студентських соціальних проектів, їхньої участі у благодійних акціях, створенні співтовариств на рівнях освітніх установ району, міста, регіону тощо.

Виділені ключові позиції дозволили визначити такі принципи педагогічного супроводу формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів :

1. Професіоналізація навчальних дисциплін.
2. Урахування регіональних особливостей та соціокультурної ситуації.
3. Співпраця з місцевими органами влади (відділами освіти, методичними кабінетами), соціальними службами регіону, центрами соціально-психологічної реабілітації дітей-інвалідів, інтернатами, спеціальними школами тощо.
4. Розмаїття форм та методів роботи зі студентами з урахуванням їхніх інтересів.
5. Професіоналізму та компетентності викладачів.

Стрижневим компонентом у забезпеченні інтеграції теоретичної та практичної діяльності є практика, спрямована на оволодіння професійними вміннями та навичками, формування науково-дослідницьких умінь і формування особистісних якостей майбутніх фахівців і є засобом розвитку педагогічного мислення, творчого ставлення до професійної діяльності, перевірки їхньої теоретичної підготовки, формування адекватного ставлення до осіб з вадами психофізичного розвитку.

Зазвичай базами проходження різних видів соціально-педагогічної практики слугують соціально-педагогічні установи, розташовані в межах регіону вищого навчального закладу, рідше – за місцем проживання студентів. Ця обставина унеможливує реальне різноаспектне ознайомлення студентів зі специфікою

соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення, у нашому випадку – роботи з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Аналіз спостережень, анкетування та опитувань, звітів соціально-педагогічної практики студентів дає підставу стверджувати, що ефективність процесу формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів залежить від узгодженості вимог аудиторної та позааудиторної роботи, розмаїття останньої; активності студентів в оволодінні професійно значущими знаннями, уміннями та навичками; прагнення знаходити конструктивні способи розв'язання соціально-педагогічних проблем; бажання оволодіти технологіями соціально-педагогічної діяльності та їхнього творчого використання у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Висновки. Аналіз теоретичного і практичного вивчення досліджуваної проблеми в контексті сучасних соціокультурних змін підтвердив важливість і актуальність проблеми формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Реалізація окреслених організаційно-педагогічних умов формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у роботі з дітьми з вадами психофізичного розвитку сприятиме не тільки накопиченню та інтеграції теоретичних і практичних знань, умінь, а й постійному збагаченню досвідом; формуванню механізму самоорганізації, самоврядування, самокорекції особистості, розвитку суб'єктної позиції в процесі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого дослідження потребують питання про роль окремих навчальних дисциплін, міжпредметних зв'язків, волонтерської діяльності у формуванні професіоналізму майбутніх соціальних педагогів.

Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Развитие профессионализма социально-педагогических работников с акмеологических позиций / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода // Педагогические науки. – Вып. 15. – С. 15 – 28. – Режим доступа : http://www.gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnik_15_2/V15_2_21_28.pdf
2. Веретенко Т. Г. Формування компетентностей майбутніх соціальних педагогів в процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / Т. Г. Веретенко // Інституційний репозиторій Київського університету імені Бориса Грінченка. – Режим доступа : http://elibrary.kubg.edu.ua/369/1/T_Veretenko_VPN_104_SP%26KO_IPSP.pdf
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18 – 20.
5. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті / Марія Рудь // Вісник Львівського ун-ту. – Серія Педагогічна. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 73 – 82.

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Аннотация. С. П. Архипова, Л. И. Смерчак. К вопросам формирования профессионализма будущих социальных педагогов в работе с детьми с недостатками психофизического развития. Авторами обозначены особенности профессиональной деятельности социального педагога с детьми с нарушениями психофизического развития; проанализированы сущность понятий «социальный педагог», «профессионал», «профессионализм», «готовность социального педагога к работе с детьми с нарушениями психофизического развития»; определены организационно-педагогические условия формирования профессионализма будущего социального педагога в работе с детьми-инвалидами: мотивационные, организационные, методические.

Ключевые слова: профессионализм, социальный педагог, дети с недостатками психофизического развития, готовность к работе с детьми-инвалидами.

Summary. Svitlana Archypova, Lesya Smerechak. The future social teachers' readiness training for work with children deprived of psychophysical development. *The authors defined the particularities of future social workers' training for work with children with mental and physical disabilities; the essence of the concepts of «social worker», «teacher's social readiness to work with children with impaired mental and physical development» are analyzed. A structure of future professionals' readiness to work with this category children is covered, which includes personal readiness unit (represented by personal and professional qualities, professional orientation of the person) and a block of professional readiness (includes professional knowledge and social teacher's skills, providing successful work with disabled children.*

The organizational and pedagogical conditions of the future social teachers' readiness formation to work with disabled children are defined: motivational, implementing activities, that form the qualitative changes of cognitive activity objects of the educational process, organizational and regulatory requirements for the structure of the educational environment of a higher educational institution; methodical, including recommendations on the use of forms, methods and means of instruction.

Keywords: *social pedagogue, children with psycho-physical disabilities, readiness for work with disabled children.*

УДК 378.937

Л. М. Вовк

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВНЗ

Авторами проаналізовано сутність понять «гендер», «компетентність», «гендерна компетентність»; акцентовано увагу на визначенні гендерної компетентності як однієї із ключових компетентностей в освіті. Розглянуто структурні елементи гендерної компетентності: когнітивний (знання різних питань гендерної педагогіки і психології), мотиваційний (рівень усвідомленого підходу до реалізації гендерного виховання) та діяльнісний (вміння та навички вирішення типових проблемних педагогічних ситуацій у процесі гендерної соціалізації). Виділено педагогічні умови формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу: включення гендерної компоненти до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки; внесення у навчальний план підготовки майбутніх учителів спецкурсів із гендерної проблематики; розробка програми практики з урахуванням гендерної складової; урізноманітнення форм та методів позааудиторної роботи, які сприяють формуванню гендерної компетентності.

Ключові слова: *гендер, компетентність, гендерна компетентність, педагогічні умови формування гендерної компетентності майбутніх учителів.*

Постановка проблеми. Необхідність упровадження гендерного компоненту в національну систему підготовки фахівців задекларована в Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Наказі Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», Національній доповіді «Цілі розвитку тисячоліття Україна – 2013» наголошується на важливості реалізації гендерних підходів в освітніх програмах навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Отже, однією із найважливіших проблем української освіти на сучасному шляху змін є формування гендерної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола гендерних питань у підготовці майбутніх фахівців (С. Вихор, М. Гоголь-Саврій, Т. Грабовська, Т. Дороніна, І. Іванова, В. Кравець, І. Луценко, І. Мунтян, О. Нежинська, О. Остапчук, Н. Приходькіна, Л. Чемоніна, О. Цокур та інші).

Мета статті: проаналізувати особливості формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в умовах вищого навчального закладу та виокремити організаційно-педагогічні умови формування їхньої гендерної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження теоретико-методологічних аспектів проблеми формування гендерної компетентності майбутніх учителів має свою специфіку, оскільки здійснюється на стику психологічних, культурологічних, правових і педагогічних наукових напрямів. Тому для однозначного розуміння ситуації слід виділити основні поняття і категорії, які будуть використовуватися в ході дослідження. Найважливішими з них є «гендер», «компетентність», «гендерна компетентність».

Гендер тлумачиться як система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, соціально-рольових статусів, стилю життя і способу мислення, набутих у процесі соціалізації й обумовлених конкретними історичними, соціально-економічними умовами, культурою [1, с. 23].

Сучасними науковцями «компетентність» тлумачиться як: а) поглиблене знання; стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо. У вітчизняній літературі компетентність визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи» [1, с. 57].

Сучасна дослідниця О. Нежинська вважає, що «під гендерною компетентністю особистості слід розуміти знання, уміння, навички, що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності, опосередковані їх індивідуально-психологічними (маскулінність/фемінність, гендерна ідентичність, гендерні установки та стереотипи), які проявляються в повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі» [4, с. 213]. Науковець Т. Грабовська гендерну компетентність окреслює «як процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, що допомагає засвоїти знання про гендер, норми, правила поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення представників різних статей у суспільстві, сприяє становленню повноцінних членів суспільного життя і залучає їх до усталеної системи гендерних ролей» [2, с. 56]. Крім того, такий процес передбачає формування якостей, рис і властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі та рівноправні соціальні взаємини статей.

Ми погоджуємося із науковою позицією О. Остапчук, згідно якої формування гендерної компетентності має два аспекти: перший – у контексті підготовки до професійної діяльності, де тісно переплітаються професійна і гендерна компетентності; другий – підготовлені кадри формуватимуть у вихованців також гендерну компетентність, яку радше необхідно розглядати крізь призму життєвої компетентності [5].

Питання інтеграції гендерно-орієнтованого підходу в освіту, зокрема, в українську, є наразі досить актуальним і виступає предметом гострих дискусій. За якими поведінковими проявами можна судити про наявність або відсутність у особистості гендерної компетентності? Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури гендерної спрямованості дозволяє зробити висновок, що гендерно-компетентною можна вважати таку людину, якій притаманні егалітарні гендерні подання, у якої не виражені гендерні стереотипи; відсутні гендерні упередження (забобони). За умови, коли людина є суб'єктом активної дії, вона має змогу

самореалізуватися, бути вільною від стереотипних поглядів, реагувати на дискримінацію за ознакою статі, здатною до самостійного прийняття рішень; здатна помічати ситуації гендерної нерівності, аналізувати їх і адекватно оцінювати, а також демонструвати здатність до вирішення гендерних проблем.

Як інтегральна характеристика, гендерна компетентність, що включає в себе когнітивний, мотиваційний і діяльнісний компоненти та визначається єдністю її структурних компонентів. Спробуємо описати структуру гендерної компетентності вчителя.

Когнітивний компонент – знання різних питань гендерної педагогіки і психології: *знання* сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, основ гендерної теорії (поняття про гендер, гендерні стереотипи та механізми їх дії, гендерні ролі, гендерну ідентичність тощо та їхнє місце у навчально-виховному процесі); технологій гендерного аналізу підручників; особливостей гендерної соціалізації, принципів гендерної освіти, форм і методів гендерного виховання, питань гендерної компетентності та гендерної культури вчителів; усвідомлення ролі школи як центру формування гендерної культури дітей та молоді.

Мотиваційний: характеризує рівень усвідомленого підходу до реалізації гендерного виховання. При цьому *спрямованість (мотиваційна сфера)* особистості, представлена у структурі гендерної компетентності, виявляється у відповідних потребах, мотивах, цілях (до прикладу, потреба захисту рівних прав і можливостей жінок та чоловіків, активна життєва позиція, мотивація досягнення, самореалізація, толерантність тощо).

Діяльнісний: показниками сформованості є вміння та навички щодо організації типових проблемних педагогічних ситуацій у процесі гендерної соціалізації і навичок структурування педагогічних ситуацій; вміння узгоджувати педагогічні дії з реальними ситуаціями та індивідуальними психологічними характеристиками особистості дитини, соціальними умовами її проживання. Серед найважливіших виокремлюємо: *уміння* відслідковувати гендерні стереотипи і дискримінаційні установки до статі у своїй поведінці, у навчальній, художній та розважальній літературі, в ЗМІ тощо; розпізнавати гендерні проблеми, поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів тощо; *навички* діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо.

З метою виявлення показників проявів гендерної компетентності майбутніх учителів нами було проведено опитування 120 студентів 1-4-х курсів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, результати якого подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники проявів гендерної компетентності (у %-х)

Компоненти гендерної компетентності		Значимість	Складність
КОГНІТИВНИЙ	знання сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства,	20	21
	знання законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності	44	35
	знання особливостей гендерної соціалізації, принципів гендерної освіти, форм і методів гендерного виховання	36	31

Компоненти гендерної компетентності		Значимість	Складність
мотиваційний	усвідомлений підхід до необхідності гендерного виховання дітей	46	39
	усвідомлення власної гендерної ролі у педагогічній роботі	23	29
	відсутність стереотипів щодо статевого виховання	56	47
	гуманістична орієнтація на дитину як представника певної статі	67	56
діяльнісний	уміння відслідковувати гендерні стереотипи і дискримінаційні установки до статі у своїй поведінці	55	59
	уміння розпізнавати гендерні проблеми	49	52
	уміння поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів	62	45

Аналіз отриманих результатів показав, що загалом рівень значимості компонентів гендерної компетентності майбутні педагоги оцінюють значно вище, ніж рівень їхньої складності. До прикладу, найважливішими студенти вважають уміння поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів. На складність їх застосування вказують 55% опитаних, що вказує на відсутність досвіду такої роботи.

Ми поділяємо думку М. Радзивилової котра наголошує на тому, що для формування гендерної компетентності поряд із теоретичною підготовкою вчителів необхідним є створення соціокультурного середовища ВНЗ, яке б сприяло підвищенню адаптаційних можливостей студентської молоді до нових соціальних умов життєдіяльності, ефективності особистісного самовизначення, вибору життєвих ідеалів і цінностей з урахуванням гендеру. З цією метою важливо створення гендерно збалансованого навчально-виховного простору вищої школи:

- розширення переліку гендерних дисциплін, які б сприяли б зняттю бар'єрів традиційного сприйняття соціально-психологічних характеристик і соціальних ролей чоловіків і жінок;

- організація соціально-комунікативних тренінгів, рольових ігор, вправ по розширенню свідомості і самоактуалізації студентів, створення реальних практик, що впливають на гендерні характеристики студентської молоді, що створюють умови для тренування гендерної чутливості;

- гендерна освіта молоді, консультативна допомога в реальних життєвих ситуаціях, виникаючих в процесі гендерної соціалізації молоді [6].

Створення умов для вільного вибору студентів у системі професійної підготовки є потужним засобом їхньої активізації та перетворення пасивного об'єкта навчання на активний суб'єкт власної освіти (у нашому випадку – гендерної).

Аналіз сучасних наукових розвідок з окресленої проблеми, результатів опитування викладачів та студентів дозволив дійти висновку, що процес формування гендерної компетентності майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу буде ефективним за таких педагогічних умов:

- включення гендерної компоненти до циклу дисциплін професійної та практичної підготовки;

- внесення у навчальний план підготовки майбутніх учителів спецкурсів із гендерної проблематики;
- розробка програми практики з урахуванням гендерної складової;
- урізноманітнення форм та методів позааудиторної роботи, які сприяють формуванню гендерної компетентності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для забезпечення ефективності процесу формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в процесі їхньої фахової підготовки в умовах вищого навчального закладу необхідним є урахування низки педагогічних умов. Важливим при цьому є забезпечення варіативності навчальних програм, забезпечення гнучкості структури форм навчання, свободи вибору форм позааудиторної роботи.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
2. Грабовська Т. О. Шляхи гуманізації відносин педагогів з учнями / Т. О. Грабовська // Навчально-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі. – К. : МАУП, 1999. – 134 с.
3. Дороніна Т. О. Упровадження гендерного компонента до освітнього стандарту вищої школи Т. О. Дороніна // Вісник Черкаського університету, Серія Педагогіка. – 2009. – № 147. – С. 62.
4. Нежинська О. О. Модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська / гол. ред. В. В. Олійник // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. – К. : Геопринт, 2008. – Вип. 10. – С. 212 – 219.
5. Остапчук О. Л. Формування гендерної компетентності соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. Л. Остапчук // Zhytomyr State University Library. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>
6. Радзивилова М. Структура гендерной компетентности педагога / Марина Радзивилова // Педагогическое образование в России. – 2009. – №4. – С. 5 – 10.

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014

Аннотация. Л. Н. Вовк. Формирование гендерной компетентности будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения. Авторами проанализированы сущность понятий «гендер», «компетентность», «гендерная компетентность»; акцентировано внимание на определении гендерной компетентности как одной из ключевых компетенций в образовании. Рассмотрены структурные элементы гендерной компетентности: когнитивный (знание различных вопросов гендерной педагогики и психологии), мотивационный (уровень осознанного подхода к реализации гендерного воспитания) и деятельностный (умения и навыки решения типовых проблемных педагогических ситуаций в процессе гендерной социализации). Выделены педагогические условия формирования гендерной компетентности будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения: включение гендерного компонента в цикл дисциплин профессиональной и практической подготовки; внесение в учебный план подготовки будущих учителей спецкурсов по гендерной проблематике; разработка программы практики с учетом гендерной составляющей; разнообразия форм и методов внеаудиторной работы, которые способствуют формированию гендерной компетентности.

Ключевые слова: гендер, компетентность, гендерная компетентность, педагогические условия формирования гендерной компетентности будущих учителей.

Summary. Liliya Vovk. Formation of gender competence of future teachers in a higher education institution. This article analyzes the theoretical aspects formation of gender competence in psychological and educational research. Reveals the position that formation of gender competence a major social process through which the integration between the individual and society.

The authors analyzed the essence of the notion of «gender», «competence», «gender competence»; emphasis on identifying gender competence as one of the key competencies in

education. Structural elements of gender competence: cognitive, motivation and activity. Highlight pedagogical conditions of gender competence of teachers in terms of a higher education institution: the inclusion of gender components of the cycle disciplines of professional and practical training; inclusion in the curriculum for future teachers of courses on gender issues; program development practices from a gender component; diversification of forms and methods of testing work that contribute to the formation of gender competence.

Keywords: *gender, competence, gender competence, pedagogical conditions of gender competence of future teachers.*

УДК 37(091)(477)-51

С. Ю. Головчук

ІДЕЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Стаття присвячена дослідженню ідеї патріотичного виховання в педагогічній спадщині Бориса Грінченка; проаналізовано його педагогічні ідеї щодо значущості рідної мови, фольклору, необхідності здійснення продуманої системи суспільно-педагогічних виховних впливів на дитину з метою формування патріота, а також вивчення всієї сукупності відомостей (історичних, географічних, природознавчих, суспільствознавчих) про рідну землю.

Ключові слова: *патріотичне виховання, національна свідомість, ментальність, рідна мова, фольклор.*

Постановка проблеми. Цивілізаційні зміни, що відбуваються нині, стосуються і системи освіти, а тому перед нашою державою постало надзвичайно важливе завдання – привести систему освіти у відповідність до сучасних потреб суспільства, зумовлених цивілізаційними трансформаціями у контексті чого необхідно й мінімізувати асиметрію між матеріальністю і духовністю, культивувати у кожній особистості піднесену думку та дух відповідно до національних традицій і переконань. З'ясування достовірних фактів історії української освіти, розвитку педагогічної думки, систематизація й узагальнення корисного практичного досвіду та інноваційних ідей, проголошених представниками суспільно-педагогічної думки у минулому, зокрема здійснення системного аналізу спадщини видатних педагогів та суспільно-культурних діячів, дає змогу осмислити хід загального історико-педагогічного процесу в Україні, встановити роль окремих освітян у зміні або розширенні педагогічних парадигм, формуванні національного і загальнолюдського компоненту сучасної української педагогіки. У контексті досліджень шляхів розбудови національної освіти важливого значення набуває вивчення спадщини видатного українського педагога, людини складної долі Бориса Дмитровича Грінченка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Повернення імені громадського діяча почалося лише в кінці 50-х – на початку 60-х років, коли видано було його «Словник української мови» та двотомник художніх творів. Одними із перших на шлях наукового перегляду спадщини Б. Грінченка стали М. Рильський та О. Білецький, до яких приєдналися й інші дослідники І. Пільгук, В. Яременко, В. Чорновіл, М. Гуменюк, Л. Сахно, А. Погрібний. Помітними в сучасній педагогіці стали книги науковців Ю. Єненка «Промінь добра» (1994 р.), Л. Неживої «Спогади» Марії Загірньої (1999 р.), Б. Пастуха «Борис Грінченко безкомпромісний лицар національної ідеї» (1998 р., 2006 р.).

Метою статті є аналіз педагогічної спадщини Б. Грінченка щодо патріотичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідеї про розвиток української нації видатного громадського діяча, літератора, педагога Б. Грінченка (1863 – 1910) тяжіли до надання пріоритету у доборі шляхів культурно-національного поступу саме

національному складнику, «філософські роздуми над сенсом буття підводять його до рішення покласти всі сили на те, щоб українці як нація всупереч самодержавній політиці не лише не розчинилися в могутньому котлі імперії, а, навпаки, знайшли в собі сили посісти почесне місце серед інших народів світу» [2].

Свої погляди на розвиток національної школи Б. Грінченко виклав у ряді наукових праць: «Яка тепер народна школа на Україні» (1896), «На беспросветном пути. Об украинской школе» (1906), «Якої нам треба школи» (1906), «Народні вчителі і українська школа» (1906) та ін. Практична заслуга Б. Грінченка полягає насамперед у тому, що він таємно вчив дітей у початковій сільській школі (с. Олексіївка) рідної мови, розповідав їм про їхню історію, бо вважав ці аспекти значущими для патріотичного виховання [3, с. 13].

Питання освіти молодого покоління України у той період діяч пов'язував з необхідністю захищати пригноблений український народ. Насамперед він боровся за право навчати дітей в школах на землях підросійської України рідною мовою. Педагог наголошував, що існують труднощі при навчанні дітей чужою мовою – сучасна школа не спроможна розвинути любов до знання і самоосвіти, зневажання народної мови народжує неповагу до самого народу [5, с. 24]. Говорячи про важливість розпочинати навчання дітей їхньою рідною мовою, він звертається до аргументів відомого німецького педагога Ф. А. В. Дістервега: «Виховуй так, як велить природа – це найвищий принцип будь-якого людського виховання» [там само, с. 25]. У статті «Якої нам треба школи» Борис Дмитрович розтлумачив це так: «Уникати всього неприродного та розвивати і використовувати природні здібності, діяти згідно з природою» [4, с. 30], а далі зазначив: «Виконуючи останню вимогу школа повинна звичайно розвивати, удосконалювати рідну мову дитини, щоб зробити її найдовершенішим засобом утворення і розвитку думки» [4]. Учений констатував, що людина, яка не знає своєї рідної мови, ніколи не матиме можливості піднятися на високий соціальний щабель, не зробить внеску до національної скарбниці культурного розвитку свого рідного народу.

У своєму ставленні до педагогічного значення мови Б. Грінченко був одноставним з позицією видатного філолога О. Потебні, який у своїй праці «Язык и народность» (1895) стверджував: «Якщо мова школи відрізнятиметься від мови сім'ї, то треба очікувати, що школа і хатнє життя не будуть приведені до гармонійних відношень, вони будуть зіштовхувати сім'ю зі школою» [5].

Розглядаючи питання створення підручників для українських дітей, Б. Грінченко писав, що у них має бути «все народне, все українське, все для дитини різне... Прилучати людину до батьківського краю, навчити її не тільки пізнавати рідну землю, а й надихнути любов'ю до неї, до її специфічних, притаманних тільки їй рис, – зовсім не означає заступатися за провінційну вузькість, а навпаки зміцнити коріння її сили. Це коріння сягає в ґрунт батьківщини, в специфіку землі, в їх історію» [1, с. 16].

Педагог переконував сучасників, що українські діти повинні читати книжки, де розповідається про найкращих синів України, борців за її волю, за народне щастя, про те, як український народ творив свою історію. Виступаючи проти утиску російським царизмом усього українського, проти заборони українських шкіл, Б. Грінченко наголошував, що у приниженого народу неминуче наростає ворожнечість і ненависть до народу пануючого, а тому закликав росіян зайняти у ставленні до українців позицію, якої дотримувався у 1850 р. відомий російський критик Ю. Самарін: «Нехай український народ зберігає свою мову, свої звичаї, свої пісні, свою спадщину, нехай в братерському спілкуванні і рука в руку з великоросійським плем'ям розвиває на науковій і мистецькій ниві свою духовну самобутність у всій природній оригінальності її прагнення, нехай для нього створені заклади пристосовуються до місцевих вимог» [3].

У статті «Народні вчителі і українська школа» Б. Грінченко писав, що всім народам Росії треба свободи для їхнього слова, всім треба національної школи, а всі діти мають ходити до народної школи. Першим висновком ученого стало твердження, що брак українських шкіл призводить до денационалізації населення й трагічних культурно-освітніх, морально-економічних наслідків, а навчання чужою мовою гальмує духовний розвиток дитини.

Покликання народної школи за Б. Грінченком полягає у вихованні розуму дитини наскільки це посилено для народної школи, у розвитку, зміцненні її, щоб зробити здатною до подальшої діяльності, в охопленні всіх дітей національною освітою [2, с. 24].

Становище народних шкіл на українських землях Б. Грінченко яскраво відобразив у ґрунтовній науково-критичній студії, що була надрукована у 1905 р. у двох номерах журналу «Русское багатство» російською мовою під заголовком «На беспросветном пути. Об украинской школе». На конкретних прикладах автор показав як дурять народ, яких труднощів зазнають сільські діти, яких вчать не материнською мовою, як росте прірва між освіченими і неграмотними українцями.

Аналіз педагогічної спадщини Б. Грінченка дає підстави стверджувати, що найбільший вплив на його педагогічні переконання справив К. Ушинський, який вважав ідею народності в суспільному вихованні головною в педагогічній теорії. Обґрунтування ідеї розбудови української національної школи Б. Грінченко здійснив із культурно-історичних, філософських і психолого-педагогічних позицій. Його концепція української національної школи складається із таких взаємопов'язаних частин: засади виховання особистості, організація навчально-виховного процесу (зміст, принципи, методи і засоби), керівництво навчально-виховним процесом і підготовка народного вчителя – особистості, ідеалом якої, на думку діяча, є людина, яка гармонійно поєднує в собі високі духовні, культурні, розумові та фізичні якості, активно стверджує себе як громадянин, трудівник, патріот, демократ і гуманіст.

Зміст програми національної школи, згідно з концепцією педагога, включає широкий перелік предметів природничого, історико-гуманітарного й естетичного профілю. Основу ж становлять знання з рідної мови, літератури, фольклору, народознавства, природи, історії України. В основі концепції національної школи за Б. Грінченком лежить ідея реалізації принципу демократизму та визнання національного як основи пізнання загальнолюдського, надання змісту навчання і виховання національного характеру. Осердя програми – рідна мова та вивчення народознавства, народної творчості, вітчизняної історії, культури, мистецтва як складової світової культурної спадщини. Таким чином, Б. Грінченко обґрунтував головну вимогу до майбутньої української школи – реалізацію принципу пріоритету національного у навчанні і вихованні дітей з метою підготовки їх до майбутнього національно зорієнтованого життя [3, с. 23 – 27].

Необхідно наголосити, що метою виховання Б. Грінченко вважав формування таких рис українця-громадянина, як глибокий патріотизм, гуманність, добропорядність у стосунках між людьми всіх націй і народностей. Він виділяв розумове, моральне, естетичне, фізичне і патріотичне виховання.

Виходячи з історичних обставин, особливостей буття держави, менталітету народу, учений акцентував увагу на тій чи іншій складовій загальноприйнятого змісту поняття «патріотизм» і доповнював його, конкретизував. Основну увагу Б. Грінченко звертав на боротьбу за право мати в Україні свою рідну мову. Боротьба за мову, на думку педагога, – це боротьба за збереження українського народу як нації. Про це сучасний український вчений-літературознавець А. Погрібний сказав так: «І основне, що він приніс в нашу педагогічну думку, – це чітко, послідовно, безкомпромісно та яскраво виражену українську національну ідею, що невідривна від української мови, якою на його переконання має функціонувати освіта в Україні» [6, с. 11].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стислий аналіз змісту педагогічної спадщини Б. Грінченка, дає підстави стверджувати, по-перше, про те, що ключовим чинником патріотичного виховання він визнавали рідну мову, а також вивчення всієї сукупності відомостей (історичних, географічних, природознавчих, суспільствознавчих) про рідну землю; по-друге, важливого значення у вихованні українця педагог фольклору і принципам народної педагогіки; по-третє, наголошував на необхідності здійснення продуманої системи виховних впливів на дитину з метою формування патріота. Такі узагальнення вмотивовують висновок про те, що ідеї Б. Грінченка суголосні нинішнім потребам щодо розвитку національної освіти, патріотичного виховання підростаючого покоління.

Список використаної літератури

1. Грінченко Б. Яка тепер народна школа на Україні / Б. Грінченко // Життя і слово. – 1896. – Т. 5, Кн. 4, 5.
2. Грінченко Б. Д. Народні вчителі і українська школа : (уривки) / Борис Дмитрович Грінченко. – К., 1906. – 50 с.
3. Грінченко Б. На безпросветном пути: об украинской школе / Б. Грінченко. – К., 1906. – 83 с.
4. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко. – [4-те вид.]. – К. : Вид. т-во «Криниця», 1917. – 31, [1] с. – (Книжка пам'яті Насті Грінченко).
5. Грінченко Б. Д. та етнопедагогіка: «Мрії, вистраждані життям...» : до 145-ї річниці з дня народж. Б. Д. Грінченка : кол. монографія : у 2 ч. / авт. : Л. Б. Паламарчук, В. О. Огнев'юк, Н. М. Гупан, Н. П. Дічек [та ін.]. – К., 2009. – Ч. 2. – 260 с.
6. Погрібний А. З глибин національного духу / А. Погрібний // Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Бориса Грінченка / Адвентина Животенко-Піанків. – К. : Вид. центр «Просвіта», 1999. – С. 7 – 14.

*Одержано редакцією 19.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014*

Анотація. С. Ю. Головчук. Ідея патріотического виховання в педагогіческом наслідии Бориса Грінченка. *Стаття посвячена дослідженню ідеї патріотического виховання в педагогіческом наслідии Бориса Грінченка; проаналізованого його педагогіческие ідеї по значимости родного языка, фольклора, необходимости осуществления продуманной системы общественно-педагогіческих воспитательных влияний на ребенка с целью формирования патриота, а также изучение всей совокупности сведений (исторических, географических, естественнонаучных, обществоведческих) о родной земле.*

Ключевые слова: *патріотическое воспитание, национальное сознание, ментальность, родной язык, фольклор.*

Summary. Svetlana Holovchuk. Patriotic education in the pedagogical heritage Boris Hrinchenko. *Finding out true facts of history Ukrainian education, development of educational thought, systematization and generalization of useful experience and innovation ideas promulgated by the social and educational thought in the past, in particular the system analysis heritage of outstanding teachers, social and cultural figures, helps to understand the overall progress historical and pedagogical process in Ukraine, to establish the role of individual teachers to change or expand educational paradigms shaping national and universal component of modern Ukrainian pedagogy. In the context of research through the development of national education important to study heritage of outstanding Ukrainian teacher, person challenging the fate of Boris Hrinchenko. The article investigates the idea of patriotic education in pedagogical heritage Boris Hrinchenko; analyze his pedagogical ideas on the importance of the native language, folklore, and the need for elaborate system of social and pedagogical educational influence on the child to form a patriot, and the study of the totality of the information (history, geography, natural science, social science). Characterized as Ukrainian children should read the book, which tells of the best sons of Ukraine, its freedom fighters for people's happiness, how Ukrainian people created their own history.*

Keywords: *patriotic education, national consciousness, mentality, native language, folklore.*

ТЕСТОВИЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ОПРАЦЮВАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ І ФРАЗЕОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкриваються дидактичні аспекти оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології та фразеології української мови в контексті широко використовуваних тестових технологій. З позицій акмеології з'ясовано домінанти дидактичного діагностування в навчальному процесі вищого навчального закладу й інтерпретовано їх у практичне русло.

Ключові слова: *тестовий контроль, тестові завдання, тестові технології, дидактичні тести, майбутні учителі початкової школи, акмеологічний аспект.*

Постановка проблеми. Акмеологічні підходи до навчання зумовлюють докорінні зміни в системі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, пошук ефективних шляхів підвищення її якості, а відтак і нових підходів в оцінюванні навчальних досягнень суб'єктів дидактичного процесу у вищій школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання тестології в українській педагогічній науці нині активно студіюється дослідниками різних поколінь в аспекті вивчення накопиченого зарубіжного досвіду, найповніше представленого у фундаментальних працях В. Аванесова, А. Анастасі, О. Горошкіної, Н. Гронмунда, О. Копусь, А. Майорова, М. Челишкової та ін. В Україні проблему оцінювання навчальних досягнень суб'єктів навчального процесу розробляли чимало дослідників, щоправда, особливостями застосування тексту як інструменту вимірювання знань досліджували лише окремі з них (З. Бакум, Т. Бойчук, І. Булах, Н. Голуб, Л. Гриневич, С. Караман, С. Мартиненко, С. Мірошник, І. Шинкарьова та ін.), тому означена проблема не втрачає актуальності в умовах сьогодення.

Мета статті – розкрити дидактичні аспекти оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення лексикології та фразеології української мови в контексті тестових технологій; з'ясувати домінанти дидактичного діагностування в навчальному процесі вищого навчального закладу та інтерпретації їх у практичну площину.

Виклад основного матеріалу дослідження. У спеціальній літературі тестування розглядається як метод і процес педагогічного вимірювання, що полягає в кількісному визначенні рівня знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлення того, кого випробовують, з метою оцінювання зазначеного [3].

Поняття «тест» дослідники І. Булах та М. Мруга тлумачать як фіксоване в часі випробування, призначене для встановлення кількісних (та якісних) індивідуально-психологічних якостей [3, с. 76].

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що вчені категорію «тест» тлумачать, по-перше, як сукупність тестових завдань, дібраних за певними правилами для вимірювання певної якості, по-друге, як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає змогу виміряти рівень підготовки опитуваних і оцінити структуру їхніх знань [10, с. 26].

Дефініція «тест» викликає у практиків різні уявлення. Одні вважають, що проблеми вивчення теорії тесту є відповідь, яку треба подати або вгадати. Інші ж вважають, що тест – це форма гри чи забави. Окремі радять сприймати тест як іспит за аналогією перекладу з англійського слова «test» (іспит, перевірка).

Найчастіше натрапляємо на спрощене тлумачення поняття «тест» як звичайний вибір однієї відповіді з ряду запропонованих до поданого запитання. Численні приклади таких, здавалося б, «тестів» легко знайти в більшості систем дистанційного навчання.

Але це часто виявляються не тести, а щось зовні схоже на них. Приміром як збірники питань і задач, розрахованих на вибір однієї правильної відповіді з числа запропонованих, адже вони тільки схожі на справжній тест [8, с. 34]. Розходження в розумінні сутності тестів породжують розходження у ставленні до впровадження тестів у практику вишів.

«Тест», як зазначає В. Давидов, може бути *гомогенним* (змістовно охоплює один предмет), *гетерогенним* (змістовно спрямованим на кілька дисциплін, які можна з його допомогою оцінити комплексно) та *інтегрованим* (побудованим на міждисциплінарних, інтегрованих знаннях і вміннях, з допомогою яких можна оцінити ступінь узагальнення (синтезу), засвоєних знань і вмінь, професійна компетентність, сформованість світогляду) [6, с. 102].

Загалом тест як метод педагогічного вимірювання забезпечує оцінювання навчальних досягнень студентів на рівні об'єктивного порівняння результату кожного суб'єкта вимірюванням з вимогами до навчання (нормативно-орієнтований тест) або критеріям засвоєння навчального предмета (критеріально-орієнтований тест).

Аналіз науково-методичної літератури з педагогіки, психології, лінгводидактики, тлумачних словників, енциклопедій дозволив зробити висновок, що поняття «контроль та перевірка навчальних досягнень студентів» має кілька значень:

- як нагляд;
- як спостереження;
- як перевірка успішності студентів.

Більшість українських дидактів та лінгводидактів у науково-методичній літературі зазначає, що контроль сприяє своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів, повторенню та систематизації матеріалу, встановленню рівня готовності засвоювати новий матеріал, формуванню вміння відповідально і зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки, самоконтролю, стимулюванню відповідальності і змагальності студентів [6; 7; 8; 10; 11].

С. Караман зазначає, що основними завданнями контролю є виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних учнями знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності учнів у навчальному процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їх навчання [8].

На думку В. Жовтобрюх, запропонувавши технологію інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу можна розв'язати проблему глобального поетапного контролю [7, с. 73 – 74].

Українськими дослідниками визначено такі види контролю:

- попередній;
- повторний;
- поточний;
- тематичний;
- підсумковий;
- комплексний [6; 7; 8; 11].

Попередній контроль здійснюється, як правило, на початку навчального року чи перед вивченням великих розділів шляхом виконання студентами діагностичних завдань.

Повторний контроль впроваджується в шкільну практику задля періодичної перевірки знань та умінь паралельно з вивченням теми.

Поточний контроль є систематичною перевіркою та оцінкою результатів навчальних досягнень на окремих заняттях у процесі вивчення певного матеріалу.

Тематичний контроль здійснюється з урахуванням теми, розділу, підрозділу, вищівського курсу загалом. Його метою є діагностування якості засвоєння студентами структурних основ та взаємозв'язків вивченого матеріалу, особистісного прирощення студента за виділеними напрямками.

Підсумковий контроль – це комплексна перевірка результатів навчальних досягнень за всіма цілями та напрямками.

Комплексний контроль передбачає перевірку рівня засвоєння знань умінь і навичок скількох суміжних дисциплін, що забезпечують комплексний підхід до формування світогляду.

В останнє десятиліття у загальноосвітніх навчальних закладах практикується атестація як вид контролю (лат. «свідчення», «підтвердження») і визначається як дія, процедура, щодо визначення кваліфікування та характеристики якості, рівня, класу, розряду, ступеня, знання чого або кого-небудь; відгук, висновок, оцінка, характеристика, що даються, кому, чому-небудь.

Процес контролю оцінки навчальної діяльності студентів корелюється основними загальнодидактичними принципами: науковості, систематичності, об'єктивності, диференційованості, урахування індивідуальних особливостей студентів, гласності, єдності вимог, доброзичливості. За таких умов контроль сприяє демократизації навчального процесу, його інтенсифікації та диференціації розвитку пам'яті, мислення, мовлення студентів. Справедливо, що контроль та перевірка навчальних досягнень студентів С. Мартиненко тлумачить як завершальний компонент оволодіння певним змістовним блоком, який є своєрідною об'єднувальною ланкою в системі навчальної діяльності кожного студента зокрема [11, с. 117].

На думку дослідниці, тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу, повинен максимально відповідати принципам зіставлення, об'єктивності, надійності та валідності вимірів, повинен пройти обробку й інтерпретацію та бути прийнятним для застосування в педагогічній практиці [11, с. 132].

Сучасне розуміння тесту пов'язане не з набором завдань, а з професійно укладеною, науково обґрунтованою, адаптованою сертифікованою методикою розроблення й використання тестів.

Зауважимо, що тестові технології матимуть ефективність лише за умов їх систематичного застосування викладачем у навчально-виховному процесі вишу.

Переваги роботи з тестами полягають у їх високотехнологічності, можливості перевірки за допомогою комп'ютера, можливості забезпечення дистанційного контролю, незначній кількості часу для проведення та перевірки.

Досвід переконує, що використання тестових завдань доцільне під час поточного, тематичного й підсумкового контролю знань студентів. Ураховуючи профільність навчання, здійснення індивідуального підходу до студентів, їх творчий потенціал, нахили, здібності, навчальну підготовку, тести як одна із форм контролю засвоєння майбутніми учителями початкової школи навчального матеріалу з лексикології і фразеології можуть мати творче спрямування і різні ступені складності.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає нам підстави стверджувати, що, готуючи матеріали для тематичного оцінювання, викладач має збалансувати його за складністю: 25% – легких, 25% – складних та 50% тестів середнього рівня складності, що відобразатиме співвідношення різних за рівнем сформованості відповідних компетентностей студентів.

Практикою доведено, що досить часто викладачі вишів створюють тестові завдання самостійно, оскільки необхідний для роботи матеріал у методичній літературі знайти дуже складно.

У процесі навчання лексикології та фразеології майбутніми учителями початкової школи для визначення рівня якості знань розробляються і застосовуються тестові завдання, що уможливають ефективний контроль навчальних досягнень студентів. Подані зразки тестових завдань апробовані в умовах сучасної університетської освіти.

Тестові завдання для тематичного контролю з лексикології:

1. Розділ мовознавства, що вивчає словниковий склад мови, називають:
 - а) лексикологією; б) етимологією; в) семасіологією; г) ономастикою.
2. З погляду якого критерію *слово* – це знак окремого поняття:
 - а) синтаксичний; б) семасіологічний; в) психологічний; г) філософський.
3. Характеризується двобічною сутністю, тобто єдністю плану значення (змісту) і плану вираження:
 - а) морфема; б) склад; в) слово; г) словосполучення.
4. З'ясуйте, що виникає внаслідок відображення та узагальнення у свідомості людини істотних ознак і властивостей предметів та явищ реального світу:
 - а) слово; б) поняття; в) знак; г) думка.
5. Реальний, предметно-речовинний зміст слова, який визначається співвідношенням слова з відповідним поняттям і є базою для виникнення інших значень, називається:
 - а) номінативно-вивідне; б) функціонально-синтаксичне;
 - в) експресивно-синонімічне; г) пряме номінативне.
6. Фразеологічне обумовлене значення мають слова, які:
 - а) обмежені у своїх зв'язках з іншими словами і входять тільки до складу стійких зворотів;
 - б) змінюють своє значення, виступаючи в різних синтаксичних функціях;
 - в) позбавлені прямого, вільного номінативного значення;
 - г) утворюються в процесі розвитку слова.
7. І. Срезневський для слова *люди* у пам'ятках давньоруської мови визначає 6 значень, а в Новому тлумачному словнику української мови (2000) виділено чотири значення. Це свідчить про таку зміну лексичного значення:
 - а) ускладнення; б) спрощення; в) переінтеграція; г) розвиток.
8. Елементарне значення, зміст, що реалізується кожен раз у тексті, коли вживається ця одиниця, – це:
 - а) лексема; б) лекса; в) семема; г) сема.
9. Радіальна полісемія – це характер поєднання значень у слові, коли:
 - а) всі вторинні значення пов'язані з першим номінативним;
 - б) вторинні значення пов'язані тільки з найближчим значенням;
 - в) одні значення пов'язуються з основним, інші – за принципом ланцюжка;
 - г) останнє зі значень пов'язане з першим.
10. Лексема *додавати* має такі значення: давати до чогось; збільшувати розмір, інтенсивність; писати на додаток; математична дія додавання. З'ясуйте, який характер поєднання значень представляє цей приклад:
 - а) радіальний; б) ланцюжковий; в) радіально-ланцюжковий; г) жодного.
11. Принцип перенесення, в основі якого лежить принцип суміжності (просторової, часової, логічної), називається:
 - а) метафора; б) метонімія; в) синекдоха; г) перифраза.
12. Семантизація структури лексеми – це:
 - а) виділення сем і семем; б) поява нових лексичних значень;
 - в) занепад старих значень; г) будь-яка зміна в структурі лексеми.

13. Втрата семантичних зв'язків між семемами однієї лексеми, внаслідок чого окремі семема перетворюються на окремі слова, сприяє розвитку:

а) омонімії; б) паронімії; в) синонімії; г) антонімії.

14. Слова, звуковий склад яких збігається тільки в одній граматичній формі, називаються:

а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) неповні омоніми.

15. Слова, які мають тотожний звуковий, але різний фонемний склад (наприклад, *лежу – лижу*), називаються:

а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) повні омоніми.

16. Слова, які пишуться однаково, але відрізняються звучанням, називаються:

а) омографи; б) омофони; в) омоформи; г) пароніми.

17. Слово як сукупність усіх його форм і значень, як структурний компонент мови на відміну від слова в його конкретній реалізації – це:

а) лекса; б) сема; в) семема; г) лексема.

18. Слова й вирази, які вживаються з метою уникнення слів з грубим чи непристойним змістом або з неприємним у певних умовах забарвленням, називають:

а) синоніми; б) контекстуальні синоніми; в) евфемізми; г) варваризми.

19. Слова, застарілі в одному значенні та сучасні в іншому, називають:

а) семантичні архаїзми; б) стилістичні архаїзми;
в) словотвірні архаїзми; г) історизми та архаїзми.

20. Логічні (ідеографічні) синоніми – це:

а) синоніми, що виникають внаслідок фіксування в слові диференціальних ознак поняття;

б) синоніми, в основі яких лежить протиставлення не за відмінностями в понятті, а за вживанням слова переважно в тому чи іншому функціональному стилі;

в) синоніми, що відрізняються емоційним компонентом і виявляють суб'єктивне ставлення до явища;

г) слова з тотожним значенням.

21. Слова, пов'язані між собою за відношенням градації, тобто коли наступний член виражає більшу міру виявлення характеристики, поєднуються в:

а) антонімічний ряд; б) антонімічне гніздо;
в) синонімічний ряд; г) синонімічне гніздо.

22. Якщо всі члени синонімічної групи перебирають на себе значення, властиве спочатку одному зі слів, то йдеться про:

а) синонімічну диференціацію; б) синонімічну конкуренцію;
в) синонімічну аналогію; г) поєднання названих трьох процесів.

23. Умовна говірка певної соціальної групи з набором слів, незрозумілих для невластивих у справі цієї групи, називається:

а) жаргон; б) діалект; в) професійна лексика; г) арго.

24. Проблеми, присвячені специфіці значення власних назв, вивчає:

а) прикладна ономастика; б) поетична ономастика;
в) описова ономастика; г) теоретична ономастика.

25. З'ясуйте, якими лексичними одиницями є пари слів *заїзд – з'їзд*, *зброя – збруя*:

а) паронімами; б) омонімами; в) синонімами; г) антонімами.

26. Визначте, у якому рядку слова становлять синонімічний ряд:

а) гарно, добре, гоже, мило, славно;

б) просвіт, просвіта, світло, світити, свічка;

в) свято, святий, Великдень, священний, церква;

г) свобода, незалежність, суверенітет, Україна, воля.

27. З'ясуйте, до якого типу омонімів належать слова **мати** – «ненька, матуся» і **мати** – «володіти чимось»:

а) неповні лексичні; б) омофони; в) омографи; г) омоформи.

28. Визначте, до якого шару лексики належать слова *гусар, верства, печеніги*:

а) архаїзми; б) історизми; в) неологізми; г) активна лексика.

29. Виберіть рядок, у якому всі слова належать до спільнослов'янського шару лексики:

а) баба, білити, береза, вдова, мати;

б) малий, предок, хвала, хід, зовнішній;

в) вовк, мокрий, премія, хитрий, ячмінець;

г) тайга, тарілка, хвоя, худий, петрушка.

30. З'ясуйте, у якому рядку всі лексеми власне українські:

а) жовтий, герб, глумитися, гніздо, розкіш;

б) глина, гіркий, м'ята, океан, ртуть;

в) дітлахи, вовцюга, бурмоситися, смагнути, завдяки;

г) говорити, м'ясо, прокурор, рукопашний, рихлий.

Тестові завдання для тематичного контролю із фразеології:

1. З'ясуйте, у якому рядку всі словосполучення є фразеологізмами:

а) читати повість, стримано засміятися, перейти вулицю, довести додому;

б) кінець уроку, пекти картоплю, відчинені двері, чужа праця;

в) засипати вугілля, брати воду, говорити правду, гнути гілку;

г) читати по очах, пекти раків, з відкритим серцем, западати в душу.

2. Визначте, у якому рядку фразеологізми становлять синонімічний ряд:

а) без вогню пекти, байки правити, багато брати на себе, зронити сльозу;

б) теревені правити, оповідати сон рябої кобили, боби розводити, плести сухого дуба;

в) зробити хибний крок, зривати завісу, зорі знімати з неба, обіцяти золоті гори;

г) міряти лозиною, наклеювати ярлики, на ногах не стояти, передбачати події.

3. Виберіть фразеологізм, який має значення «кого-небудь щось постійно хвилює, турбує, мучить, завдає душевного болю»:

а) кішці смішки, а мишці слізки;

б) черв'ячок точить;

в) зав'яз пазурець, і пташці кінець;

г) пробігла чорна кішка.

4. Назвіть рядок, у якому подано синоніми до фразеологічного звороту **стявши голову, за волоссям не плачуть**:

а) головою лягти; на голову вищий;

б) чуб дарма, як голови нема; пропав кінь, і вузду кинь;

в) покласти голову; проторохтіти головою;

г) головою важити; голова як решето.

5. З'ясуйте, у якому рядку всі фразеологізми мають однакове значення:

а) носа не показувати, нема живої душі, за тридев'ять земель;

б) зганяти з світу, вішати собак, з легкої руки;

в) живіт присох до спини, крихти в роті не було, ріски в рот не брати;

г) ворожити на бобах, вити вовком, дати звістку про себе.

6. Назвіть фразеологізм, який є антонімом до вислову **ревма ревіти**:

а) рвати і метати; б) рвати на шматки;

в) ревно любити; г) реготи справляти.

7. Пригадайте, що означає запозичений фразеологізм **се ля ві**:

а) таке життя; б) з самого початку; в) невідома земля; г) чиста дошка.

8. Укажіть рядок, у якому фразеологізми становлять синонімічний ряд:

а) нестися високо вгору, ні в тин ні в ворота, сісти на мілину, терпець урвався;

б) теревені правити, збити з пантелику, ні за холодну воду не братися, облизня піймати;

- в) нуль без палички, пальці гризти, підставляти ногу, пороги оббивати;
- г) дзвін великий лить, брехні справляти, замилювати очі, напускати туману.

9. Знайдіть рядок фразеологізмів власне українського походження:

- а) альфа і омега, голос волаючого в пустелі, жити манною небесною;
- б) закопувати талант у землю, вовк в овечій шкурі, побиття немовлят;
- в) гарбуза дістати, світ макітриться, не до жартів;
- г) Геркулесові стовпи, дамоклів меч, драконівські закони.

10. Знайдіть рядок фразеологізмів з античної міфології, що стали інтернаціональними:

- а) вхопити шилом патоки, тягар на душі, кермо влади, аж за вухами лящить;
- б) відрізана скиба, журба сушить, завертати голоблі, сідати в калошу;
- в) Авгієві стайні, ахіллесова п'ята, бездонна бочка, гордіїв вузол;
- г) вмивати руки, за царя Панька, горобина ніч, в очах зеленіє.

11. Дві лексеми в плані вираження й одна семема в плані змісту – це ознаки:

- а) слова; б) словосполучення; в) фразеологізму; г) прислів'я.

12. Стійкі сполучення слів, значення яких характеризується абсолютною нерозкладністю, невмотивованістю семантики окремих компонентів, називаються:

- а) фразеологічними зрощеннями; б) фразеологічними єдностями;
- в) фразеологічними сполученнями; г) прислів'ями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, використання тестового контролю на різних етапах вивчення лексикології та фразеології допомагає актуалізувати опорні знання майбутніх учителів початкової школи, швидко та інтенсивно перевірити самостійно опрацьований ними матеріал, об'єктивно визначити рівень навчальних досягнень під час підсумкового контролю. Подальшого вивчення потребує методика використання тесту, експериментальна перевірка ефективності, переваг цього методу та його недоліків.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. – 252 с.
2. Білецький О. І. Українська мова: Тестові завдання. Відповіді / О. І. Білецький. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. – 286 с.
3. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Виноградов О. Тести як соціальна інновація в Україні [Електронний ресурс] / О. Виноградов. – Режим доступу : <http://www.fulbrifht.org.ua>
5. Гнаткович Т. Використання тестових технологій під час вивчення фонетики / Т. Гнаткович // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 6. – С. 15 – 20.
6. Давыдов В. В. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования : научно-методическое пособие / В. В. Давыдов. – М. : Академия ФСБ, 1997. – 227 с.
7. Жовтобрюх В. Ф. Українська мова та література: тестові завдання : зб. / В. Ф. Жовтобрюх, В. В. Парашич. – Х. : Весна, – 2009. – 112 с.
8. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. заклад. освіти / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
9. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.] ; за ред. С. О. Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
10. Малихін А. Тести у навчальному процесі / А. Малихін // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 26 – 27.
11. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика : монографія / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.

*Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014*

Аннотация. М. М. Греб. Тестовый мониторинг учебных достижений будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии и фразеологии украинского языка: акмеологический аспект. В статье раскрываются дидактические аспекты оценивания учебных достижений будущих учителей начальной школы в процессе изучения лексикологии и фразеологии украинского языка в контексте широко используемых тестовых технологий. С позиций акмеологии определены доминанты дидактического диагностирования в учебном процессе высшего учебного заведения, которые интерпретированы в практическое русло.

Ключевые слова: тестовый контроль, тестовые задания, тестовые технологии, дидактические тесты, будущие учителя начальной школы, акмеологический аспект.

Summary. Maria Greb. Test monitoring of educational achievements of future primary school teachers during working out of the lexicology and phraseology of Ukrainian language: acmeological aspect. Article deals with the didactic aspects of evaluating of educational achievements of future primary school teachers during the learning of Lexicology and Phraseology of Ukrainian language in the context of widely used test technologies. Basing on the acmeological positions there were determined dominants of didactic diagnosis in educational process of high educational establishment. Also these dominants were interpreted into the practical mainstream. Acmeological approaches in education determine the eradivative changes within the system of professional training of future primary school teachers; search of effective ways of its increasing; thus, new approaches in evaluating of educational assessments of subjects of didactic process at Higher school. Advantages of test work during the teaching of Ukrainian language (in professional direction) are in test's high-technological feature; this work enables to evaluate results with the help of computer; it enables to provide the remote monitoring and needs a small amount of time for the implementation and verification. Author has proposed examples of test tasks which had been piloted and tested in conditions of modern university education. Research proves that using of test control at different stages of studying Lexicology and Phraseology helps to actualize basic knowledge of primary school teachers. It also helps to check worked out material quickly and intensively; to determine the level of educational achievements during the final control.

Keywords: test control, test tasks, test technologies, didactic tests, future primary school teachers, acmeological aspect.

УДК: 378.22.013.42–051:004

М. С. Грінченко

ЗНАЧЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У публікації висвітлено питання використання віртуального простору у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів, зокрема проаналізовано роль Internet у здобутті та поширенні інформації, можливості дистанційного навчання та консультування, створення масових заходів та залучення до них громадськості, значення соціальних мереж у професійному спілкуванні. Обґрунтовано необхідність оптимізації професійної підготовки соціального педагога через мережеві професійні співтовариства. Проаналізовано позиції провідних учених щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та застосування віртуального простору у навчальній діяльності, визначено сервіси, за допомогою яких можлива оптимізація освітнього процесу.

Ключові слова: Інтернет, соціальні мережі, соціальний педагог, віртуальний простір, професійна підготовка, професійне спілкування, віртуальне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Нині, в кризових умовах розвитку українського суспільства, наявності численних невирішених соціальних та економічних проблем, професія соціального педагога набуває нових відтінків. Соціальний педагог покликаний надавати допомогу широкому колу осіб, основними серед яких є

обдаровані діти, неповні, малозабезпечені, прийомні сім'ї, особи з девіантною поведінкою, люди з обмеженими можливостями здоров'я, особи, які повернулися з місць позбавлення волі, особи, які мають різні види девіацій – алкозалежність, наркозалежність, нехімічні види адикцій, а наразі з'являється ще одна соціально незахищена верства населення – біженці та ін. Виходячи з особливостей кожної групи та неперервного розвитку сучасних технологій необхідно посилити професійну підготовку студентів – соціальних педагогів, спираючись на уже існуючий досвід західних колег. Окрім уже сформованих та апробованих методів і форм соціально-педагогічної роботи, на нашу думку, варто залучати до професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери й новітні інформаційні технології. Мова йтиме про можливості віртуального простору як нового елементу у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Професійна підготовка – процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, в якій цілеспрямовано створюються умови для самопізнання і самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей. Однак, підготовка майбутніх соціальних педагогів, враховуючи новизну та соціальну значущість професії, на нашу думку, має відповідати вимогам розвитку інформаційного суспільства, поповнюватися новими формами та методами роботи, які пов'язані з оволодінням майбутніми фахівцями віртуального простору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням професійної підготовки соціальних педагогів присвячені праці таких вітчизняних науковців як О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверевої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, М. Оржеховської, В. Поліщук, А. Рижанової, З. Фелинської, С. Харченко та ін. Можливості віртуального простору наразі досліджують В. Афанасьєва, О. Бурнаєва, О. Грязнова, О. Кудашкіна, С. Максименко, О. Малишко М. Назар, В. Плешаков, О. Смілова. У своєму дисертаційному дослідженні науковець З. Фалинська розглядає професійну підготовку соціального педагога як сукупність загальних і спеціальних знань і вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю та вважає, що вони набуваються в процесі теоретичного й практичного навчання у ВНЗ [9, с. 85]. Сучасний дослідник Г. Єфремова, вивчаючи особливості професійної підготовки соціальних педагогів у соціокультурних умовах, під професійною підготовкою соціальних педагогів розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціального спрямування [4, с. 114 – 115]. Погоджуючись з дослідником, ми вважаємо, що на часі у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів є введення навчальних дисциплін, які б полегшували користування інформаційним простором, збагачували студентів практичними навичками роботи у віртуальному просторі, давали можливість студентам особисто вирішувати практичні завдання, організувати заходи, виявляти громадську активність.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності упровадження у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів основ роботи у віртуальному просторі з професійною метою, визначення можливих форм та методів роботи.

Проблема удосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів не втрачає своєї актуальності, адже від якості професійної освіти майбутніх фахівців безпосередньо залежить якість надання соціальних послуг та ефективність роботи соціального педагога. Саме тому важливо ще на етапі навчання у ВНЗ сформувати у майбутнього фахівця уміння діяти в умовах, що постійно змінюються, навчити користуватися Інтернетом з професійною метою, швидко здобувати, обробляти та поширювати інформацію, бути соціально мобільним.

Уміння ефективно взаємодіяти у віртуальному просторі наразі є необхідною умовою успішного виконання професійних обов'язків.

Дослідженню віртуального простору та його можливостей присвячено праці вітчизняних і зарубіжних учених. Так, у роботах російського дослідника О. Малишко зазначено, що створення «віртуальної реальності» може інтелектуально збагатити людину, зробити її більш адаптованою до нових умов, які пов'язані з набуттям уміння взаємодії з новітніми технологіями, новими соціальними ролями. Учений відзначає, що з'являються нові форми навчання – дистанційні, виникає можливість до безперешкодного доступу до інформації, з кожним роком все більше людей потребують навчання за межами навчальних закладів [7, с. 6]. Науковець О. Грязнова у своєму дисертаційному дослідженні висвітлила процес інформаційно-комп'ютерної соціалізації особистості та визначила її позитивні та негативні наслідки. Також нею визначено такі поняття як інформаційна реальність та віртуально-інформаційна реальність [2, с. 28]. О. Бурнаєва зазначає, що сучасна культура стає невіддільною від віртуальних розваг, роботи, пошти. Віртуальне інформаційне поле стає обов'язковим атрибутом не лише соціальної еліти та студентської молоді, а й охоплює більшу частину населення [1, с. 15]. Теоретичні підходи до поняття віртуального простору висвітлено у роботах Й. Хейзінга, А. Креберга, Т. Адорно, Г. Маркузе та ін. Дослідженню «людини віртуальної» присвячено роботи таких науковців: В. Афанасьєвої, Р. Баришева, А. Говорунова, Ф. Мінюшева, Е. Асадуліна та ін. Дослідниками обґрунтовано різні підходи до розуміння віртуального простору, однак його значення у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів досліджено недостатньо. Усе вищезазначене зумовлює необхідність дослідження віртуального простору як одного із перспективних джерел інформації та передбачає розробку нових форм і методів роботи у ньому, зокрема для досягнення професійних цілей.

У професійній підготовці майбутньому соціальному педагогу необхідні теоретичні, методичні знання, уміння й навички з організації виховної роботи, знання з психології й педагогіки. Отримання теоретичних і методичних знань забезпечує підготовку з конкретної спеціальності, а загально педагогічних, дидактичних і психологічних – загальну для професії педагога підготовку. Сукупність усіх цих знань і становить професійно-педагогічну підготовку соціального педагога [9, с. 56]. Однак, щоб по закінченню вищого навчального закладу, молодий фахівець мав можливість швидко знайти роботу за спеціальністю та виявити свої професійні якості на практиці, необхідно уже у процесі навчання орієнтувати студента на пошук роботи та здобуття першого соціально-педагогічного досвіду. Використовуючи можливості віртуального простору, викладач може запропонувати студентам створити перелік закладів соціального спрямування у своєму місті, дізнатися особливості діяльності, можливості працевлаштування чи волонтерської діяльності, налагодити контакти.

Головною ж метою професійної підготовки соціальних педагогів є забезпечення психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, оскільки готовність є первинною та фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності. Науковець І. Гура вважає, що готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямований прояв особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови. Готовність до професійної діяльності досягається у ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності, професії [3, с. 89 – 90]. Отже, метою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів є формування у них професійних умінь й особистісних якостей фахівця, оволодіння найважливішими видами професійної діяльності.

У процесі навчання у ВНЗ студент повинен мати доступ до всього обсягу навчальної інформації, зокрема робочих програм з дисциплін, планів практичних та лабораторних занять, тематики курсових робіт, вимог до їх написання та ін. У суспільстві, в якому швидко розвиваються Інтернет-технології, відсоток молоді, що користується Інтернетом невпинно зростає, та, нажаль, не налагоджено ефективної системи отримання навчальної інформації через віртуальний простір. Студенти змушені архаїчно отримувати матеріали до занять у викладачів чи лаборантів, переписувати, фотографувати чи сканувати їх, що безперечно займає занадто багато часу враховуючи швидкість розповсюдження інформації в електронній мережі. Недостатній досвід використання інформаційного прогресу у професійній підготовці майбутніх спеціалістів негативно впливає на формування адекватних професійних якостей, оскільки мобільність, швидкість отримувати, обробляти та передавати інформацію є одними з найважливіших умінь сучасного фахівця. З метою поліпшення організації навчального процесу лише на сайтах деяких вищих навчальних закладах країни (Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Чернівецький національний університет) можна знайти інформацію, корисну для повсякденної роботи студента, елементи започаткування віртуального навчання. Розміщуючи навчальну та допоміжну інформацію, навчальний заклад стимулює студента цікавитися новинами університету, прагнути знайти корисне для підготовки до занять та практики. Тому саме взаємодія між викладачами та студентами у віртуальному просторі, що може виражатися обміном навчальним матеріалом, консультаціями, презентаціями, є перспективною з точки зору оптимальної організації навчального процесу.

Зарубіжні науковці А. Казарова та С. Демченко вважають, що організація віртуального простору є новим етапом розвитку системи освіти. Дослідники зауважують, що на цьому етапі організації освітнього середовища перспективно розглядати Інтернет-технології як засіб консолідації внутрівузівських локальних систем і створення такої корпоративної інформаційної системи, яка забезпечує не тільки спільну роботу з даними співробітників ВНЗ, а й взаємодію цих співробітників між собою, зі студентами та колегами. У вищому навчальному закладі до компонентів такої взаємодії, відносять:

- 1) публікацію в загальнодоступному електронному ресурсі оголошень, новин та анонсів заходів;
- 2) обмін електронними повідомленнями між користувачами, централізовано або окремим категоріям;
- 3) організацію наукових конференцій, семінарів, у тому числі проведення Інтернет-конференцій та вебінарів;
- 4) віддалену взаємодію зі студентами, включаючи надання в електронному вигляді навчально-методичних матеріалів, он-лайн консультації, тестування, інформування про розклад занять;
- 5) електронну взаємодію з абітурієнтами, включаючи інформування, консультування, віддалену реєстрацію заяв абітурієнтів [5, с. 125 – 126].

Своєчасне впровадження інноваційних методів дозволяє в разі поліпшити якість освітнього процесу, створити більш ефективну взаємодію викладачів і студентів. Однією з найбільш доступних і відповідних технологій є організація віртуального простору [5, с. 126].

Поняття «віртуальної освіти» докладно розглянуто дослідником А. Хуторським, який під ним розуміє «процес і результат взаємодії суб'єктів і об'єктів, що супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого визначають саме ці суб'єкти та об'єкти. Віртуальний простір не може існувати без

комунікаційного процесу між викладачем і студентом [10]. Таким чином, віртуальна освіта відбувається в очній взаємодії викладачів, студентів і досліджуваних об'єктів, які його і створюють. За допомогою віртуального простору абітурієнти, студенти, аспіранти та викладачі мають доступ до інформаційних матеріалів курсу, а також можливість самостійно планувати і організовувати етапи навчання з тієї чи іншої теми, навчальному блоку чи курсу загалом. Викладач має можливість в інтерактивному режимі створювати тести до занять, психологічні тести, опитувальні анкети, контролювати хід їх виконання, а також контролювати відвідування сторінок сайту студентами: підготовка для викладача статистичних матеріалів у вигляді графіків і таблиць (чат, відвідування курсу) [5, с. 127 – 128]. Такі форми роботи значно полегшать взаємодію викладачів та студентів, оптимізують діючу систему та дозволять економити час на виконання практичних завдань у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Розглядаючи можливості віртуального простору у підготовці майбутніх соціальних педагогів варто відзначити, що Інтернет-спілкування, обмін навчальною інформацією, фото- та відеоматеріалами можна розглядати як засоби пришвидшення процесу адаптації студентів до професії. Адже, професійну підготовку слід розглядати як процес та результат. У процесі професійної підготовки студент має засвоїти необхідну інформацію, набути уміння та навички та на практиці їх використати. Як результат професійна підготовка має надати молодому спеціалісту усі можливості для своєї успішної реалізації у професії, засвоївши теоретичну та практичну базу навчання.

Як зауважує відомий науковець А. Капська, специфікою підготовки фахівця соціальної та соціально-педагогічної сфери має стати збільшення годин на проведення лабораторних занять у польових умовах (соціальні служби різного типу, неурядові організації, притулки, дружні клініки для молоді тощо), а ключовим компонентом у підготовці фахівця має стати професійно-орієнтована практика, оскільки вона визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери [6, с. 12 – 16]. Саме вирішення конкретних практичних завдань дають можливість студенту наблизитися до самого змісту професії, відчувати свою відповідальність за обрану справу. Практичну діяльність соціального педагога, також варто пов'язувати з використанням нових інформаційних технологій (створення презентацій, відеолекторіїв).

Віртуальний простір через своє стрімке поширення та розвиток інформаційних технологій став складовою повсякденного життя більшості молоді. Утім, варто відзначити, що студентська молодь, майбутні фахівці частіше використовують його задля розваг. На нашу думку, можливості віртуального простору, передусім ті, якими можна користуватися за допомогою Internet та таких сервісів, як Skype, ISQ та ін., варто спрямовувати у професійну царину. Одним з кроків на цьому шляху може бути створення професійних співтовариств у соціальних мережах, де колеги та майбутні фахівці можуть обмінюватися інформацією, радитися, надавати та отримувати консультації. Також у віртуальному просторі корисно створити інтерактивні супервізії між практичними соціальними педагогами, волонтерами, практикантами, що б дозволило обмінюватися досвідом, надавати рекомендації та поради щодо роботи. Значно полегшити процес отримання професійної освіти може впровадження елементів віртуальної освіти. Розміщення на сайті університету додаткових матеріалів у електронному вигляді (документи, зразки, відео), повідомлення студентів про конференції, семінари, круглі столи, тренінги, он-лайн консультації, Інтернет-конференції та ін. Майбутнє сучасної освіти неможливо уявити без впровадження здобутків інформаційного суспільства, тому необхідно якомога швидше адаптувати сучасну освітню систему до вимог часу. Віртуальна освіта є «допомогою» реальній,

додатковим джерелом знань та інформації, яке варто використовувати і підвищувати ефективність роботи викладачів та студентів.

Через спілкування у соціальних мережах пришвидшується процес обговорення проблеми та прийняття рішень, розширюється коло зацікавлених осіб. Internet дає можливість спілкуватися через електронну пошту, брати участь у чатах, форумах, тематичних відеоконференціях, семінарах, сприяє віртуальному об'єднанню груп людей за інтересами. Саме через спілкування у професійних співтовариствах, групах соціальні мережі роблять можливими обмін педагогічним досвідом, контакт з колегами з різних регіонів, підвищення кваліфікації, отримання нових знань [8].

Можна виділити такі форми діяльності у віртуальному просторі: дистанційне навчання у межах співтовариства; спілкування на форумах, чатах; створення веб-сторінок, сайтів.

У мережевих педагогічних співтовариствах використовують наступні форми діяльності: навчальний семінар, віртуальна конференція, конкурс, проект, акція, майстер-клас, опитування, обговорення у чаті, фестиваль проектів, телеконференція та ін. Також інформаційно насиченим є внутрішнє листування, обмін файлами, відео, створення фотогалерей [8].

Питання щодо переваг та недоліків організації віртуальної освітнього середовища неодноразово досліджувалося, зокрема науковцем І. Підласим, тому, можна визначити ряд незаперечних «плюсів»:

1) отримання освіти віддалено (жителі віддалених регіонів можуть отримувати освіту високого рівня, не змінюючи місця проживання, не виїжджаючи в інше місто);

2) гнучкий графік (студент може регулювати час занять, поєднуючи навчання з роботою та іншими справами і заощаджуючи час на дорогу до навчального закладу);

3) існування прямого зв'язку «викладач-студент» (можливість спілкування з індивідуальним викладачем або автором навчальної програми);

4) можливість перегляду наочного матеріалу, (ілюстрації, схеми, діаграми, презентації, он-лайн тести), роблячи навчання цікавим і зрозумілим;

З іншого боку, не можна не сказати і про мінуси віртуальної освіти:

1) у віртуальному навчанні звукова інформація сприймається гірше, відбувається спотворення звуку;

2) живе спілкування відсутнє [5, с. 127].

Таким чином, організація віртуального простору в вузах стає нині одним з найважливіших нових етапів розвитку системи освіти. І більше того, введення в освітній процес віртуальної складової є неминучим процесом модернізації освіти. Удосконалення інфраструктури інформаційних технологій вищого навчального закладу, а також організація віртуального простору в умовах функціонування такої організації мають призвести до бажаних позитивних ефектів:

1) підвищення якості організації навчального процесу за рахунок доступності інформаційних ресурсів, забезпечення нового рівня взаємодії викладача та студента (одержання консультацій в режимі он-лайн, система проміжного тестування), а також за рахунок підвищення контролю за якістю процесу навчання;

2) підвищення ефективності управління ВНЗ за рахунок отримання оперативної інформації на всіх рівнях організаційної структури, що дозволяє швидко і своєчасно приймати управлінські рішення, а також за рахунок прозорості процесів навчання не тільки для студентів, а й для керівників підрозділів;

3) створення єдиного інформаційного простору, що забезпечує роботу головного вузу і філій як єдиного цілого [5, с. 128].

Висновки. Отже, створення мережевих співтовариств є перспективною формою роботи у віртуальному просторі для майбутніх соціальних педагогів. Студенти

отримають можливість швидше засвоїти більший обсяг професійної інформації, знайти колег та однодумців, налагодити міжособистісні зв'язки та поліпшити свої навички роботи в інформаційному просторі. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, зберігаючи та розширюючи своє змістовне наповнення, на нашу думку, має бути доповнена елементами віртуального простору. Як у навчальній, так і у професійній діяльності молоді фахівці мають не лише орієнтуватися, а й на високому рівні опанувати віртуальний простір, уміти його оптимально використовувати у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Пропонована стаття не розкриває усіх аспектів проблеми, що потребує подальшої розробки. Зокрема, вивчення особливостей роботи соціального педагога у віртуальному просторі зі школярами різного віку, з дітьми з особливими потребами, батьками, різними соціальними групами тощо можуть стати окремими напрямками дослідження.

Список використаної літератури

1. Бурнаева Е. М. «Человек виртуальный» в пространстве информационной культуры : автореф. дис ... канд. Культурологи : 24. 00. 01 – Теория и история культуры / Бурнаева Елена Михайловна; Комсомольский-на-Амуре гос. тех. ун-т. – Комсомольск-на-Амуре, 2012. – 23 с.
2. Грязнова Е. В. Виртуально-информационная реальность в системе Человек-Универсум : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09. 00. 08 – Философия науки и техники / Грязнова Елена Владимировна. – Нижний Новгород, 2006. – 45 с.
3. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Олександр Іванович Гура. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Єфремова Г. Л. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів у соціокультурних умовах / Г. Л. Єфремова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки. – Вип. 12. – Глухів : ГДПУ, 2008. – С. 114 – 118.
5. Казарова А. В. Организация виртуального пространства как новый этап развития системы образования / А. В. Казарова, С. А. Демченко // Дискуссия : Политематический журнал научных публикаций Института современных технологий управления. – 2013. – Август. – № 7 (37). – С. 125 – 128.
6. Капська А. Й. Деякі аспекти підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / А. Й. Капська // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія Педагогічні науки. – Вип. 15. – Ч. II. – Глухів : ГДПУ, 2008. – С. 12 – 16.
7. Малышко А. А. Философские проблемы виртуальной реальности : автореф. дис ... канд. философ. наук : спец. 09. 00. 03 – История философии; 09. 00. 11 – Социальная философия / Малышко Александр Алексеевич ; Мурманский государственный технический университет. – Мурманск, 2008. – 16 с.
8. Роль интернета в работе педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uchportal.ru/publ/22-1-0-2009>. – Загол.с экрана. – Язык рус.
9. Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис... канд. пед. наук : 13. 00. 04 / Фалинська Зоряна Зенонівна ; Львівськ. нац. ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2006. – 284 с.
10. Хуторской А. В. Виртуальное образование и русский космизм [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал – 1999. – 5 января. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1999/0105.htm>.

*Одержано редакцією 19.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. М. С. Гринченко. **Значение виртуального пространства в профессиональной подготовке будущего социального педагога.** В статье рассмотрены вопросы использования виртуального пространства в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов, в частности проанализирована роль Интернета в получении и распространении информации, возможности дистанционного обучения и консультирования, создания массовых мероприятий и привлечения к ним общественности, значение социальных сетей в профессиональном общении. Обоснована необходимость оптимизации

професійної підготовки соціального педагога через мережеві професійні соціальні спільноти. Проаналізовано позиції провідних учених по приводу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і застосування віртуального простору в навчальній діяльності, визначено сервіси, за допомогою яких можлива оптимізація навчального процесу.

Ключові слова: Інтернет, соціальні мережі, соціальний педагог, віртуальне простору, професійна підготовка, професійне спілкування, віртуальна навчальна середовище.

Summary. Marina Hrinchenko. Value virtual space in the training of future social workers. *The publication highlights the use of virtual space in the training of future social workers, in particular analyzed the role of Internet in obtaining and disseminating information, the possibility of distance education and counseling, creating events and attraction to the public, the importance of social networks in professional communication. The necessity of optimizing the training of social pedagogy through professional networking community.*

Analyzed the position of the leading scientists for training future social workers and the use of virtual space in educational activities, services defined by which is possible to optimize the educational process. The article deals with the concept of training, determined the content of the definition of «social pedagogy training»; are possible forms of forms of students and teachers in the virtual space: distance learning within the community; communication forums, chat rooms, create web pages and websites; highlights the potential for creating a virtual learning environment-based universities. Also singled out the positive and negative aspects of creating a virtual learning environment, the necessity of the introduction of «virtual education» in the training of future social workers.

Keywords: *Internet, social networking, social educator, virtual space, training, professional communication, virtual learning environment.*

УДК 378.147:658

Dimitrina Kamenova, Viktoria Gedinach

DIALOGICAL MODEL OF TEACHING STUDENTS IN MANAGEMENT

The report presents research on the model of dialogical interaction, model of teaching students in management, based on dialogue. The investigation reveals the consecutive stages of the model introduction to practice. There are presented the results of the first stage of the didactic experiment that aims to investigate the change the students' attitude towards the dialogical forms and methods of communication in management (especially in teaching management). The results indicate the necessity of the dialogical competence development for managers as a tool of their transformation into leaders. The study of the most commonly used methods and replica-techniques in the teaching of students in Management reveals the necessity of putting the dialogue in the center of didactic interaction as a tool to change the thinking, emotions and behavior of trainees, as well as their trainers in reciprocal dialogism. The results obtained can be the basis for the construction a taxonomic system of skills for using and analysis of the managerial discourse – the skill of the manager to create speech that will be adequate for the situation in his rational and emotional variations.

Keywords: *model of dialogical interaction, dialogical model of teaching, dialogical forms and methods of teaching, transformation managers into leaders.*

Problem definition. The model of teaching students in management is based on the investigation of the dialogical interaction resources that is interpreted by the authors as a new value different from the ordinary talk or conversation. At a time when every self-respecting pedagogue is directed to ensure interaction between two main subjects of the training (trainer and trainee) the teaching process can be measured only by the achievement of development [1] as a gradual change of knowledge, skills and abilities of individual [13]. Therefore the

value of the model based on dialogue is rationalized by verification the theoretical statements about it both in the management and in the pedagogical interaction as a toll for implementing the transition from innovative thinking → intellectual development of the dialogue participants → development of the organization (course, group). On the second plan, the dialogical competence developed through a dialogue [8] plays a role of a tool for the manager (including for the coach as the leader of the lesson with teenagers or adults for the development of a successful person. On the third plan checking the model of dialogic interaction points to two areas – management and pedagogy [8].

Recent studies and publications analysis. The problem of dialogue involved scientists from ancient times. But the «return» to the resources of dialogue in philosophy due to the work of researchers such as M. Haydeger, Yu. Habermas, K. Apel and many others. other (philosophy) F. de Saussure, U. Eco, Kristeva, R. Barthes, P. Ricoeur and others. (in modern linguistics and semiology), A. N. Leontiev, L. Vygotsky – in the psychological dimensions of communication, M. Foucault and others. (in mostmodernata epistemology). Resource technological context of dialogue given the achievements of authors such as Schleiermacher, Husserl, Heidegger, Gadamer, Habermas, Apel, Ricoeur, etc., But in terms of the pragmatics of discourse (individual statement) - Van Dyke, Petofi, Brown M. L. Makarov and many others. In the theory of the speech act (J. Austin Dzh. Sarl, Grice, Goffman) of speech activity, ethnography of speech (D. Hayms, Bauman, Gamparts etc.) In ethnomethodology (Garfinkel, Maynard, Sikoral and others.) in functional linguistics (M. Halidey etc.) is considered that a series of grammatical well-constructed sentences do not always guarantee a successful act of communication. According M. Halidey one of the objectives of the discourse is to show how knowledge of the rules for connecting and linking sentences in context appears as a necessary condition for full communion. Interest in the problems of pedagogical dialogue of the authors continued nearly two decades.

Object of an article. Research on the model of dialogical interaction, model of teaching students in management, based on dialogue.

Explanation. The dialogue as a phenomenon in the context of this study is the intersection point between two areas – pedagogics and management. This allows its modeling for educational purposes, as well as a resource for such important at the present stage transformation from management into leadership [7] requiring not only obedience to the manager, but willingly following a leader with a view to individual and organizational success.

1. Model of dialogical interaction

The study of the theoretical formulation of the dialogue as a philosophical, linguistic, socio-psychological and discursive category are predetermined as components of the model of dialogical interaction, that ensures development, respectively to adopt motivation, orientation and participation (through productive speech) in the dialogue. Hence it might be assumed that if the pattern of manager's speech (discourse) by parameters:

to function – which means the manager to construct his speech in such a way that to cause a **change and development** 1) of his collaborator towards the product that he produces, 2) towards himself by means of new knowledge, skills (competencies) and hence 3) of the organization it which they work. This first stage of dialogical motivating secures the organization as a self-developing system (not as bureaucratic or self-regulatory through rules);

to orient – what and in that manner collaborator or collaborators to achieve in order to fulfil the development in three indicated areas – product (service), person, organization. The dialogue in management rationalizes “attendance” of a collaborator as a functioning (success), as a maintaining of the interaction and as a social engaging in a success of the organization. Thus the dialogical principle founds the development of product, human and manager himself keeping at gunpoint the development of the whole organization. It expresses the deep culturological meaning of the model – not only a thought about yourself (the concrete

implementation of the own tasks and timetable within the organization), but a thought about to what extent those things that one person produces, resonates in the success of others and in organizational success as well – **the orientational stage**;

to produce – to create a new meaning through the dialogue, once more at three levels:

- «know-how» introduction into the product as a continuously innovative subject;
 - to co-operate for developing the knowledge, skills and experience of Others (as continuously prospering);
 - to contribute to the development of the organization through their achievements,
- it would have made the transition from innovative thinking → intellectual development of the dialogue participants → development of the organization (course, group).

Individual achievement is usually «hidden», because it is personal. After receiving a recognition from the organization or from Others (outside the organization) it becomes a success – at the level of the **executive stage**.

2. Model of teaching based on dialogue

The educational model as one technological option of teaching based on the didactic dialogue follows the same operational logic: **to function** – motivation stage: aims to create an attitude towards dialogical type of communication that ensures development of individuals; **to orient** – orientational stage: it aims to show a direction of what and how will be accomplished by activation of individual structures of thought of both speaking subjects – trainers and trainees; **to produce** – to report and measure educational results, based on dialogical principle.

Methods of investigation. The introduction of the dialogical teaching model is carried out by didactic experiment with students from International University College (IUC) in the period of last three years in «Marketing and Management», «Hotel Management» and «Marketing and Management of Hospitality and Tourism». Didactic experiment pursues several **objectives**: 1. To prove or reject the hypothesis concerning the necessity to develop dialogical competence of the manager. 2. To prove or reject the *hypothesis* concerning the necessity to construct the model of dialogical interaction in management (particularly in education in Management Programs). 3. To verify or reject the hypothesis concerning the applicability or usefulness of the model of dialogical competence for educational purposes (i. e. to what extent the model plays the role of a standard for the development of dialogical skills in teaching conditions).

Results of putting the model into practice. The first stage of the experiment introduction is carried out before the students in Management participate in activities related to the managerial dialogue. Due to lack of time and place, there are presented some results from the first stage connected with the study of the students' attitude towards dialogue as a form of interaction. This method aims to identify their initial attitude and knowledge about dialogue at all, as different one from ordinary conversation. For determining their attitude is used the questionnaire method as a first phase at the end of the first semester of the first year, after the students have already trained in three modules in Management. The students were given a questionnaire by which to rank the various methods and techniques applied by teachers at IUC. The purpose of the use of this questionnaire is to draw the students' attention to teaching methodology in order to identify the effectiveness of dialogical model later in managerial practice itself.

The questionnaire, used during the first stage, includes only one task: *Please range on a frequency principle the disciplines in Management that are used by IUC lecturers – place number in front of undermentioned disciplines (1 – the most commonly used method, 2 – frequently used and so on)*. The list consists of different methods of dialogical interaction and monologue. It should be clarified that among the methods are deliberately placed dialogical techniques as well as different speech genres in order to verify that the students are sensitive

to the dialogical approach in teaching and are able to differ dialogical form of expression from monological. The results of the survey are shown in table 1:

Table 1

Range of teaching methods and techniques

№	Method/dialogical technique	№	Method/dialogical technique
11	lecture (explanation)	221	listens carefully
22	greet	222	sermon (gives advises unnecessarily)
23	explains	23	organizes debates
44	creates teams by attraction	224	replica-reproach
55	delegates tasks	225	inspiring replica
66	comments	226	manipulative replica
77	replica-assessment	227	presents managerial cases
88	presentation	228	stages a game (everybody has his/her own role)
99	mentoring replica	229	ironic replica
110	controlling replica (monitoring)	330	mediates between people and teams
111	gives instructions	331	summons a meeting
112	explains the group decision-making	332	tells stories
113	coordinates the interaction between people and teams	333	states emotions (expresses an opinion)
114	convincing replica	334	discussion of problems
115	gives examples by telling stories	335	address (speech)
116	interpretation of facts	336	funny stories (anecdotes)
117	carries out the training	337	confrontational replica (creates conflict)
818	creates a network of the followers	338	roundtable
919	interview (explores)	339	joke
220	facilitates the tasks implementation	440	command

The submitted list is subject to an additional ranking in the second phase of the survey (for the third year students) towards: 1) frequency of the methods of teaching and 2) dialogical techniques. Among a total of sixteen dialogical method of training that reveal surveyed third year students in Management, most commonly used are lecture, interpretation and presentation – all from the group of the exhibition, occupying the first three positions. The method «Talk» is ranked at position 4. The most «dialogical» methods are ranked at considerably more distant positions: debate – position 9, discussion – position 13. The interactive methods as *game*, *training* respectively are at the seventh and eleventh place. The outlined picture shows that, although the tasks posed by teachers are primarily related to the self-development of projects as a policy IUC (students put this method at the twelfth position), the training itself is not held in the form of dialogical interaction. Probably because of repetitive type of tasks, students do not differ the specifics of the teaching module in it and therefore face difficulties while constructing their own attitude to the changeability towards the respective competence. This explains the ranking of “assign the tasks-conflict” at the sixteenth position. Generally the «implementation» of the conflict into the education by lecturer means forecasting, design and putting in such learning situations which ensure collision with the new (in this case – educational content such as knowledge and skills, roles, etc.). In the conflict-logical literature this is defined as «cognitive conflict» [6, p. 89]. Another fact outlining the need to introduce a training into the model of dialogical interaction is the respondents’ ranking of «case studies» method at the tenth of the 16 positions. The common methodological picture seems quite unbiased – on the one hand, tasks requiring individual project activity do not «play» essential role for their routines. On the other hand, the fragment

of reality itself is not issued which must be compulsory studied (according to the Module Program chosen by students) – Management. By a third party, there are not asked real situations from practice to provide a basis for discussion, debate or consideration with a view to seeking truth which is transformed into knowledge within these activities.

The second essential stage of the training in form of dialogue aims *the change of some determined attitudes towards real participation in didactic (managerial) dialogue*. The results of this phase will probably be presented elsewhere and at other times in the form of didactic fragments. In terms of content they are related to the subjects for the third year students in Management. It is necessary to clarify that the choice of subjects, on the one hand, is related to the fact that they should be in the field of management, second – functionally to prepare students in dialogical relation to the human in the organization, and third – to be a target activity of the researchers-lecturers. Fragments follow a logical transformation transition: *untrained non dialogical manager – dialogical manager – dialogical leader*. In each fragment of the training can be found the logic of the construct: dialogical model of training in its three stages: motivational, indicative and executive. By the implementation of this model into the workshops with the students of IUC their attention is focused on the difference between both dialogical and monologic forms and methods of communication, as well as into effect of their application - first in education. The next element highlighted in the subjects of Management is discussion about the possibility some of dialogical forms and methods to be used in managerial practice with priority: 1) as dialogical tools (provided by managers) for development of the individual in communication with collaborators, i. e. customers, partners and competitors; 2) towards different situations in management – the students specify the following activities: *human resources selection; staff training; tasking (command, orders, rules); control; holding meetings; employees performance appraisal; negotiations (transactions)*. It is noteworthy that the evaluation as a function is ranked at one of the last places and the decision making (excluding the holding of a meeting) is totally missing in the repertoire of their answers. Students consistently highlighted the difference between «order» and actual mental movement as *a change in mental-cognitive structure* through the dialogue as a different model of speaking. The third stage as a final one is again a survey which main purpose is to establish the change and the students' willingness to implement the dialogical approach into the managerial activity

Conclusions. The study of the most commonly used methods and replica-techniques in the teaching of students in Management reveals: 1) the necessity of putting the dialogue in the center of didactic interaction as a tool to change the thinking, emotions and behavior of trainees, as well as their trainers in reciprocal dialogism; 2) the opportunity to emphasize the resources of internal dialogue as an insurer of conversion the information into personalized knowledge; 3) certain parameters of the training model structure based on dialogue. These results of the investigation prepare the model to be approbated which would enable to create the dialogue management model in education. The results obtained can be the basis for the construction a taxonomic system of skills for using and analysis of the managerial discourse – the skill of the manager to create speech that will be adequate for the situation in his rational and emotional variations. Its abundance would significantly facilitate successful manager – a leader in his work.

References

1. Белова М. Теоретични основи на възпитанието / М. Белова, Н. Бояджиева, Г. Димитрова, К. Сапунджиева. – С. : Веда Словена – ЖГ, 1997.
2. Библер В. С. Что есть философия? // Вопросы философии. – 1995. – № 1. – С. 159 – 183.
3. Варанов А. Н. Языковое взаимодействие в диалоге и понятие иллюкутивного вынуждения / А. Н. Варанов, И. М. Крейдлин // Вопросы языкознания. 1992. – № 2. – С. 84 – 85.
4. Демьянков В. З. Тайна диалога. (Введение) / В. З. Демьянков // Диалог: теоретические проблемы и методы исследования. – М. : ИНИ-ОН РАН, 1992. – С. 10 – 44.

5. Дракър П. Менеджмънт на бъдещето / П. Дракър. – Карива, Варна, 1998. – 115 с.
6. Каменова Д. Конфликтологична компетентност на мениджъра : монография / Д. Каменова. – Албена : Изд-во ВУМК. 2011. – 350 с.
7. Каменова Д. Как се става лидер? Ръководство за самообучение / Д. Каменова. – Добрич : Изд-во Нилекта. 2012. – 22 с.
8. Каменова Д. Диалогика на мениджмънта : монография / Д. Каменова. – Албена : Изд-во на ВУМК, 2014. – 175 с.
9. Крейнър С. Теоретиците, които промениха света на мениджмънта / С. Крейнър. – С. : ИК „ИнфоДАР”, 2008. – 200 с.
10. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 225 с.
11. Попов В. В. Теория рациональности: неклассический и постнеклассический подходы : учеб. Пособие / В. В. Попов, Б. С. Щеглов. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та (в авторской редакции), 2006. – 242 с.
12. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5 – 17.
13. Стефанова М. Педагогическата инновация / М. Стефанова. – С. : Петекстон. 2005. – 525 с.
14. Bunt H. Context and Dialogue Control / Harry Bunt. – 1994. – С. 1 – 16 [Electronic resource]. – Access : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.39.1926&rep=rep1&type=pdf>
15. Bunt H. Dialogue pragmatics and context specification / Harry Bunt. – 1994. – С. 81 – 150. – Access : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.23.2949&rep=rep1&type=pdf>
16. Burton F. Official Discourse: On Discourse Analysis, Government Publications, Ideology and the State / F. Burton, P. Carlen. – London : Routledge & Kegan Paul, 1979. – 150 s.
17. Carlson L. Dialogue Games : An Approach to Discourse Analysis / L. Carlson. – Boston : Reidel, 1983. – 212 s.
18. Cronen V. E. The meaning of «meaning» in CMM analyses of communication: A comparison of theories / V. E. Cronen, W. B. Pearce, C. XI // Research on Language and Social Interaction. – 1990. – Vol. 25. – P. 37 – 66.
19. Cushman D. Human communication: A rules perspective / D. Cushman, B. Kovacic ; in ed. F. L. Casmir // Building communication theories: A socio/cultural approach. – Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. – P. 269 – 295.
20. Dant T. Knowledge, Ideology, and Discourse: A Sociological Perspective / Tim Dant. – London : Routledge, 1991. – 236 p.
21. Denzin N. K. Symbolic interactionism / N. K. Denzin // Rethinking Psychology. – London : Sage Publication, 1995. – P. 43 – 58.
22. Dijk T. A. van. The study of discourse / van Dijk T. A. // Discourse as Structure and Process / in ed. van Dijk T. A. – London : Sage Publication. – 1997. – Vol. 1. – P. 1 – 34.
23. Dijk T. A. van. Discourse as Social Interaction / van Dijk T. A. – London : Sage Publication, 1997. – Vol. 2. – P. 1 – 37.
24. Hanks W. F. Language and Communicative Practicies / W. F. Hanks. – Boulder, Colorado : Westview Press, 1996. – 179 s.
25. Harré R. The Discursive Mind / R. Harré, G. Gillett. – Thousand Oaks, CA : Sage Publication, 1994. – 269 s.
26. Jucker A. H. Conversation: structure or process / A. H. Jucker // Searle J. R. Searle on Conversation / J. R. Searle et al. – Amsterdam, 1992. – P. 77 – 90.
27. Labov W. Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation / W. Labov, D. Fanshel. – New York : Academic Press, 1977. – 320 s.
28. Lakoff R. T. Talking Power: The Politics of Language / R. T. Lakoff. – New York : Basic Books, 1990. – 250 s.
29. Meskon M. H. Management / M. H. Meskon, M. Albert, F. K. Khedouri. – [3-rd ed.]. – New York : Harper& Row Publishers, 1999. – 175 s.
30. Potter J. Discourse analysis / J. Potter, M. Wetherell ; in ed. J. A. Smith // Rethinking Methods in Psychology. – London : Sage Publication, 1995. – P. 80 – 92.
31. Sacks H. Lectures on Conversation / H. Sacks ; in ed. G. Jefferson. – [2-nd ed.]. – Oxford : Blackwell. – Vols. 1–2. – 1995.
32. Библиер В. С. Диалог и диалогика : доклад от 22. 5. [Электронный ресурс] / В. С. Библиер. – 1997 // Библиер и вокруг : философское сообщество. – Режим доступа : http://www.bibler.ru/bid_dialog.htm/

*Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Анотація. Дімітріна Каменова, Вікторія Гедінач. **Діалогічна модель навчання студентів в сфері менеджменту.** *Стаття містить дослідження моделі діалогічних взаємодій студентів, які навчаються за професією «менеджер». Дослідження виявляє послідовні етапи впровадження моделі на практиці. А також представлено результати першого етапу дидактичного експерименту, метою якого є перевірка зміни ставлення студентів до діалогічних форм і методів комунікації в управлінні, а саме – у навчанні менеджменту. Результати вказують на необхідність розвитку діалогічної компетенції менеджера як інструменту для його перетворення на лідера.*

Ключові слова: модель діалогічних взаємодій, діалогічна модель навчання, діалогічні форми і методи навчання, перетворення менеджера у лідера.

Аннотация. Димитрина Каменова, Виктория Гединач. **Диалогическая модель обучения студентов в сфере менеджмента.** *Статья содержит исследование модели диалогических взаимодействий студентов, обучающихся по профессии «менеджер». Исследование обнаруживает последовательные этапы внедрения модели на практике. А также представлены результаты первого этапа дидактического эксперимента, целью которого является проверка изменения отношения студентов к диалогическим формам и методам коммуникации в управлении, а именно – в обучении менеджменту. Результаты указывают на необходимость развития диалогической компетенции менеджера как инструмента для его превращения в лидера.*

Ключевые слова: модель диалогических взаимодействий, диалогическая модель обучения, диалогические формы и методы обучения, преобразования менеджера в лидера.

УДК 159.153

Н. В. Карпенко

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ТА ПРОФЕСІЙНІ СТРАХИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема професіоналізму та професійних страхів особистостей зрілого віку, аналізуються джерела зародження професійних страхів та детермінанти їх виникнення, подано рекомендації для профілактики професійних страхів та їх подолання у процесі становлення професіоналізму особистості.

Ключові слова: становлення професіоналізму, професійні страхи, джерела зародження професійного страху, детермінанти виникнення професійних страхів, профілактика професійних страхів.

Постановка проблеми. Професіоналами у своїй сфері діяльності здатні стати, як правило, люди з обдарованістю, що відповідає запитам цієї сфери. Природна обдарованість людини передбачає більш витончену та високоорганізовану психіку, яка проявляє особливу чутливість до явищ життя, дає глибокий яскравий відгук на впливи, але через вразливість підвладна формуванню детермінант і механізмів різних видів страху, від чого часто потерпають творчі особистості, що безумовно впливає на формування професіоналізму.

Мета статті. Необхідно розглянути можливі професійні страхи, що можуть стати на заваді становленню професіоналізму та профілактику і подолання страху в процесі професійного зростання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Види професійних страхів тісно пов'язані з джерелами, що їх породжують.

Перше можливе джерело професійних страхів – надто малі права і надто велика відповідальність за результати діяльності. У цьому випадку причина незадоволеності полягає у тому, що неможливо діяти за власним розумінням та втілювати в життя власні ідеї. Отже, у людини виникає відчуття малопритатності, їй доводиться почувати себе в тісних рамках, що заважає становленню професіоналізму фахівця. Надмірна

регламентація роботи та зайвий жорсткий контроль викликають роздратування. Чим вужче сфера прав і більша відповідальність, тим більше стресове напруження у виконавця. Менш помітна інша сторона цієї проблеми, коли працівник, права якого обмежені до мінімуму, починає переживати не тільки тиск, а й комплекс неповноцінності. Особистість, яка ставиться до своєї роботи зацікавлено, помічаючи, що їй не дозволяють самостійно приймати ніяких рішень, починає вважати марною свою роботу, що може відвертати її від обраної професії.

Другим джерелом стресу, що може породжувати страх, є недостатньо точний та конкретний опис поставлених перед особистістю завдань. У цьому випадку особистість не має можливості достатньо вільно втілювати в практику свої власні ідеї, що є причиною незадоволеності та породжує негативні почуття. Не достатньо точний і не достатньо конкретний опис поставлених завдань породжує відчуття пригніченості та неясності, гальмує ріст ефективності діяльності. Таким чином, спасінням від стресу є чітке та логічне формулювання кожного із завдань, що ставляться.

Третє джерело професійних страхів – відсутність критеріїв, за якими б особистість могла зрозуміти, на скільки добре вона виконує доручену справу і відстояти себе. У цьому випадку причина незадоволеності в тому, що особистості не зрозумілі перспективи, її пригнічує невизначеність, але вже не у тому, що робити, а в тому, як оцінюються її зусилля і яка перспектива можливостей розгорнути власні ідеї та реалізувати обдарованість. Важливо наголосити, що стрес породжується зовсім не відсутністю перспектив, а незрозумілістю, чи є такі перспективи взагалі.

Четверте джерело страху являє собою постійна надмірна завантаженість роботою та перевтома. У цьому випадку, за думкою канадського соціального психолога доктора Рональда Дж. Бурке (Йорського університету), причина незадоволеності в тому, що неможливо дізнатися з яким межевим навантаженням може працювати особа без збитків для свого здоров'я, доки не досягне перевтоми, яка може закреслити всі її подальші можливості у становленні професіоналізму.

П'ятим джерелом стресу, який може породити страх і перекреслити професійне становлення, є запевнення особистості, що її кваліфікація не достатня для виконання цікавої для неї роботи, яка її приваблює. Це може стати причиною незадоволеності для тих працівників, які, як правило, займаються самоосвітою, яким притаманне намагання підвищувати свою кваліфікацію, набувати знання, необхідні для вирішення поставлених завдань, запозичувати досвід у колег і виконати завдання, чого б це не коштувало.

Шосте джерело гальмуючих факторів, що породжують стреси і страхи у діяльності людей творчих професій відносяться, перш за все, різноманітні бюрократичні процедури (заповнення різноманітний формальних паперів, підзвітність), що змушує працелюба марно витратити дорогоцінний час. Але, навіть, саме просте завдання може стати джерелом переживань, якщо виконавець позбавлений прав на самостійність і у виборі дій і у прийнятті рішень.

Сьоме джерело стресу, що породжує страх і гальмує становлення професіоналізму: це те, що особистість не відчуває підтримку з боку керівництва. Саме така підтримка має бути з боку безпосереднього керівника, таке ставлення до підлеглих допоможе уникнути не потрібних стресів і забезпечить профілактику страхів, а навантаження стануть під силу. Адже найбільших показників у праці досягається тільки тоді, коли працівник відчуває підтримку з боку керівництва.

Уважається, що деякі професії є професіями саме безстрашних людей, зокрема льотчик-випробувач з реактивних літаків, особливо якщо це жінка. Але як свідчать самі льотчики, що і серед людей цієї професії є свої професійні страхи. У травні 2006 року Ірина Хайченко – перша українська льотчиця, що підняла в небо реактивний літак в

інтерв'ю для газети пояснює щодо професійних страхів у людей такої безстрашної професії, як льотчики: «Перед тим як допустити до вильоту перевіряють артеріальний тиск і загальний фізичний стан лікар або медична сестра. В зв'язку з цим Ірина пригадує випадок, коли у одного з чоловіків-льотчиків, після того як одного разу його не допустили до польоту (на основі високих показників артеріального тиску, що був виявлений перед вильотом медсестрою) сформувався страх «саме на перевірку перед польотом». За розповіддю Ірини Хайченко: «Як тільки перед вильотом підходила медсестра вимірювати пульс та тиск, у цього пілота на появу медсестри пульс підскакував до 120 ударів(а допустимий для вильоту максимум 80-84 удари в хвилину, більше не можна). Пілота постійно через це відсторонювали від польотів. » Розірвати тимчасовий умовний зв'язок, який утворився на основі одномоментної психотравмуючої ситуації вдалось по суті через обман. Так як була боязнь у пілота не польоту, не неба, а був страх бути відстороненим від польоту, то корекцію вдалось здійснити таким чином: коли необхідно летіти двом попросили медсестру сказати, що у нього нормальний тиск і нормальний пульс, і що він до польоту уже допущений. Потім коли перемиряли іншому ці показники, то перевірили і в нього ще раз і показники дійсно прийшли в норму. Це і засвідчило, що в нього був страх не перед польотом і не перед небом, а був професійний страх бути не допущеним до польоту.

Другий вид професійного страху який зустрічається у льотчиків Ірина Хайченко спостерігала і в себе: «Я, наприклад, боялася стрибків з парашутом, мені все здавалось, що парашут не розкриється. До речі один із моїх стрибків був з вимушеним розкриттям парашуту, я повинна була сама покинути літак, а потім розкрити парашут. На висоті 3000 метрів всі виплигнули, а я сиджу і боюсь, тому попросила інструктора щоб мене виштовхнув (і він перед моїм стрибком у повітря вже практично виштовхуючи, висмикнув на мені скобу, щоб парашут розкрився). Але все рівно парашут був для мене страшніше війни...» [1, с. 12]. Далі за розповіддю льотчика-випробувача не в однієї неї спостерігавсь такий страх: «Для заслуженого майстра спорту з повітряної акробатики Розалії Шихіної, що вже мала сімнадцять років стажу польотів і на той час уже інженера, кандидата наук, першої чемпіонки світу з повітряної акробатики виплигнути з літака з парашутом було гірше за смерть. Вона і загинула саме тоді, коли їй довелося це зробити: Шихіна летіла з інструктором на реактивному літаку, виконуючи випробування. І так сталося, що необхідно було катапультиватися. Причому за інструкцією Шихіна повинна була зробити це першою. Здавалось би всього лиш натиснути кнопку і катапультиуєшся. Вона навіть не спробувала... В результаті Розалія і інструктор загинули. (за спогадами льотчика-випробувача Ірини Хайченко) [1].

Говорячи про вплив психологічних механізмів страху особистості зрілого віку на педагогічний професіоналізм, мусимо наголосити на причинній обумовленості страхів у вчителя саме у сучасному соціумі. Це те що суспільство в цілому і окремі люди найбільш прискіпливо оцінюють з усіх позицій (а надто з моральної) саме учителя. З'ясувалось, що з усіх педагогів найбільш прискіпливо постійно контролюють і з морально-етичних, і суспільних позицій саме вчителя початкових класів. Оскільки навчально-виховний процес вимагає творчості від учителя, то творчість можлива при повній свободі, в тому числі і свободі від страхів. За опитувальником «Чи чули Ви коли-небудь про переживання певних професійних страхів вашими колегами або самі переживали?» одержали конкретні дані та відомості за результатами відповідей педагогів. Найчастіше було названо такі професійні страхи: «страх створення соціальної негативної думки про мене (сучасний соціум часто оцінює не так за моральними чи інтелектуальними як за матеріальними показниками); страх незадоволення з боку впливових батьків чи спонсорів школи; страх не догодити запитам батьків вихованців; страх проходження атестації (боязнь атестації); страх професійного «підсиджування» від колег; боязнь

проведення відкритих уроків (перед колегами, що недобросовісно конкурують); боязнь обговорення відкритих уроків; страх неуспіху; страх невдачі; страх потрапити в немилість до керівництва; страх бути вільною, самодостатньою, незалежною від чийсь думки людиною; страх дозволити собі бути такою як я є; страх відповідальності за життя дітей; страх професійної відповідальності за результати розвитку дитини; страх, що мої знання, уміння і мої зусилля марні, бо вони не потрібні ні цим дітям, ні цим батькам». Незалежна самостійна країна потребує активних самодостатніх громадян, а тим більше тих, хто виховує наступні покоління.

Окрему увагу варто приділити причинній обумовленості зародження страхів у професійному становленні та формуванні професіоналізму.

Причина перша – не раціональні переконання, коли логічні помилки, що приводять до неправильних висновків, схиляють поступово і до не правильних переконань відносно себе.

Причина друга – узагальнення, коли на основі одного негативного досвіду сприймаються подальші, а такі узагальнення фокусують увагу на негативних моментах, ігноруючи позитивні, що блокує абсолютно будь-які починання

Причина третя – глобальні висновки з поодиноких фактів, на основі чого виникає замкнене коло, в якому не раціональні висновки провокують подальші негативні бачення, умовиводи, що в свою чергу підсилює віру в ці нераціональні переконання.

Причина четверта. Очікування – «Я повинен»: «я повинна бути комунікабельною», «вони повинні мене слухатися», «я повинна відповідати очікуванням інших...». Очікування будуються на основі власних переконань, а переконання інших людей можуть кардинально відрізнятись від наших. Саме тому догодити всім не можливо. Надмірне намагання дотримуватися суспільних вимог». «А що про мене подумують люди?».

Причина п'ята. Відкритий прояв емоцій здається небезпечною справою, скільки ці емоції можуть когось задіти або образити. Відсутність навичок вираження почуттів через заборону самих почуттів. Навіть елементарному вмінню проявляти свій інтерес, свою злість, свою любов треба вчитися... Причинна обумовленість зародження страху є перенесення негативних почуттів усередину, в себе (адже деякий час ми продовжуємо думати про факти, що викликали негативні почуття) може призвести до погіршення самопочуття та здоров'я.

Рекомендації здійснення профілактики професійних страхів та прийомів їх подолання:

1. Не бійтесь помилятися: кожний промах або помилка має розглядатися як черговий урок; тому бажано сприймати кожен ситуацію не як доленосу, а як просто новий досвід, який принесе в ваше життя корисну інформацію, а тому внутрішньо дайте собі право на помилку та дозвольте собі приймати критику, як допомогу з зовні (адже якщо ви нічого не робите, то ніколи і не зазнаєте критики, але ж не зазнаєте і успіху, і схвалення також), бо найбільш жахливим гальмуванням життя є боязнь помилок і поганих оцінок (негативних оцінок з боку оточення).

2. З погляду динаміки і прогресу життя саме потік помилок і є нормальне життя в якому відбувається пошук; якщо ви помилилися і впевнилися в цьому, помилку намагайтеся визнати і максимально виправити, важливо не наполягати на своїх помилках і не залишайте їх недоторканими. Намагайтеся не робити кожного разу песимістичних висновків на основі однієї невдачі. Навіть якщо невдач вже забагато ви від цього тільки виростете, оскільки з кожним разом ваші навички відточуються.

3. Приймайте той факт, що інші люди теж можуть помилятися. А також те, що вони можуть мати думку, яка не співпадає з вашою. Це не означає, що їхня чи ваша думка єдино вірна, а лише свідчить, що вона інша.

4. Не намагайтеся догодити всім: спокійно (по можливості по-діловому) приймайте реакцію людей на ваші слова і професійні дії. .

5. Дозвольте собі проявляти почуття: ви, як і кожна людина, маєте право на почуття як позитивні, так і негативні, прояв цих почуттів ні до чого вас не зобов'язує та ніяк не пов'язується з вашим авторитетом, тому не відкладайте на потім свої переживання, якщо вони щирі (спочатку це може бути складно, але це кращий спосіб зняти напругу та налагодити стосунки), якщо ви хвилюєтесь так і скажіть: «я дуже хвилююся у вашій присутності», чи «боюсь показатися смішною, але все таки скажу...».

6. Навчіться визначати свої бажання і прямо говорити про них іншим людям, говоріть від першої особи, пам'ятайте, що інші (і діти, і дорослі) також мають право на свої бажання і почуття.

7. Не висміюйте і не критикуйте переживання іншого. Приймайте почуття такими які вони є і не проганяйте їх від себе. Але будьте готові до відмови Вам, а також навчіться відмовляти самі, говорити ні.

8. Ви не зобов'язані усім подобатися, також як усі інші не зобов'язані подобатися вам. Подумайте про те, що всі інші люди цілими днями думають в основному про свої проблеми, їм діла не має до того, що ви собою являєте. Ще більш того значна більшість людей сучасного соціуму також хочуть подобатися іншим, вони також за це хвилюються і турбуються настроюючись на інших людей.

9. Підвищуйте власну самооцінку в професії. Для цього займайтеся тим, що вам подобається, та намагайтеся крок за кроком досягати хоч найменших успіхів у цій діяльності, відзначаєте позитивно навіть невеличкі свої просування до успіху це підвищить самооцінку;

10. Оцінюйте не себе, а результат ваших дій. Пам'ятайте що одна і та ж людина може залежно від ситуації досягати різних результатів, а також в різних видах діяльності результати в однієї і тієї ж людини бувають різні. Від цього ваша цінність як особистості не змінюється. Якщо сьогодні ваш результат вам не дуже подобається, при намаганні, можливо вже завтра, ваші показники покращаться. Задумайтесь чи зміг би Едісон створити електролампочку якщо, після перших своїх негативних результатів, погодився б з тим, що він, мовляв, невдаха.

11. У спілкуванні з собою не допускайте постійного чи частого самодокори, сприймайте себе як звичайну людину, яка трудиться і веде постійний пошук у своєму житті зі своїми помилками, різними звичками, різноманітними рисами характеру, котрі також можуть бути притаманні будь-кому і абсолютно всім!

12. Найбільше тисне соціальний страх – страх бути не прийнятим або висміяним. Таку людину постійно тримає в напрузі така думка: що буде, якщо я помилюсь? А раптом я не сподобаюсь? Чи не сподобаються мої вчинки? Що скаже керівник, якщо я не справлюсь? Пам'ятайте, що такий страх може виникнути тільки при спілкуванні зі значимими для особи людьми.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Намагайтеся дозволити формувати в собі самодостатність – відчуття душевного комфорту, не залежно від того подобається ви іншим чи ні, знаходитися ви у близьких взаєминах чи ні, дозволяйте собі самостійно приймати важливі для Вас рішення, говорити «ні» чи робити вибір.

Спробуйте не зациклюватися на кінцевій меті, а саме: не думайте щохвилини про якийсь конкретний результат, дозвольте собі просто одержувати задоволення від справи, що виконуєте. Ви будете здивовані тому на скільки простіше досягти успіху, коли перестаєш думати, що повинен бути один єдиний результат, а саме найвищий.

Список використаної літератури

1. Ткаченко М. Первая украинская летчица / М. Ткаченко // Бульвар Гордона. – № 19 (55). – 2006. – С. 12 – 13.

Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014

Аннотация. Н. В. Карпенко. Профессионализм и профессиональные страхи личности. В статье рассматриваются виды профессиональных страхов личностей зрелого возраста участников педагогического процесса, анализируются истоки зарождения страхов, причины возникновения, дано советы по преодолению профессиональных страхов и их профилактики в становлении профессионализма.

Ключевые слова: профессиональные страхи, истоки зарождения страха, детерминанты возникновения.

Summary. Nataliya Karpenko. Professionalism and professional fears of personalities. The article is about the types of professional fears of personalities of mature age, the sources of origin of fears and the reasons of its beginning; it contains some advices of overcoming professional fears and given some ways of their prevention. Psychological prevention and psychological correction of fears in personality of mature age are effective on condition of consideration of genesis of psychological determinant of fear in the modern society, intensity of motion and type of fear. A competence of teacher in the questions of detection, and origin of fears will play a positive role in psychological prophylaxis them among young and adult people in the professional implementation. Influencing of the fear, present in experience of the personal emotional experiencing, on the conduct of personality of mature age, often hidden and realized, and exactly this dangerous. Therefore to select in the life of personality of mature age separate displays of definite types of fear and their influences on personality it is important as for theoretical so for the applied psychology. **Keywords:** displays of fear, realized influencing of fear, types of fear, personality of mature age. Psychological prophylaxis and psychological correction fear in personality of mature age effective on condition of consideration of genesis of psychological determinant of fear in the modern society, intensity of motion and type of fear. of failure fear of examinations, different reactions during examination. Precautions and corrections of fears are very important for professional teacher's skills in high educational establishments. In the article is dedicated to psycho prophylactic of personal disharmonies and professional deformations, substantiation of the ways of humanization of professional intercourse.

Keywords: professional fears, sources of origin of fear, determinants of origin.

UDC 37. 013-044. 247(4+477)=111

L. V. Knodel

UKRAINIAN PEDAGOGY & EUROPEAN INTEGRATION

Noticeable processes of the integration of Ukraine into the European space have taken place. A necessary condition for the development of pedagogy and practice, particularly during the reform of the education system is comprehension, the reconstruction of the historical and pedagogical process, the knowledge of its laws. There is the need to consider the history of education in the last 20 years in the broad social and anthropological contexts, drawing attention to the historical roots of the multifaceted processes taking place in the modern educational environment in Ukraine.

Keywords: education system, reform, pedagogical process, educational environment, pedagogy, integration

Problem definition. The last 20 years of the existence of the independent state of Ukraine have shown that our country as the nation has taken place among the world community and confidently has asserted itself. All the more noticeable processes of the integration of Ukraine into the European space, with each year reinforce the processes of

globalization in the Ukrainian society. Along with the positive aspects of the above mentioned, there is the danger of losing of our country Ukrainian self-identity, the gradual dissolution of Ukrainian culture in the modern neo-culture, which is not always based on the true spiritual values and achievements of mankind.

European integration as a part of the global integration is the process of innovation of the late XX – early XXI century. Covering all spheres of society, including education, which is the result of understanding the need to work together to solve global problems is very significant. The globalization of socio-economic, informational and educational activities is one of the main trends in the development of the modern world with a decisive impact not only in the economic but also the political, social, and cultural life of almost all countries, including Ukraine.

Therefore, the analysis of this process in the aspect of education has got not only theoretical but also practical, significance and is very important for Ukraine, for its cultural and educational policy.

A necessary condition for the development of pedagogy and practice, particularly during the reform of the education system is comprehension, the reconstruction of the historical and pedagogical process, the knowledge of its laws.

Recent studies and publications analysis. The solutions of these problems are devoted to the works of famous philosophers, educators, psychologists and trainers. Among them in the first place should be called names A. N. Alekseyuk, I. A. Becha, V. P. Andruschenko, V. I. Cooper, P. N. Volovik, S. U. Honcharenko, I. A. Zyazyuna, V. I. Lugovoi, G. S. Kostyuk, A. P. Condratyuka, V. G. Kremen, N. Nichkalo, A. J. Savchenko, S. A. Sysoeva, I. F. Prokopenko, M. D. Yarmachenko and others.

Object of an article. Currently, there is the need to consider the history of education in the last 20 years in the broad social and anthropological contexts, drawing attention to the historical roots of the multifaceted processes taking place in the modern educational environment in Ukraine.

The main body. In December 1992, the All-Ukrainian Congress of Educators, which examined the fundamental position of the State National Program «Education» («Ukraine XXI Century») took place. Almost a year went revision of the document and only 3. 11. 1993, the Cabinet of Ministers approved the program (signed by Ukrainian President Leonid Kravchuk) [1, p. 129].

The main objective of the program is to define the strategy of education development in Ukraine in the coming years and the prospect of the XXI century, to create a viable system of continuous education and training, to achieve the highest educational levels, to provide opportunities for constant spiritual self-identity, to form the intellectual and cultural potential as the highest values of the nation.

The strategic objectives of education reform in Ukraine

1. The revival and development of the national system of education as the most important link of education of conscious citizens of the Ukrainian state.
2. The output of education in Ukraine on the world level through fundamental reform of its conceptual, structural and organizational principles.
3. The overcoming the monopoly of the state in the field of education through the creation of the equitable private educational institutions.
4. The formation of multivariate investment policy in the field of education.

Priority areas of education reform

1. The development of the national education system, taking into account fundamental changes in all spheres of public life in Ukraine.
2. The providing of moral, intellectual and psychological readiness of all citizens to education.

3. The creation of the qualitatively new level in the study of basic subjects: Ukrainian and foreign languages, history, literature, mathematics and science.

4. The creation of conditions to meet the educational and professional needs and to provide opportunities for every citizen of Ukraine to improve their education, the skills constantly and to learn new specialties.

5. Providing appropriate conditions for the training and education of physically and mentally healthy person in every educational institution, the prevention of alcoholism, drug addiction, violence that adversely affect the health of people.

The main ways of education reform:

– the creation of the atmosphere of nation-wide promotion of education in the community, involvement in the development of the education public and private institutions, families, every citizen;

– overcoming the devaluation of universal human values and national nihilism, alienation of education from national sources;

– the development of education through the introduction of modern teaching technologies and scientific and methodological advances;

– the deviation from the principles of authoritarian pedagogy, which has established in the totalitarian state;

– preparation of a new generation of teachers to improve their professional and cultural level;

– the formation of new economic foundations of the education system, the establishment of appropriate material and technical base;

– reorganization of existing and creation of new generation educational institutions;

– the radical reorganization of the education management sector through its democratization, decentralization, creation of regional systems of training and educational institutions management;

– organic integration of education and science, the active use of the scientific potential of universities and research institutions, the achievements of innovative teachers, public art groups;

– the creation of the new legal and regulatory framework of education.

The principles of the program:

– priority of education, which means a pre-emptive nature of its development, radically new approaches to investment policy in the field of education;

– the democratization of education, which implies decentralization and regionalization of the education system in compliance with the principles of determining the educational policy of the Ukrainian state; the granting of autonomy of educational institutions in addressing the major issues of their activities; to overcome the state's monopoly on education; the transition to state-public education management system; formation of pupils, students and teachers partnerships;

– the humanization of education; the priority of human values;

– humanization of education, which is designed to form a complete picture of the world, spirituality, culture, identity;

– the national focus of education, which is the inseparability of education from national soil, its organic combination with the national history and folk traditions;

– the openness of the education system, which is associated with its orientation toward holistic indivisible world, its global issues, integration into the global educational structures;

– continuity of education, opening up the possibility for continuous deepening of general education and vocational training, achievement integrity and continuity in training and education;

- the inseparability of training and education, which is their organic combination; subordination of the content of training and education to the cohesive and comprehensive development of the individual;

- multi-structural variation and education, which involves the creation of opportunities for a wide selection of education forms, educational establishments, means of the training and education that meet the educational needs of the individual; the introduction of the variant component in the education content, differentiation and individualization, a network of non-state educational institutions [2, p. 35].

A separate section is «National Education» as the organic component of education that encompasses all components of the education system. The basis of national education should be based on the principles of humanism, democracy, the unity of the family and the school, the succession of generations.

The main objective of national education – the acquisition of the younger generation with social experience; inheritance of spiritual achievements of the Ukrainian people; the achievement of high culture of international relations; the formation of young people, regardless of national personality traits of citizens of Ukraine, development of spiritual, physical fitness, moral, artistic, aesthetic, legal, labor, ecological culture.

Priority areas of education reform:

- the formation of national identity, the love for the native land, people, the desire to work for the good of the state, the willingness to defend it;

- ensuring the spiritual unity of generations, fostering respect for parents, the mothers, the culture and history of the native people;

- the formation of the high linguistic culture, mastering the Ukrainian language;

- instilling respect for the culture, customs and traditions of the peoples in Ukraine;

- the education of the individual spiritual culture, the creation of the free choice its ideological position;

- upholding the principles of universal morality: truth, justice, patriotism, kindness, diligence, and other virtues;

- the formation of the creative, hard-working person, the owner of civilized education;

- ensuring full physical development of children and youth, promotion and protection their health;

- the development of respect for the Constitution, the laws of Ukraine, national symbols;

- the formation of deep awareness of the relationship between the ideas of freedom, human rights and civic responsibility;

- ensuring the high artistic and aesthetic education and the education of the individual;

- the formation of ecological culture and human harmony with the nature of its relationship;

- the development of individual skills and talents of young people, and the conditions for their fulfilment;

- the formation of children and young people, and interpersonal communication skills to prepare them for life in the market economy.

The main ways of reforming education:

- the reformation of education content, filling its cultural and historical achievements of the Ukrainian people;

- the introduction of new approaches, educational systems, forms and methods of education that would meet the needs of the individual, contributed to the disclosure of his talents, spiritual, emotional, mental and physical abilities;

- the development of theoretical and methodological aspects of the national educational system, taking into account national and international experience;

- integration of government and public institutions into the education, the promotion of children and youth organizations;
- the development of a variety of children and youth associations of interest, after-school educational institutions;
- the organization of family upbringing and education as an important part of universal education of parents;
- fundamental changes of pedagogical courses for national education in the training and retraining.

Declaration of sovereign and independent Ukrainian State opened the floodgates of creativity, intensified the search for the large army of teachers in relation to the development of Ukrainian national education system. One of the characteristic features of modern education is its wide variability, which is reflected, in particular, in the variety of types of educational institutions.

Authors' schools, specialized, in-depth study of specific subjects' schools, gymnasiums, lyceums, etc. have become accustomed along with the massive schools.

They use new forms and methods of teaching, practice, test new educational paradigm [3, p. 73].

The mentioned above can be denoted by the same terms «innovation» and «innovation process», which include «complex creative process of creation and dissemination of innovation that meets the specific needs of the public. »

There was the need for deeper study, scientific understanding and development on this basis the strategy and tactics of the Ukrainian national school.

It has stepped up the research and teaching public about the creation its own research and teaching centres.

March 4, 1992 the President of Ukraine adopted the proposal by a group of leading scientists and issued the decree on the establishment of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine as the highest branch of the scientific establishment.

At the first General Meeting of APS 18. 11. 1992, M. D. Yarmachenko was elected the president. The General Meeting of the Academy created three branches:

- Theory and History of Education.
- Didactics, Methods and Information Technologies in Education.
- Psychology, Physiology and Defectology.

APS comes from the fact that the main task of teaching science at the present time is the theoretical and methodological support for radical renewal of the education system by taking into account the realities of modern life, the prospects for economic and social development of Ukraine as the sovereign state.

Basic research in the plans of the Academy occupies the significant proportion and is financed from the state budget. The development of pedagogical theories, also on different philosophical principles, can not be dependent on the market demand for these theories, as this would lead to a complete collapse of pedagogy as the theoretical system.

The priorities of the basic research include:

- a) the development of the new philosophy of education, study the relationship between philosophy and sociology on the one hand, and pedagogy – on the other;
- b) the establishment of the integrated theory of personality development, investigating in the relationship between social and biological child;
- c) the development of the theory of educational systems as the main form of pedagogical integration processes in their unity and diversity with the focus on the individual, to prepare him for life in the multicultural society;
- d) the development of educational content and concepts of the learning process for different types of educational institutions, taking into account trends in the development of

scientific and technical progress and scientific knowledge of relevant industries, forms of social consciousness, harmonization cycles of subjects and education;

e) the justification of advanced teaching technologies [1, p. 130].

The current trend of education is its humanization. The traditional paradigm is replaced by humanistic one.

Humanization is the key element of modern pedagogical thinking, asserting polysubject essence of the educational process. The main purpose of education is the development of the individual.

In connection with it challenges facing the teacher change. Among the humanistic tendencies of the functioning and development of the education system may be the main, which focuses on the personal development.

The more harmonious the general cultural, social, moral, and professional development of the individual is, the freer and more creative people will become. The origins of humanism in the intrinsic value of a man, is his spiritual and moral world, the development of culture, philosophy, art, literature and science.

Humanitarianism is the tool of humanization. The higher the human culture is, the more easily it adapts. The ultimate goal of humanization is self-knowledge as human beings, and this goal should be to learn how to implement the process of training and education of each new generation.

The fate of the next generation depends very much on the teachers, in general the leaders. Teachers need to understand that they themselves have to learn throughout their life.

The market economy system has put the person before the need for continuous selection of various schemes of life, not just one, but many variants of the behavior.

The education system puts in this connection the task to form one of the capacity and the need to learn constantly new social technologies, new types, methods and forms of activity.

The humane principle means moving from a technocratic model of education to the socio-cultural model. The object of the humanities serves individual, society, the relationship and interaction of people in different social systems.

Ukrainian pedagogy is domestic science of education of the rising generation and Ukrainian national minorities of our country, which has long been characterized by deep humanistic traditions, constantly enriched with folk wisdom, education, the highest achievements of world science and culture.

Pedagogy must be turned into meaningful and systematic, coherent and efficient science which meets the needs of the Ukrainian nation, ethnic group and would be respected and eagerly studied by students.

At the historic Millennium Ukrainian pedagogical thought and practice of education are faced serious problems. Rejection of totalitarianism and ideological dogmatism, development of the state, the deep socio-economic crisis, and the need to reassess the values have impacted the quality of education.

In addition, these processes have occurred against the background of the global crisis of the educational system that is associated with globalization, the transition to the post-industrial phase of our civilization, with the computerization of all aspects of social life. In these conditions it is very timely and important the creation of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the institutions that are actively involved in the study of actual problems of the theory and practice of modern education.

On the basis of domestic and world science pedagogy and taking into account the objective of socio-economic, cultural and spiritual needs of the community they have been developing effective ways and means of preparing the younger generation for successful life and work in the complex changing world.

In the effort to integrate into the European and world educational space, the national education system is actively developed and reformed.

The transition to the twelve-year study of high school is introduced by 12 points scale evaluation of knowledge. The reform of the higher education system in Ukraine is characterized by optimal matching search between the established tradition in the Ukrainian school and new trends associated with the entry into the world educational space. There are a few trends in this way.

The first trend deals with the development of multi-level system in many universities of Ukraine. The advantage of this system is the multi-level organization of higher education which provides more mobility on the types of training and choice of future profession. It forms the ability to develop the graduation of the university on the basis of the resulting of the new specialty formation.

The second trend is the significant enrichment of the university with modern information technologies, the broad connection with the «Internet» and the intensive development of distance learning.

The third trend is the universalization of higher education in Ukraine and the integration of all higher education institutions in the country and the leading universities in the world, resulting in the emergence of university complexes.

The fourth trend is the transition of Higher Education of Ukraine to self-financing. The fifth trend is the restoration of higher education based on international standards. Therefore, there is the shift in the mode of Ukrainian universities experimental work on the testing of new curricula, educational standards, new educational technologies and management structures [4].

In higher school, the system of training based on educational qualification is introduced by the certification levels: «bachelor», «specialist» and «master». It is preparing for the gradual transition to the two-tier system that meets European practice.

The national higher school is now searching for effective ways and means to ensure the best fit the nature of its activities to new socio-economic and socio-political realities.

A characteristic feature of this research is the desire, on the one hand, to save, multiply and make good use of the best achievements of the previous stage in the development of higher education, its general humanistic orientation, and on the other – to ensure maximum compliance of the content and structure of education, the organization of the educational process perspective society's needs and personality.

In addition, these realities are largely determined by the processes of globalization, information, formation and development of post-industrial stage of historical development of human civilization. In this regard, industry leadership and higher education institutions themselves are taking active steps to join the Bologna process, one objective of which is to increase the level of integration of European states and the productive use of its advantages for further development on the basis of mutual enrichment of the intellectual, cultural, spiritual, social, scientific and technological capacity.

Today the country has revived the authority of knowledge and education, the system of education, including alternative in the form of the network of private schools, has developed and innovative teaching technologies have been put into practice, the computerization of the educational process has been actively carried out.

In other words, the objective conditions that contribute to the further comprehensive development of educational theory and practice have been created.

The main directions of the education system development are shown in some documents: the Law of Ukraine «On Education», «On Higher Education» as well as the State National Program «Education» («Ukraine XXI Century»), the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the XXI century.

Workers in the industry give their knowledge, capacity and experience of important business professional and general cultural training of young people; contribute to the socio-economic and spiritual revival of Ukraine.

National Doctrine of Education Development was approved by Presidential Decree 17 April 2002. It is noted that «education is the basis of the individual, society, nation, state, pledge of the future of Ukraine. It is the determining factor in the political, socio-economic, cultural and scientific life of society. Education builds the intellectual, spiritual, and economic potential of the society.

Education is the strategic resource for improving the welfare of the people, the national interests; enhance the credibility and competitiveness in the international arena». An urgent task is to ensure the availability of quality lifelong learning for all citizens and to further affirm its national character. The content of education and the organization of the educational process must be constantly updated in line with the democratic values of modern scientific and technological achievements. The doctrine defines the system of conceptual ideas and views on the strategy and direction of development of education in the first quarter of the XXI century.

The doctrine states that education in Ukraine should be an important factor in the humanization of social and economic relations, the formation of new individual life choices. Priority in establishing the system of education is to educate people in the spirit of responsible attitude to their own health and the health of others as to the highest individual and social values.

Education is a priority for the introduction of modern information and communication technologies to ensure continued improvement in the educational process, the availability and effectiveness of education, training young people for life in the information society. This is achieved by: ensuring the progressive informatization of the education system by introducing distance learning, the development of individual modular training programs for all levels, creating the industry of modern teaching facilities, the relevant international scientific and technical level. The combination of education and science is the condition of modernization of the education system, the main factor for further development, provided the constant increase in research funding in accordance with the requirements [1, p. 131].

Fundamentalization of education, intensification of research in higher education institutions, research institutions, the development of education based on the latest scientific and technological achievements, innovative educational activities in educational institutions of all types, levels of accreditation and ownership; legal protection of educational innovations and results of research and teaching as intellectual property, the introduction of scientific examination of state education standards, textbooks, innovative systems of training and education, bringing to scientific work of gifted pupils and students, teachers, etc. are very important.

Implementation of the National Doctrine ensure the transition to a new type of humanistic education innovation that will contribute to the growth of the true intellectual, cultural, spiritual and moral potential of the individual and society.

The independence and self-sufficiency of the individual, his creative activity will increase. Results of the doctrine will strengthen the democratic foundations of civil society and accelerate its development. Education received in Ukraine, will be competitive in the European and world educational space, and man – secure and mobile in the global labor market.

Analysis of the processes of reforming the educational systems in developed countries shows that they are all due to the need to formulate a new paradigm of education. In connection with the integration processes, the creation of world education paradigm at its core

should be relevant and broadly shared by the whole world. Solving of today's human problems alone is not capable of any country; no matter what powerful economy it had. To perform the basic tasks needs to connect the economic, intellectual and spiritual resources of the world's camaraderie.

The implementation of these approaches requires the development of new educational paradigm, aimed primarily at the development of spirituality and the creative essence of the person. The main task of the educational practice is not only the study of the laws of nature and society, but also activity – mastering humanistic methodology of creative transformation of the world, the harmonization of relations in the system «man – nature – society».

The new paradigm is a priority of education (general, secondary and tertiary) which involves focus on the interests of the individual adequate to the modern trends of social development.

A new educational paradigm provides quality assurance in higher education as the acquisition of expertise, erudition, the formation of creativity, culture personality.

The purpose of the state policy in the field of education is to create conditions for personal development and self-actualization of every citizen of Ukraine, the education of the generation of people who will work effectively and learn throughout their lives, to preserve and enhance the values of national culture and civil society to develop and strengthen independent, democratic and legal state as an integral part of the European and world community.

Activated processes of national self-identification will increase their civil authority, and the status of citizen of Ukraine in the international socio-cultural environment. Nowadays more than 200,000 teachers, teachers of different specialties of secondary schools, teachers of vocational-technical schools, of which, 43,500 teachers of higher educational institutions that can effectively use information and communication technologies in the educational process have been trained. They have become more efficient using projective techniques, interdisciplinary communication.

Teachers and students have begun to create their own teaching materials on the use of standard software.

Pedagogical creativity apostles in Ukrainian Education – M. Drahomanova, B. Grinchenko, Franco Rusovoj, C. D. Vashenko – are the gold fund of the national education as the basis for development of the national school of pedagogy in sovereign Ukraine.

Conclusions. The challenges of modern systems of training and education stem from the state of society and are: real transition to the spread of pedagogical creativity and personal exposure in the reorientation of students and teachers' groups to overcome the authoritarian style of the team in relation to the students. In the sense of self-worth pupil is a combination of training and education in class and after school, highlighting instead of the ideological and political education. Moral education based on universal values, as well as legal, economic, civil areas of education is that best fit with the problems of modern society.

In society, there is an urgent need for the system of education patriot of Ukraine, which would be based on the idea of creating and filming to the contradictions that have been established on the basis of historical features, mentality and religious conflicts in the regions of Ukraine. Such a system should be based on the ideals that have shown continuous connection between the generations and at the same time was not artificially created by theorists, and have found an echo in the soul of every Ukrainian. And such an ideal has emerged in modern Ukraine.

This Cossacks – Zaporozhye, Ukrainian Cossacks. The system itself, Cossack military-patriotic education is based on the harmonious combination of centuries-old Cossack military traditions and achievements of modern military science.

Such symbiosis gives a positive result, because connects with on one hand strict and clear-cut military science and on the other hand with psychology of a free, highly spiritual person who is not under orders from above. His soul and his heart are ready to defend Ukraine and Ukrainian people.

References

1. Астахов В. Глобальные вопросы образования, и особенности их проявления в Украине / В. Астахов. – Х., 2005. – С. 128 – 134.
2. Астахов Е. Трансформация современных функций высшего образования в современных условиях / Е. Астахов. – Х., 2009. – С. 34 – 45.
3. Болонский процесс: модель структуры к диплому (2004) / уклад. З. И. Тимошенко, О. И. Козаченко, И. Ю. Палех. – К. : Изд-во Европ. ун-та. – С. 73.
4. Convention on the Recognition of Qualification Concerning Higher Education in the European Region. – Lisbon, April 11, 1997 [E-resource]. – Available from : <http://www.magna-charta.org>; <http://www.bologna-berlin.2003dedigitallibrary.-> [Accessed 15 October 2003].

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014

Анотація. Л. В. Кнодель. Українська педагогіка та Європейська інтеграція. *Помітні процеси інтеграції України в європейський простір відбулися. Необхідною умовою для розвитку педагогіки і практики, зокрема, в ході реформи системи освіти є розуміння, реконструкція історичного та педагогічного процесу, знання його законів. Існує необхідність розглянути історію освіти в останні 20 років в широких соціальних і антропологічних контекстах, звернувши увагу на історичні корені багатограних процесів, що відбуваються в сучасному освітньому просторі України.*

Ключові слова: *система освіти, реформа, педагогічний процес, освітнє середовище, педагогіка, інтеграція.*

Аннотация. Л. В. Кнодель. Украинская педагогика и Европейская интеграция. *За последние 20 лет существования независимого государства Украины показали, что наша страна, как нация состоялась в мировом сообществе и уверенно заявила о себе. Все более заметные процессы интеграции Украины в европейское пространство с каждым годом усиливают процессы глобализации в украинском обществе. Европейская интеграция рассматривается как часть глобальной интеграции инновационного процесса в конце XX – начале XXI века. Глобализация социально-экономических, информационных и образовательных мероприятий является одним из основных направлений в развитии современного мира с решающим влиянием не только в экономической, но и политической, социальной и культурной жизни практически во всех странах, в том числе и в Украине. Необходимым условием для развития педагогики и практики, в частности, в ходе реформы системы образования, является понимание, реконструкция исторического и педагогического процесса, знание его законов. Необходимо рассмотреть историю образования за последние 20 лет в широком социальном и антропологическом контекстах, обратив внимание на исторические корни многогранных процессов, происходящих в современном образовательном пространстве Украины. Основная цель программы заключается в определении стратегии развития образования в Украине в ближайшие годы и перспективы XXI века, чтобы создать жизнеспособную систему непрерывного образования и подготовки кадров, для достижения самых высоких ступеней в сфере образования, обеспечить возможности для постоянной духовной самоидентификации, формирования интеллектуального и культурного потенциала как высших ценностей нации.*

Ключевые слова: *система образования, реформа, педагогический процесс, образовательная среда, педагогика, интеграция.*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОСТРОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенный философский анализ проблем высшей школы показывает, что в качестве цели для высшего образования должна приниматься подготовка студента к творческой профессиональной деятельности, что предусматривает выход за пределы существующего, цель приспособления к современности должна играть роль подчинённого средства. В основу соответствующей методологии построения содержания обучения могут быть положены принципы гуманистической психологии и акмеологии. Новая педагогическая парадигма должна быть направлена на получение каждым обучаемым уникального образования, необходимого именно ему для раскрытия индивидуальных творческих способностей и способностей сотрудничества. Возможность дополнительной индивидуализации построения содержания учебных дисциплин по специальности, как представляется, дают исследования по психологии индивидуальности (дифференциальной психологии). В соответствии с этими исследованиями различным психологическим типам студентов будут соответствовать по-разному построенные учебные дисциплины. Проведенное исследование на материале специальности «прикладная лингвистика» показало, что учебные дисциплины по могут быть представлены в соответствии с психологическими портретами и типами по Д. Кейрси, где задаются не только разные содержания, но и способы учебной деятельности. При изучении иностранного языка разным типам будут соответствовать разные цели и подходы к построению содержания учебного материала.

Ключевые слова: акмеология; акмеологический подход; высшее образование; содержание учебной дисциплины; психологический тип.

Постановка проблемы. В современных стратегиях развития высшего образования происходит сближение педагогики высшей школы, акмеологического подхода и техник саморазвития [1, 5]. Такой подход восходит к работам А. Маслоу. В своей последней книге «Дальние рубежи человеческой природы», Маслоу посвятил отдельную главу анализу направлений такой реформы образования, которое, по его мнению, могло бы способствовать более целостному характеру развития человека и его самоактуализации [2].

Главная цель образования, по мысли Маслоу, – пробуждение и реализация высших человеческих ценностей – истины, красоты, правды (бытийных ценностей), является с психологической точки зрения просто другим аспектом самоактуализации. Движение к бытийным ценностям означает тогда движение к психическому здоровью. В образовании, как считает Маслоу, напротив, господствует другой подход, когда главным считается дать возможно больше знаний. Здесь главное – забота об эффективности – как можно больше знаний при минимальном времени и стоимости. Этот подход формирует мощную установку на внешнее научение и внешние стимулы – оценки, дипломы.

Гуманистическая психология создала новую концепцию обучения, которая утверждает, что функция и цель образования и воспитания, в конечном счете – «самоактуализация» личности достижение полной человечности. Это требует открытия призвания каждого. Выявление призвания тождественно обретению своей идентичностью и достижения психического здоровья. Богатство и целостность психических образов способствует изменению самого человека, более целостному характеру его психики, а это в свою очередь изменяется само восприятие. Личность более высокого уровня способна усваивать знания более высокого уровня.

В соответствии с концепцией Маслоу обучаемый не может достичь самоактуализации – перейти к удовлетворению высших потребностей, пока не

удовлетворены его базисные потребности в безопасности, достоинстве, социальной принадлежности, уважении и любви. Удовлетворение базисных потребностей приводит к снижению защитных реакций (страха, тревожности) до возможного минимума. И открывает возможность творчества и самовыражения, экспериментирования.

Создание условий для творчества в высшем образовании требует пересмотра основ существующей системы «знаниевого» образования.

Цель образования по представлениям гуманистической психологии состоит в освежении сознания, его способности постоянно осознавать красоту и удивительность мира или конкретного предмета, преодоление стереотипизации видения. Пробуждение бытийных ценностей как подчеркивает Маслоу, является просто другим аспектом самоактуализации личности. Понятие же самоактуализирующейся личности и понятие творческой способности (креативности) в пределе сходятся. Основной целью высшего образования на уровне магистра является подготовка к профессиональному творчеству. Поэтому идеи гуманистической психологии и акмеологии должны быть исходными при пересмотре содержания и организации обучения в высшей школе.

Цель статьи – осуществить философский анализ проблемы построения содержания обучения в соответствии с принципами гуманистической психологии и акмеологии; исследовать возможности дополнительной индивидуализации построения содержания учебных дисциплин.

Изложение основного материала исследования. Различные концепции человека приводят к разным моделям образования и воспитания:

а) модели знаний и умений соответствует «формирование» личности, «наполнение» ее знаниями, умениями и навыками; «технологический» подход к образованию связан с технологическим подходом к человеку;

б) модели целостности соответствует подход к образованию как раскрытию и развитию индивидуальных свойств.

Новая модель образования требует научить справляться с новизной, импровизировать. Это приводит к изменению понятия образованного человека. Такой человек способен отрешиться от прошлого, решает проблемы в новой ситуации, способен концентрироваться на конкретном моменте. Он отличается от сегодняшнего среднего человека, воспринимающего настоящее как повторение прошлого и подготовку к будущему. Новый тип образования должен способствовать становлению такого типа человека – более здорового, творческого, интуитивного, импровизирующего, находящегося в непрерывном развитии. Такое образование ориентируется на творчество и психическое здоровье а не на высокий коэффициент интеллекта или большие знания в какой-то специальной области. Конечные цели творческого, гуманистического или целостного образования в значительной степени совпадают с бытийными ценностями. Такой вид образования, как подчеркивает Маслоу, ориентируется на тот же конечный результат, что и идеальная психотерапия.

Такой вид образования может быть реализован на стадии высшего образования. Именно в студенческом возрасте возникает возможность заложить основу для достижения высшего уровня развития личности, являющегося основой подлинного профессионализма. Это требует пересмотра построения содержания и организации высшего образования.

В современном высшем образовании основной акцент делается на подготовку к существующей системе профессиональной деятельности. Постановка в качестве основной педагогической цели приспособления к наличному обществу вызывает возражения и в свете современных социологических глобальных исследований. Цивилизация, находящаяся в состоянии медленного развития требует по преимуществу обучения способам поддержания ее функционирования. Образование

в такой ситуации ориентируется на обучение известным алгоритмам, поскольку педагогика такого общества направлена на подготовку обучаемого к жизни в сложившейся системе. Эта цель определяют построение соответствующей структуры содержания образования, методов и организации обучения. Состояние глобального кризиса цивилизации существенно меняет постановку основных педагогических целей. Обучение известным способам действий и соответствующим системам знаний, выработанным в других условиях развития, может создать дополнительные препятствия для выхода из кризиса, поскольку прежние способы действий и связанные с ними знания не просто оказываются неприменимыми, но могут спрограммировать действия, углубляющие кризисную ситуацию. Предсказать, какие способности и знания будут нужны в неизвестных будущих ситуациях, не представляется возможным.

Отсюда следует вывод о необходимости поворота педагогики от системы стандартизации знаний и способностей, обучения действиям по известным алгоритмам к формированию максимально возможного разнообразия творческих способностей с использованием опыта и ценностей, накопленных всей человеческой культурой. Только так подготовленные люди смогут сообща найти способы решения задач, поставленных перед ними будущей ситуацией. Новая педагогическая ориентация, как представляется, должна быть направлена на получение каждым обучаемым уникального образования, необходимого именно ему для раскрытия индивидуальных способностей, и развитие способностей сотрудничества. Задача максимального раскрытия индивидуальных способностей ставит перед педагогикой вопрос о механизме отбора и передачи обучаемому поддерживающей его развитие информации.

Способом обнаружения такой информации, вызывающей развитие индивидуальных способностей, является определенное разнообразие соответствующим образом сконструированных учебных дисциплин. Целью такого разнообразия является выявление точек роста, зон ближайшего развития способностей. Разнообразие дисциплин вовсе не означает, что весь их полный набор предназначен для усвоения каждым обучаемым. Это разнообразие есть лишь способ поиска индивидуальных способностей и путей их развития. В самом построении его содержания заложены различные стороны и подходы, которые все вместе не образуют глобально систематизированной системы и не адресуются каждому обучаемому, но являются предпосылками получения каждым уникального образования.

Поиск новых подходов в педагогике высшего образования требует изменений в самой его структуре и способов его проектирования. Новые основания проектирования содержания образования должны соответствовать:

- 1) основной цели получения каждым уникального образования;
- 2) изменению парадигмы соответствующих областей науки;
- 3) изменению парадигмы наук о человеке;
- 4) состоянию общества;

Проведенный философский анализ педагогических проблем показывает, что в качестве цели для современного образования должна приниматься подготовка студента к выходу за пределы современного общества, а задача его приспособления к обществу должна играть роль подчинённого средства, обслуживающего достижения главной цели. Выбор в качестве цели высшего образования подготовки к выходу за пределы существующего общества позволяет искать новые формы построения содержания и учебной деятельности.

Образование, работающее на будущее, на выход за пределы современного общества должно ориентироваться главным образом на формирование творческой личности.

К духовности относят наиболее высокие человеческие качества, одно из проявлений которых связывают со стремлением к бескорыстному познанию и добру. Накопление знаний часто не сопровождается развитием этих фундаментальных человеческих потребностей. Учебная информация непосредственно не создает потребностей, но может способствовать как укреплению и возвышению имеющейся познавательной потребности, так и ее угасанию и деформации. Формируемые определенным способом построения образования образ мира и Я-концепции влияют на здоровье и последующую деятельность.

В соответствии с потребностно-информационной теорией П. В. Симонова [4] информация не может прямо воздействовать на развитие потребности. Процесс развития потребностей, в том числе и высших, идет через удовлетворение актуальных потребностей, их последующее подкрепление и возвышение. На процесс удовлетворения потребностей влияет информационная вооруженность – наличная сознательная и подсознательная преинформированность. Новая информация, которая не организована в соответствии со структурой актуальных потребностей и преинформированности конкретного студента, не только не будет способствовать развитию высших потребностей, но может и тормозить их развитие за счет накопления отрицательных эмоций. Этому процессу как раз и способствует, как представляется, использовавшийся в прежней педагогической парадигме способ построения учебной дисциплины. Смена ориентации педагогики высшей школы с ценностей знания на ценности развития потребует изменения способа конструирования учебных дисциплин. Происходит переориентация – наука как логическая система сложившихся понятий проектируется в плоскость усвоения студента, а развития развитие студента проектируется на науку как процесс и результат живого поиска, из которого отбирается важная для развития конкретного студента информация. Такое образование может быть только индивидуально-ориентированным, уникальным для каждого.

Проведенное нами сравнительное исследование формирования содержания образования по специальности «прикладная лингвистика» в США и Украине показало возможность различного набора учебных дисциплин в пределах одной специальности [4]. Возможность дополнительной индивидуализации построения содержания учебных дисциплин по специальности, как представляется, дают исследования по психологии индивидуальности (дифференциальной психологии) [5 – 7]. В соответствии с этими исследованиями различным психологическим типам студентов будут соответствовать по-разному построенные учебные дисциплины.

Содержание обучения определяется общей направленностью данного психологического типа, позволяющей выделить из человеческой культуры наиболее значимые, притягательные для типа области человеческой деятельности. Это сразу дает возможность создать индивидуальный набор учебных предметов.

Психологическое тестирование студентов лингвистического факультета по методике Д. Кейрси специальность «прикладная лингвистика» показало, что преобладающим типом на этой специальности является, интуитивно-эмоциональный тип (тип NF, по классификации Д. Кейрси) [5].

Проведенное нами исследование показало, что учебные дисциплины на лингвистическом факультете могут быть представлены минимум в 4-х вариантах, максимум в 16 (по количеству психологических портретов), где задаются не только разные содержания, но и способы учебной деятельности. При изучении иностранного языка разным типам будут соответствовать разные цели и подходы к построению содержания учебного материала.

Тип NF, интуитивно-эмоциональный (по классификации Д. Кейрси [5])

Язык представляется в контексте общения людей (разной глубины и уровня) в зависимости от психологического портрета.

Психологический портрет ENFJ, Педагог

Содержание профессиональной деятельности – язык в общении; обучение людей языку.

Содержание обучения

Начальные учебные блоки на основе диалогов, учебных пьес расширяются и дополняются текстами, углубляющими и освещающими человеческие проблемы (и языковые средства). Первоначальный разговорный курс углубляется дальнейшими блоками предмета. Это дает возможность на первом этапе обучения овладеть разговорными клише и на их основе дальше углублять знание языка, психологии, сфер культуры и человеческого общения.

Психологический портрет INFJ, Предсказатель

Содержание профессиональной деятельности – язык как средство передачи информации; писатель-филолог, письменный переводчик общественно-политических и научных текстов, мастер языка, письменной речи, преподаватель университета.

Содержание обучения

Язык изучается в контексте гуманитарных областей знания – истории, литературоведения, филологии, искусства.

Психологический портрет ENFP, Журналист

Содержание профессиональной деятельности – язык как общение, устный переводчик, ведущий программ, организатор и ведущий встреч.

Содержание обучения подобно портрету ENFJ.

Психологический портрет INFP, Романтик

Содержание профессиональной деятельности – язык как средство эмоционального и художественного выражения. Перевод художественной литературы, поэзии, песен. Писатель художественной литературы.

Содержание обучения

Язык изучается в контексте художественной литературы и анализа выразительных средств языка.

Тип NT

Содержание профессиональной деятельности – филолог-исследователь, языковед, преподаватель университета;

Содержание обучения

Язык изучается в контексте лингвистических наук, языкознания, сравнительного и исторического анализа языковых явлений.

Тип SJ

Содержание профессиональной деятельности подобно психологическому портрету ENFJ

Изучение языка как средства общего и профессионального общения;

Содержание обучения

Начальные учебные блоки строятся на основе диалогов, расширяются и дополняются текстами, связанными с интересами студента.

Тип SP

Содержание обучения

Язык изучается на уровне разговорной лексики в контексте конкретных ситуаций, учебные блоки строятся на основе изучения диалогов из фильмов и пьес, связанных с жизненными интересами студента.

Проведенное анкетирование студентов показало соответствие их предпочтений в выборе учебной дисциплины и представленной типологии содержания изучения иностранного языка.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Акмеологический подход возможно и необходимо использовать при конструировании содержания учебных дисциплин в высшей школе.

Изменение содержания высшего образования дает возможность повысить уровень профессиональной компетенции одновременно с достижением более высокого уровня личностного развития.

При построении содержания учебных дисциплин целесообразно использовать данные психологической типологии.

Список использованной литературы

1. Козлова Н. В. Образовательный потенциал акмеологии / Н. В. Козлова, О. Г. Берестнева, Л. А. Сивицкая. – Томск : Издательство ТПУ. – 2007. – 145 с.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
3. Симонов П. В. Происхождение духовности / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1989. – 185 с.
4. Лещинський О. П. Формування змісту навчання за спеціальністю «Прикладна лінгвістика» у США та Україні / О. П. Лещинський, О. В. Селюкова // Вісник ЧДТУ. Серія Гуманітарні науки. – Черкаси, 2010. – Вип. 121. – С. 54 – 57.
5. Государев Н. А. Психодиагностика. Методологии и методики исследования психологических типов / Н. А. Государев. – М. : Ось-89, 2009. – 144 с.
6. Овчинников Б. В. Типы темперамента в практической психологии / Б. В. Овчинников, И. М. Владимиров, К. В. Павлов. – М., 225 с.
7. Keirse D. Portraits of temperament. – Del Mar, CA : Prometheus Nemesis Book Co, 1989. – P. 243.

Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014

Анотація. О. П. Лещинський. Акмеологічний підхід у побудові змісту вищої освіти. Філософський аналіз проблем вищої школи показує, що метою вищої освіти має бути обрано підготовку фахівця до творчої професійної діяльності, що передбачає вихід за межі існуючого, мета пристосування до сучасного має відігравати лише роль підпорядкованого цій меті засобу. Засадами відповідної методології побудови змісту може бути принципи гуманістичної психології та акмеології. Нова педагогічна парадигма має бути спрямована на одержання унікальної вищої освіти, необхідної для розвитку індивідуальних творчих здібностей і здібностей співпраці. Можливість додаткової індивідуалізації при побудові змісту навчальних дисциплін за фахом дають дослідження психології індивідуальності. У відповідності з ними різним психологічним типам студентів відповідають певні варіанти побудови змісту навчальних дисциплін. Проведене дослідження на матеріалі спеціальності «прикладна лінгвістика» продемонструвало, що навчальні дисципліни можуть відповідати психологічним портретам і типам за Д. Кейрсі, що задає відповідний зміст і способи навчальної діяльності. У вивченні іноземної мови різним типам відповідає різна мета та підхід до побудови змісту навчання.

Ключові слова: акмеологія; акмеологічний підхід; вища освіта; зміст навчальної дисципліни; психологічний тип.

Summary. Aleksandr Leschinsky. Acmeological approach in the construction of curriculum of higher education. Of philosophical reflection on the problems of high school shows that as a goal for higher education should be taken to prepare students for the creative professional activity that involves going beyond the current goal of adaptation to modernity must play the role of a subordinate agent. The basis of the appropriate methodology for learning content can be based on the principles of humanistic psychology and acmeology. The new pedagogical paradigm should be aimed at getting each student's unique education necessary to him (or her) for disclosing individual creative abilities and skills of cooperation. The possibility of additional construction of the content of individualization of academic disciplines, specialty seems to give research on the psychology of personality (differential psychology). In accordance with these studies, various psychological types of students will meet the different disciplines built.

The study on the material in «Applied Linguistics» showed that educational disciplines may be submitted in accordance with the psychological portraits and types on D. Keirsey (D. Keirsey's temperaments) which are set not only different content, but also ways of learning activities. When learning a foreign language to different types will meet different goals and approaches to the construction of the content of educational material will correspond differently organized structure and syllabus.

The models of changing curriculum under acmeology paradigm are analyzed. Ways of improvement the curriculum using in psychological types are discussed.

Keywords: *pedagogical acmeology; acmeological approach; higher education; curriculum; D. Keirsey temperament.*

УДК 37.062.42

І. М. Литвин

ТВОРЧІСТЬ ЯК ОДНА ІЗ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті подано теоретичний аналіз поняття творчості у працях вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Розглянуто провідну роль творчості у діяльності соціального педагога. Проведено теоретичний синтез окремих описів умов розвитку та становлення творчості.

Ключові слова: *творчість, творчий фахівець, креативність, особистість, фасилітативна діяльність соціального педагога.*

Постановка проблеми. Динамічні перетворення, які відбуваються в соціокультурному, економічному житті нашої країни, посилюють потребу в діяльнісних, творчих фахівцях, здатних самостійно висувати та вирішувати різноманітні завдання в нестандартних умовах.

Могутнім творчим потенціалом для людини в сучасному світі, її підтримкою і захистом, засобом адаптації до змін мінливого світу може і повинна стати творча професійна діяльність, адже творчість – одне із найзагадковіших явищ у житті кожної людини і суспільства в цілому. Творчість не тільки забезпечує поступальний рух суспільства вперед, розвиток земної цивілізації. Творчість, що може є навіть важливіше, з погляду гуманності буття, маючи могутній психореабілітаційний ефект, охороняє людину-творця від стресів, відгороджує від повсякденності, дозволяє зануритися в себе, у свою творчість, черпати в ній сили й натхнення для життя і творчих звершень.

Діяльність соціального педагога вимагає від представників цієї професії не тільки високої професійної компетентності, визнання й дотримання цінностей професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, а й творчості в роботі, новаторського підходу до вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування творчої особистості, професійної креативності фахівців різного профілю розглядаються у широкому міждисциплінарному контексті. Філософські витoki креативності досліджували такі вчені, як Г. Батищев, М. Бердяєв, Г. Гегель, М. Каган, І. Кант, Б. Кедров, П. Лезін, В. Соловйов, М. Гайдегер, В. Шинкарук, А. Шумилін, К. Юнг та ін. Синергетичний вимір креативності людини представлено в дослідженнях О. Князевої, А. Коблякова.

Значну увагу в сучасній психолого-педагогічній літературі приділено питанням підготовки творчої особистості майбутніх педагогів у вищих закладах освіти (Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, С. Сисоєва та ін.), активізації навчально-творчої діяльності студентів на засадах креативної педагогіки (Д. Чернилевський,

О. Морозов), розвитку їхньої креативності (Е. Базилевич, М. Назаренко та ін.), створення креативного освітнього середовища у ВНЗ (К. Кречетников).

Проблеми особистісного та професійного розвитку соціальних педагогів у процесі професійної діяльності були предметом дослідження таких науковців: С. Архипової, О. Безпалько, І. Богданової, В. Бочарової, Р. Вайноли, Ю. Галагузової, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Мардахасва, Л. Міщик, В. Оржеховської, О. Москалюк, В. Поліщук, З. Фалинської, С. Харченка та ін.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу проблеми творчості як педагогічної умови фасилітативної діяльності соціального педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна діяльність соціальних педагогів різноманітна за своїм змістом і метою. Це виховання, навчання, стимулювання, надання супровідної допомоги, розв'язання конфліктів, управління, оцінювання, впровадження інновацій у таких сферах діяльності, як виховання і освіта дітей та підлітків; участь у професійній підготовці молоді, підлітків та дорослих; освіта батьків та членів їх сімей; виховання у дитячих будинках та робота у позасімейних і позашкільних закладах; стимулювання і підтримка, соціалізація осіб усіх вікових категорій з відхиленнями у розвитку; вдосконалення і розвиток власне самої соціально-педагогічної діяльності та організація суспільно-політичного розвитку громадян в різних соціальних сферах [1].

На думку Г. Альтшуллера, [5] творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове. Виявляється вона на двох рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їх застосування; на іншому – створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкт або галузь знань.

У своїх працях стосовно вивчення творчого потенціалу особистості В. Моляко виокремлює такі його складові: задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до пошуку й вирішення проблем; схильність до систематичних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору; прояв загального інтелекту – прогнозування, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язання, адекватність дій; емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевагу тощо; уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу й т. ін.; порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, технічними прийомами праці, виробничою майстерністю; здатності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і нових спеціальних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій, домінування інтересів і мотивів; загальне й естетичне задоволення від процесу й продуктів діяльності; несвідоме, інтуїтивне розв'язання проблеми; багатоваріантність рішень [2].

Таким чином, свобода й творчість є провідними характеристиками фасилітативної взаємодії, тому що фасилітативні уміння – це не комунікація й не обмін інформацією, це взаємодія суб'єктів, яке породжує їхню спільність, нову цілісність «ми» сукупного суб'єкта. Це зв'язок, у якому одна особистість в іншій бачить принципово рівного собі, вільного у виборі цінностей і унікальної людини, з яким він прагне поділитися своїми цінностями. Це вільний акт співтворчості.

Ще одне із умінь соціального педагога-фасилітатора – це креативність (з латинської. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, які входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактору. На думку Б. Торренса, креативність

включає в себе підвищену чутливість до визначення цих проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [1]. Отже, креативність – це творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації.

Різні автори визначають здатність до творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, котрі активізують творчу продуктивність – саме це і називається креативністю (Е. Фромм) [2, с. 194].

Спільним для всіх визначень є те, що креативність визначається як здатність до творчості. У нинішньому мінливому суспільстві необхідні креативні особистості. У зв'язку з цим виникає питання: чи можна навчити творчості, виховати креативну особистість, сформувані досвід творчої діяльності. Відповідь на нього може бути, швидше за все, негативним. Креативність не є деяка особлива характеристика пізнавальних процесів, являє собою одну з найглибших характеристик особистості. Особистість же не можна сформувані, її можна тільки виховати. Виховання, у свою чергу, не може бути нічим іншим, як створенням умов для самовиховання особистості. Але якщо пряме навчання творчості неможливо, про цілком можливе створення умов, що стимулюють чи гальмують творчу діяльність.

Для творчого самовираження особистість має оволодіти культурними нормами. Це, з одного боку, гарантує те, що творче самовираження здійснюватиметься в певних культурно заданих межах і не завдасть суспільству шкоди, не руйнуватиме його основ. З іншого боку, в творчому самовираженні використовуються в якості основи культурно вироблені засоби. Якщо завершення процесу особистісного розвитку характеризується засвоєнням культурно заданих зразків, то це веде до глухого кута – стереотипів, шаблону. Якщо ж таке засвоєння є лише етапом розвитку, після якого відбувається вільне і гнучке творче використання засобів для вираження власної індивідуальності, то воно відкриває широкі можливості для особистісного зростання.

Креативність створює сприятливі передумови для розвитку особистості в цілому, сприяє її саморозкриттю, самореалізації, самодостатності й толерантності. О. Яковлева [4] вивчає креативність як властивість особистості. Вона відзначає, що креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності [4].

О. Яковлева розуміє креативність як особистісну характеристику, але не як певний набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності. Кожна людина неповторна, унікальна, вона вносить у світ щось нове, таке, чого раніше не було. Тому прояв індивідуальності є творчим процесом. На думку дослідниці, характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають наявності продукту (матеріального чи ідеального), процесуальні, бо креативність сприймається як процес прояву власної індивідуальності. О. Яковлева виокремлює такі процесуальні характеристики креативності: а) креативність розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії б) креативність у певній формі завжди адресується іншій людині [4, с. 128].

Такі характеристики логічно ґрунтуються на уявленні про креативність як реалізацію власної індивідуальності. Людина проявляє свою індивідуальність в процесі міжособистісного спілкування (прямого чи опосередкованого), тому креативність певною мірою є репрезентацією своєї індивідуальності іншому.

С. Смирнов виділяє дві групи чинників, які перешкоджають розвитку креативності: ситуативні та особистісні. Ситуативні: ліміт часу; стан стресу,

підвищеної тривожності; бажання швидко знайти рішення; занадто сильна або дуже слабка мотивація; наявність фіксованої установки на конкретний спосіб вирішення; невпевненість у своїх силах, викликана попередніми невдачами, і страх; підвищена цензура. Особистісні: конформізм; невпевненість у собі; занадто сильна впевненість; емоційна пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; уникнення ризикованої поведінки; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; висока тривожність, як особистісна риса; сильні механізми особистісної захисту та ряд інших чинників. Такі фактори необхідно враховувати при створенні умов, що сприяють розвитку креативності.

Сутність педагогічної творчості часто трактують як процес вирішення незліченної безлічі завдань в постійно мінливих обставин, а це значить, що педагогічна діяльність є творчою по своїй суті. Багато педагоги, психологи, вчені вважають, що викладання є мистецтво, а не ремесло. Цілком природно, що людина. Здійснює творчу діяльність, повинен бути особистістю творчою. Будь-яка творча діяльність завжди замикається на особистості, на індивідуально-творчих здібностях людини, яка її виконує. Тому, для того, щоб піднести педагогічне ремесло на рівень педагогічного мистецтва, насамперед, необхідно розвинути й розкрити творчий потенціал особистості педагога. Творчість, так само як і індивідуальність, не вкладається в межі стандартного, воно унікальне й неповторне, так як неповторна особистість кожної людини. Педагогічна творчість стане справжнім мистецтвом тільки в тому випадку, якщо воно розвинеться з глибини внутрішніх потреб та індивідуальних здібностей особистості соціального педагога.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, завдання орієнтовані на розвиток креативності як особистісну якість включають:

- завдання на розвиток інтелектуально-творчих здібностей. Таких як: пильність у пошуках проблем, цілісне сприйняття, критичність, гнучкість, оригінальність мислення, легкість генерування ідей;
- завдання, що дозволяють на основі самоаналізу та самооцінки виявити індивідуальний потенційний і реальний рівень сформованості творчих здібностей;
- завдання, що формують якості, притаманні творчій особистості;
- завдання, що формують спрямованість на творчу, педагогічну діяльність.

Усі завдання носять творчий характер і дають можливість максимально розкритися, виявити потенційні можливості, розвинений найбільш значущі для здійснення творчої діяльності індивідуальні якості; також завдання сприяють зняттю ряду психологічних бар'єрів.

Виходячи з вище викладеного творчість виступає як одна із головніших умов фасилітативної діяльності соціального педагога.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. Поняття «Соціально-педагогічна діяльність» у тезаурусі соціальної педагогіки / О. Безпалько // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія Педагогічна. – 2003. – № 4. – С. – 45 – 50.
2. Боксгорн В. В. Деякі аспекти формування професійної креативності у майбутніх соціальний педагогів / В. В. Боксгорн // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – О., 2008. – № 12. – С. 194 – 198.
3. Соколова А. В. Сутність педагогічної творчості у трактуванні вітчизняних та англійських учених / А. В. Соколова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – О., 2006. – Вип. 11 – 12. – С. 149 – 154.
4. Уліщенко А. Розвиток креативних якостей педагога в системі підвищення кваліфікації / А. Уліщенко // Освіта і управління. – 2009. – № 1. – С. 126 – 131.

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Аннотация. И. М. Литвин. Творчество как одно из педагогических условий фасилитативной деятельности социального педагога. В статье представлен теоретический анализ понятия творчество в трудах отечественных, так и зарубежных ученых. Рассмотрены ведущую роль творчества в деятельности социального педагога. Проведен теоретический синтез отдельных описаний условий развития и становления творчества.

Ключевые слова: творчество, творческий специалист, личность, креативность, фасилитативна діяльність соціального педагога.

Summary. Inna Lytvyn. Creativity as one of the pedagogical conditions facilitation work of a social pedagogue. The article presents a theoretical analysis of the concept of creativity in the works of domestic and foreign scientists. Considered the leading role of creativity in the work of a social pedagogue. Defined by one of the social skills of a teacher-facilitator – creativity and favorable conditions for personal development. A theoretical synthesis of the individual descriptions of the conditions of development and creativity. The author argues that freedom and creativity are the leading characteristics facilitation work of a social pedagogue. It is a relationship in which one person in another sees as fundamentally equal, free in the choice of values and the unique person with whom he seeks to share his values. There are two groups of factors that hinder the development of creativity: situational and personal. Situational: the time limit; stress, increased anxiety; the desire to quickly find a solution; too strong or too weak motivation; the presence of a fixed installation on a specific solution; lack of self-reliance caused the previous failure, and fear; increased censorship. Personality: conformism; self-doubt; too strong confidence; emotional distress and sustainable dominance of negative emotions; avoidance of risky behavior; dominance motivation to avoid failure on motivation, desire to succeed; high anxiety as a personality trait; a strong mechanisms for personal protection and a number of other factors.

Keywords: creativity, creative specialist, creativity, personality, facilitation activities of a social pedagogue.

УДК 37.015.311-013.41

Т. В. Лоза

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ НА ПРАКТИЦІ ФОРМ ТА МЕТОДІВ ПІДГОТОВКИ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Досвід виховання дітей-сиріт у сімейних умовах доводить актуальність соціально-педагогічної підтримки таких вихованців. Особливої уваги цей аспект заслуговує з досягненням такими вихованцями старшого підліткового віку коли постає питання їх готовності до самостійного життя. Тому у пропонованій статті ми здійснили викладення основних постулатів та особливостей впровадження на практиці форм та методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків в умовах дитячих будинків сімейного типу з метою підготовки таких вихованців до самостійного життя. Відповідні форми та методи підтримки були розроблені та апробовані нами у ході дослідно-експериментальної роботи.

Ключові слова: старший підліток, дитячий будинок сімейного типу, соціально-педагогічна підтримка, форми підтримки, методи підтримки.

Постановка проблеми. Аналіз сучасного досвіду виховання у сімейних умовах старших підлітків з числа дітей-сиріт доводить актуальність їх соціально-педагогічної підтримки з метою підготовки до самостійного життя, оскільки вихід неадаптованої дитини у соціум за умови наявності наслідків попередньої депривованості призводить до подальших негативних тенденцій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Так, результати дослідження Гарвардської медичної школи та Мічиганського університету щодо самопочуття дорослих осіб з числа сиріт, які до досягнення повноліття виховувались у сімейних

умовах, свідчать про наявність у них посттравматичних стресових розладів та широкого кола проблем освіти, зайнятості та фінансового забезпечення [4, с. 25]. Аналогічною є і ситуація у нашій країні, адже за твердженням вітчизняних дослідників виховання дитини-сироти старшого підліткового віку потребує цілеспрямованої підтримки з метою профілактики асоціальної поведінки, формування необхідних навичок і вмій, професійного самовизначення вихованця, вміння розпоряджатися коштами, вибудовувати стосунки, уникати небезпечних ситуацій, вести здоровий спосіб життя; здатність до прийняття самостійних рішень та відповідальності за них [2, с. 11]. Обґрунтуванню актуальності відповідної соціально-педагогічної підтримки присвячено праці О. Безпалько, О. Дронової, І. Зверєвої, О. Караман, О. Кузьменка, А. Мудрик, Л. Оліференко, Ю. Поліщука, С. Харченка, К. Шалгимбекової.

Зважаючи на це, ми вважаємо за необхідне здійснювати безпосередню підготовку вихованців Дитячих будинків сімейного типу (далі ДБСТ) до самостійного життя.

Метою статті є викладення основних постулатів та особливостей впровадження на практиці форм та методів соціально-педагогічної підтримки старших підлітків в умовах ДБСТ, що спрямовані на їх підготовку до самостійного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пропонований матеріал статті відображає результати проведеної нами дослідницької роботи щодо розробки відповідних форм та методів підтримки, а також їх упровадження у ході формувального експерименту відносно 238 вихованців ДБСТ старшого підліткового віку, що проживають у м. Дніпродзержинськ, м. Жовті Води, м. Нікополь, м. Новомосковськ, м. Першотравенськ, м. Тернівка, Апостолівському, Васильківському, Верхньодніпровському, Дніпропетровському, Криворізькому, Криничанському, Магдалинівському, Межівському, Нікопольському, Новомосковському та Павлоградському районах Дніпропетровської області, а також у Амур-Нижньодніпровському, Бабушкінському, Жовтневому та Індустріальному районах м. Дніпропетровськ.

Варто зауважити, що практична реалізація форм та методів соціально-педагогічної підтримки в умовах ДБСТ потребує участі таких суб'єктів як батьки-вихователі ДБСТ та спеціалісти Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі ЦСССДМ), що здійснюють соціальний супровід ДБСТ. Так, для спеціалістів ЦСССДМ включення у методичний арсенал соціального супроводу ДБСТ форм та методів для підготовки старших підлітків до самостійного життя передбачало реалізацію комплексного підходу через застосування тріади методичних комплексів: оцінки потреб вихованця, соціально прогнозування та ведення випадку.

Оцінка потреб, що традиційно входить до соціального супроводу та здійснюється спеціалістом ЦСССДМ протягом всього періоду перебування дитини у ДБСТ, є тим інформаційним ресурсом, що надав можливість планувати соціально-педагогічну підтримку таким чином, щоб забезпечити її найбільшу ефективність через доцільність наданих послуг. Технологічно оцінка потреб вихованців ДБСТ означає «визначення потреб клієнтів, системний моніторинг процесу надання послуг (допомоги, підтримки тощо) і досягнутих результатів» [1, с. 13]. До таких потреб науковці відносять потреби: здоров'я, освіти, емоційного розвитку, самоусвідомлення, сімейних та соціальних стосунків, соціальної презентації, самообслуговування [3, с. 73].

У ході експериментальної роботи оцінка потреб старшого підлітка в умовах ДБСТ була використана як точка опори для виваження подальшої систематизованої підтримки вихованця та адаптації форм та методів його підготовки до самостійного життя протягом подальших етапів дослідження через моніторинг цього процесу.

Проведена спеціалістами ЦСССДМ оцінка потреб вихованців ДБСТ старшого підліткового віку передбачала такі дії:

- вивчення особистої справи вихованця з метою врахування особливостей його життєвого досвіду та результатів попереднього соціального супроводу;
- спостереження за життєдіяльністю ДБСТ, взаємовідносинами вихованця старшого підліткового віку з іншими членами соціально-виховного середовища; проведення бесід з батьками-вихователями для визначення їх оцінки особистісного становлення вихованця;
- застосування спеціалізованих тестових діагностичних методик, що спрямовані на визначення готовності старшого підлітка до сімейного життя, його соціальної компетентності та професійної готовності.

Що ж стосується типових труднощів, що виникали під час діагностичного етапу соціально-педагогічної підтримки старших підлітків у ДБСТ, найбільш розповсюдженою проблемою була відсутність мотивації дитини до встановлення контакту із спеціалістами ЦСССДМ та відмова співпрацювати. У більшості випадків це стосувалося ситуацій, коли дитині вперше пропонували заповнити ту чи іншу анкету, висловити свої плани щодо побудови власної сім'ї та своє бачення власного майбутнього в цілому.

Не зважаючи на те, що спеціалістами ЦСССДМ соціальний супровід упроваджувався і на попередніх етапах виховання дитини у ДБСТ (відносини між спеціалістом ЦСССДМ та вихованцем вже були сформованими), з досягненням старшого підліткового віку у вихованців більш чітко проявлялося прагнення бути незалежними від впливу дорослих та звільнитися від опіки фахівця ЦСССДМ. Коли ж у ході консультацій спеціаліст із соціального супроводу торкався питань статевої ідентичності, майбутньої побудови подружніх відносин, усвідомленого батьківства, особливостей суспільних відносин, виявлення нахилів та здібностей дитини, її професійних уподобань, то вихованці частіше за все виказували недовіру та небажання ділитися особистими проблемами. Однак поступово, розуміючи, що цим фахівцям можна довіряти, що їхні зустрічі є повністю конфіденційними, старші підлітки, як правило, змінювали свою думку та приймали допомогу фахівця.

Як засвідчила практика, довіра старших підлітків давалася фахівцям не легко, тому вони намагалися на початку впровадження форм та методів підтримки відмовитися від використання масиву діагностичних методик, від тих бесід, що нагадують моралізування, та від позиціонування фахівцем себе як «всезнайки», що прийшов готувати «незнайку» до дорослого життя. Завдяки високій кваліфікації спеціалістів з соціального супроводу, співпраця з дитиною будувалася на основі встановлених раніше позитивних взаємовідносин, а безпосередня підготовка до самостійного життя, хоч і передбачала першим своїм етапом діагностику існуючого стану дитини, все ж починалася з укріплення довіри.

На основі отриманих даних спеціалістами з соціального супроводу ДБСТ було застосовано метод соціального прогнозування для розробки оптимального плану соціально-педагогічних послуг з ефективним використанням ресурсів старшого підлітка та ДБСТ в цілому. Тобто зазначений метод передбачав узагальнення даних щодо рівня готовності вихованця до сімейного життя, його соціальної компетентності, професійної готовності та розробки методики підвищення цих показників. Для того, щоб розроблена методика співпраці спеціаліста ЦСССДМ та вихованця ДБСТ старшого підліткового віку максимально враховувала його особистісні характеристики та побажання, спеціаліст з соціального супроводу ДБСТ проводив додаткові індивідуальні консультації зі старшим підлітком та узгоджував надання соціально-педагогічних послуг з навчальним планом вихованця та його позанавчальною діяльністю, а також консультації з батьками-вихователями для об'єднання зусиль з підготовки вихованця до самостійного життя.

Після узгодження тактики соціально-педагогічної підтримки старшого підлітка спеціалістами з соціального супроводу ДБСТ реалізовувалася технологія ведення випадку, що передбачала саме діяльнісний етап надання соціально-педагогічних послуг та моніторинг їх ефективності. З огляду на це, діяльність спеціаліста ЦСССДМ була спрямована на допомогу старшому підлітку у реалізації себе як сім'янина, громадянина та працівника, що вимагало інформування вихованця стосовно варіантів вибору життєвого шляху, допомоги у вирішенні конфліктних ситуацій із представниками соціального оточення, психосоціального консультування, допомоги дитині у розвитку її соціальних і особистісних навичок, залучення додаткових державних та громадських ресурсів на цьому шляху.

Основою для ведення випадку став метод бесіди, що дозволяв адаптувати впроваджені форми та методи підтримки до обговорених потреб, мотивів та пріоритетів старшого підлітка. Застосування методу бесіди спеціалістом з соціального супроводу передбачало перш за все моніторинг рівня підготовленості вихованця ДБСТ до самостійного життя для визначення тематики подальших консультацій, необхідності впливу на внутрішній виховний процес у ДБСТ, специфіки затребуваної посередницької допомоги, тощо. Натомість використання методу бесіди батьками-вихователями було спрямованим на надання психолого-педагогічної допомоги старшому підлітку, забезпечення його моральної підтримки, формування у нього установки на особистісний та професійний розвиток. Завдяки врахуванню результатів проведеної комплексної оцінки потреб конкретного вихованця, ключовими у співпраці зі старшим підлітком в умовах ДБСТ стали бесіди за такою тематикою:

– для формування готовності старшого підлітка до сімейного життя: особливості взаємовідносин у сімейному середовищі, сутність гендерних ролей та розподілу сімейних обов'язків, основи усвідомленого батьківства, шляхи збереження репродуктивне здоров'я, домашня праця та сімейне господарство, сімейна економіка та сімейний бюджет, куди звертатися для вирішення побутових проблем, як забезпечити безпеку вдома, для чого створюють сім'ю;

– для формування соціальної компетентності: особливості стосунків з дорослими та однолітками, прийняття свого минулого і себе у ньому, що таке місцева громада, правила громадського життя, у чому небезпека чужих і власних правопорушень, яким має бути формулювання власної життєвої мети та поточних планів, споконвічні людські цінності, традиції рідного народу, як прийняти участь у громадських заходах, як можна реалізувати власні інтереси за допомогою тематичних гуртків та спортивних секцій, що таке інфраструктура та які її особливості у нашому регіоні, про діяльність яких державних органів та комунальних закладів важливо знати;

– для формування професійної готовності: твоя улюблена справа, як реалізувати свої таланти та інтереси, які заклади та установи дозволяють розвинути себе, важливість спільної праці, різновиди професій та їх цінність для суспільного порядку, успішність навчання у школі та подальша життєва перспектива, професійна освіта та можливості її отримання у конкретному регіоні, перспективи працевлаштування, як обрати справу до душі, ресурси з підготовки до професійного навчання, тощо.

Безперечно, зазначений перелік тематики бесід, що застосовувались у ході соціально-педагогічної підтримки старшого підлітка у ДБСТ не є вичерпним. Індивідуальний підхід до кожного вихованця передбачав співпрацю батьків-вихователів та спеціалістів із соціального супроводу для оптимального підбору теми кожної з бесід. Проте цей загальний перелік тем був орієнтиром для такого планування, а у сукупності з використанням розроблених нами методичних рекомендацій дозволяв суттєво модернізувати процес підготовки старшого підлітка до самореалізації у різних сферах життя. Варто відзначити, що ми акцентували увагу саме на тих бесідах, що

стосувалися предмету нашого дослідження, проте батьками-вихователями цей метод використовувався і для інших виховних цілей.

Як вже зазначалося, спеціаліст з соціального супроводу за допомогою бесід визначав потребу у індивідуальному консультуванні для допомоги старшому підлітку у розв'язанні поточних проблем, побудови життєвих планів на перспективу, спрямування дій вихованця на саморозвиток. Саме за допомогою індивідуального консультування спеціалісти із соціального супроводу ДБСТ змогли надати старшим підліткам соціально-психологічну підтримку для корекції відхилень у свідомості й поведінці вихованця, сприяти формуванню адекватної самооцінки та власної ідентичності, запобігати конфліктним ситуаціям та нормалізувати відносини з соціальним середовищем, розвинути усвідомлене відношення до своєї ролі у побудові майбутнього та визначити варіанти досягнення зазначеного.

У залежності від виявлених під час бесід проблемних аспектів становлення старшого підлітка спеціалісти з соціального супроводу та батьки-вихователі проводили консультування педагогічної спрямованості. Так, найбільш затребуваним виявилось консультування з метою підвищення мотивації до навчання, змістовної організації вільного часу, інформування про можливості використання своїх здібностей та реалізацію інтересів для саморозвитку.

З метою підготовки дитини-вихованця до подальшого сімейного життя проводилося консультування з питань підвищення відповідальності молоді перед шлюбом і сімейним життям, визначення принципів сексуального життя та збереження власного здоров'я, орієнтації вихованця на усвідомлене батьківство та материнство, його ознайомлення з постулатами законодавства про шлюб та сім'ю, висвітлення основ психологічних взаємин між подружжям, раціонального ведення домашнього господарства та ефективного розподілу бюджету сім'ї. Консультування за переліченими темами для кожного вихованця опиралося на рівень сформованості його статево-рольової ідентифікації, розвиток комунікативних навичок, наявність чи відсутність базових знань щодо медико-соціальних проблем, морально-етичних, юридичних та економічних аспектів функціонування сім'ї. Потребувала уваги також етична підготовка старшого підлітка до сімейних відносин, що передбачала обговорення сімейних цінностей та моральних обов'язків у сімейних відносинах.

За аналогічними принципами відбувалося консультування старших підлітків в умовах ДБСТ з метою формування їх соціальної компетентності. Тематика таких консультацій була спрямована на оптимізацію соціальних відносин кожного вихованця, формування його громадянської позиції, профілактику конфліктів у сфері його соціальної взаємодії, ознайомлення з можливостями використання ресурсів громади, з принципами отримання послуг державних інституцій та комунальних закладів, з механізмом реалізації громадянських прав та обов'язків. Враховуючи інформаційну насиченість таких консультацій, для полегшення сприйняття старшим підлітком великого масиву інформації спеціаліст з соціального супроводу разом з батьками-вихователями розробляли спеціальні пам'ятки з корисними відомостями. Такі пам'ятки містили поради щодо досягнення тої чи іншої мети, інструкції щодо поведінки у складних ситуаціях, контактні дані служб та організацій, до яких можна звертатися за допомогою, тощо.

Левову частку консультувань було присвячено допомозі у здійсненні старшим підлітком свідомого професійного вибору, тобто професійному консультуванню. Підґрунтям для цього стали результати проведеної діагностичної роботи, що враховували оцінку здібностей та уподобань дитини, а також результати тестових діагностичних методик. Потребувало уваги питання інформованості вихованця ДБСТ та його батьків-вихователів щодо освітньої та професійної карти відповідного регіону

проживання. Тобто досить багато уваги потребувало не тільки мотивування дитини у здійсненні професійного вибору на основі усвідомлення власних задатків та схильностей, а й спільна з батьками-вихователями робота щодо підбору оптимального освітнього закладу та оцінки шансів на майбутнє працевлаштування.

Для підвищення ефективності формування професійної готовності метод консультування був доповнений наданням спеціалізованої літератури вихованцю та його батькам-вихователям щодо ринку праці та особливостей професійної освіти. З метою забезпечення наявності такої літератури спеціаліст із соціального супроводу використовував не тільки наявну при ЦСССДМ бібліотеку, а й співпрацював зі спеціалістами місцевого центру зайнятості. Саме завдяки такій співпраці виникла можливість залучити нові інформаційні ресурси до процесу консультування та вплинути на процес саморозвитку дитини. Так, вихованців ДБСТ та їх батьків вихователів було забезпечено методичними посібниками, Інтернет- та відео-ресурсами, науково-педагогічною літературою.

Важливо відмітити, що результати консультування спрямованого на формування професійної готовності старшого підлітка в умовах ДБСТ можна відслідкувати вже на етапі його проведення, оскільки предметом моніторингу під час консультацій є узгодження зі старшим підлітком плану його професійної самореалізації. Оцінити це можна на основі здійснення ним вибору майбутньої професії, навчального закладу для її здобуття, наявності мотивації до таких кроків та усвідомлення їх значимості. Тобто якщо результатом співпраці для старшого підлітка ставав усвідомлений та чітко сформульований ним професійний план, який враховував як довгострокову мету так і детально продумані етапи та інструменти її досягнення, то мова йшла про позитивний результат професійного консультування. Зважаючи на це, спеціалісти ЦСССДМ відзначили високу ефективність консультативної допомоги у її поєднанні із забезпеченням вихованця ДБСТ та його батьків-вихователів інформаційними ресурсами, організацією для нього професійних проб та реалізацією таким чином його особистих якостей у ролі професійних.

Не менш важливим є консультування просвітницької спрямованості, що дозволяє підвищити рівень правової свідомості та соціальної активності старшого підлітка, мотивувати його до громадянської самореалізації та сформувати розуміння сімейних ролей. Відповідно до результатів діагностичного етапу підтримки, спеціалісти з соціального супроводу разом з батьками-вихователями розробляли пам'ятки з інформацією, що затребувана конкретним вихованцем для співпраці з представниками різноманітних установ та організацій, вчинення правочинів, реалізації громадянських прав та обов'язків, ефективного професійного становлення.

Таким чином, соціально-педагогічна підтримка вихованця ДБСТ старшого підліткового віку у вигляді бесід та консультувань дозволяла оптимізувати процес підготовки дитини до самостійного життя та дозволяла залучити додаткові інформаційні ресурси для підвищення його ефективності.

Не менш важливою стала підтримка старшого підлітка шляхом активізації потенціалу мережі соціальних контактів дитини. Ця групова форма підтримки дозволяла використати зв'язки дитини із її найближчим соціальним оточенням як потенціал для її особистісного розвитку та самореалізації у різних сферах життя. Технологічно робота з мережею соціальних контактів передбачала використання результатів діагностичного етапу підтримки, що відображав спектр взаємовідносин старшого підлітка із значимими для нього людьми. У ході бесід та консультувань проводився додатковий збір інформації з цього приводу, що дозволяв вивчити характер зв'язків між дитиною та її оточенням, а також скласти карту мережі соціальних контактів вихованця. На основі отриманої інформації в умовах співпраці з дитиною-

вихованцем було визначено значимих для неї дорослих та однолітків, що і були в подальшому залучені до виховного процесу.

Ефективність та результативність соціально-педагогічної підтримки вихованця при роботі з мережею його соціальних контактів залежить від правильності підбраної команди учасників, усвідомлення ними сутності та спрямованості цих заходів, а також від їх інформованості з питань, що розглядаються у межах соціально-педагогічної підтримки вихованця ДБСТ. Зважаючи на це, перш ніж залучити до проведення сімейних заходів того чи іншого учасника, важливо провести бесіду-інструктаж для того, щоб спрямувати подальшу співпрацю у правильне русло. Сутність цього етапу роботи полягала у проведенні бесід зі значимими для старшого підлітка людьми з метою їх інформування про важливість підтримки вихованця ДБСТ на шляху формування його готовності до самостійного життя та залучення цих осіб у ролі союзників для допомоги вихованцю.

Подальша підтримка вимагала проведення мережових зустрічей. Для самовизначення старшого підлітка в умовах ДБСТ та вирішення питань його підготовки до самостійного життя спеціалісти з соціального супроводу та батьки-вихователі ініціювали проведення вечорів запитань та відповідей із залученням представників найближчого соціального оточення вихованця. Вибір теми для проведення кожного вечору запитань та відповідей був не випадковим. Він здійснювався з урахуванням існуючих проблем та потреб вихованця ДБСТ старшого підліткового віку, адже якщо питанням становлення дитини та її підтримки у налагодженні відносин з оточуючими, самореалізації та визначенню життєвої перспективи зазвичай приділяють увагу рідні батьки протягом усього життя, то в умовах ДБСТ важливо щоб батьки-вихователі, спеціаліст з соціального супроводу та значимі для старшого підлітка люди виступили «єдиним фронтом», зорієнтували його у життєвому просторі, дали пораду, відповіли на запитання, підтримали у складний момент.

Найбільш цікавими та повчальними для старших підлітків стали вечори, на яких обговорювалися плюси та мінуси різних професій, вимоги до отримання конкретної кваліфікації, можливість подальшого працевлаштування та узгодження такої перспективи з іншими планами дитини-вихованця. Проведення зазначених заходів дало змогу надати старшому підлітку не просто інформацію щодо обговорюваного питання, а і можливість почути думки інших членів ДБСТ та представників найближчого соціального оточення щодо піднятої проблеми. Більш того, це сприяло покращенню взаємовідносин та згуртуванню членів ДБСТ, що має важливе значення для ефективності виховного процесу в цілому.

Проведення вечорів запитань та відповідей також давало можливість набути знання та навички для реалізації себе у ролі сім'янина та громадянина через створення спеціальних педагогічних ситуацій, які сприяли усуненню наявних в особистості негативних якостей та спонуканню до раціонального використання вільного часу, всебічного розвитку, самоосвіти, суспільної роботи, заняття спортом, художньою і технічною творчістю, тощо. Для цього спеціалісти з соціального супроводу разом з батьками-вихователями активно використовували рольові ігри з різними повчальними сюжетами. Особливу увагу вони звертали на питання моралі, участі у громадському житті, тактику вирішення господарських проблем, знання вихованцем правових норм, формування свідомого відношення до батьківства, усвідомлення сутності професії.

Слід зазначити, що використання рольових ігор було актуальним для застосування і у ході мережових зустрічей, і в умовах сімейного середовища ДБСТ без залучення інших представників соціального оточення дитини. Саме ігрові елементи у

ході виховного процесу допомагали батькам-вихователям та спеціалістам з соціального супроводу ДБСТ реалізувати такі функції як:

– діагностична: у ході рольових ігор вихованці ДБСТ старшого підліткового віку проявляли власні індивідуальні особливості, розкривали свій внутрішній світ, демонстрували інтереси, цінності, переконання, тощо. На основі такої інформації батьки-вихователі разом зі спеціалістом із соціального супроводу здійснювали планування подальшого виховного впливу;

– виховна: під час програвання різних ролей у старшого підлітка виникала можливість навчитися коректному спілкуванню, співпереживанню, взаєморозумінню з оточуючими. Це сприяло моральному розвитку особистості, більш глибокому розумінню себе, співвіднесенню власних прагнень з інтересами інших людей та доступними ресурсами, опануванню нестандартними способами вирішення конфліктних ситуацій, вихованню здатності піклуватись і сприяти індивідуальному розвитку близьких людей, формуванню навичок аргументовано відстоювати особисті погляди;

– корекційна: програвання життєвих ситуацій дозволило вихованцям ДБСТ успішно позбутися тих деформацій образу «Я», що були набуті внаслідок пережитого травматичного досвіду. Це сприяло підвищенню самооцінки вихованців, відкиданню неадекватних форм поведінки, налагодженню взаємодії з іншими людьми, усвідомленню своєї ролі у побудові власного майбутнього, формуванню власної ідентичності;

– розвиваюча – під час програвання різних ролей старший підліток отримував змогу вербалізувати свої емоційні переживання, набути навички саморегуляції почуттів і поведінки, знайти відповіді на актуальні питання та досягти особистісного зростання.

Отже, використання рольових ігор у процесі підготовки старших підлітків до самостійного життя дало можливість перевести розвиток дитини у русло формування її соціальної компетентності, пошуку та становлення власного «Я», подолання наслідків попередньої депривації, розвитку адекватного відношення до суспільних відносин та усвідомлення шляхів своєї самореалізації. Важливо відмітити, що батьки-вихователі довели ефективність залучення представників найближчого соціального оточення вихованця до спортивних змагань, пікніків, спільних занять творчою діяльністю, перегляду фільмів з подальшим обговоренням, відвідуванням культурно-дозвіллевих заходів, ігор за інтересами (футбол, волейбол, теніс, шахи), тощо.

Таке змістовне проведення часу розглядалося старшими підлітками як форма дозвілля, проте залучення до цього процесу представників найближчого соціального оточення дозволяло досягти виховних цілей, згуртувати учасників взаємодії, покращити психологічний стан та скорегувати поведінкові механізми дитини. Окрім того, батьки-вихователі за сприяння спеціалістів з соціального супроводу приділяли увагу рефлексії після таких мережових зустрічей культурно-дозвіллевого спрямування. Це досягалося шляхом проведення обговорень з вихованцем того досвіду, емоційних переживань, знань чи навичок, що він отримав під час гри, перегляду фільму чи творчої діяльності. Саме завдяки такій методиці соціально-педагогічної підтримки старшого підлітка стало можливим формування його ціннісних орієнтацій, утвердження громадянської позиції, визначення пріоритетів щодо життєвих та професійних планів, підтримка фізичного й морального становлення, вивчення культурних традицій та етичних норм, формування естетичних смаків. Представники мережі соціальних контактів старшого підлітка, що були залучені до цього процесу, виконували роль фасилітатора за рахунок використання ефекту громадської думки та подальшого позитивного впливу на відношення вихованця до побаченого та пережитого.

Описуючи впровадження групових форм соціально-педагогічної підтримки вихованців ДБСТ старшого підліткового віку, доцільно також наголосити на важливості їх участі у житті свого населеного пункту через масові заходи, що проводилися громадськими організаціями, місцевими адміністраціями, школами та установами позашкільного виховання. У ході мобілізації та залучення до співпраці представників громади та державних інституцій було реалізовано підтримку вихованця ДБСТ старшого підліткового віку у вигляді посередництва при наданні соціально-педагогічних послуг та їх безпосередньої участі у консультуванні з питань, що потребують уваги в процесі становлення вихованця.

Так, фахівців медичних закладів було залучено для надання соціально-педагогічних послуг просвітницької спрямованості відносно основ здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я та захисту від соціальних хвороб. Аналогічно спеціалісти служби у справах дітей надавали інформаційну підтримку, що в основному стосувалася юридичних аспектів статусу дитини під час виховання у ДБСТ та орієнтацію на користування соціальними послугами після виходу з ДБСТ на основі набуття нових прав та обов'язків разом зі здобуттям іншого статусу – особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Фахівці відділів освіти, культури та спорту місцевих адміністрацій надавали підтримку у вигляді допомоги дитині у розвитку існуючих талантів та уподобань. Цю функцію у більшості випадків було реалізовано завдяки посередництву та сприянню участі дитини у діяльності гуртків та спортивних секцій, а також завдяки забезпеченню участі дитини у культурно-масових заходах. Аналогічну підтримку надавали і громадські організації.

Натомість, представники педагогічного колективу школи, у якій навчається вихованець ДБСТ старшого підліткового віку, за умови їх співпраці зі спеціалістом з соціального супроводу ДБСТ та батьками-вихователями мали більше можливостей для підтримки зазначених вихованців. Вони надавали не тільки підтримку у вигляді залучення цих дітей до культурно-масової роботи та організації просвітницьких заходів, а й допомагали максимально використати освітній потенціал школи для допомоги дитині у здійсненні професійного вибору та отриманні необхідного для цього масиву знань.

Особливої уваги потребувало залучення старших підлітків до святкових концертних програм, різноманітних конкурсів, вікторин, спортивних змагань, ігор, виставок творчих робіт, походів та екскурсій, зустрічей із цікавими людьми та інших подібних заходів, які б давали змогу не тільки включити їх до творчого процесу, а й сприяти становленню їх власної суб'єктності, усвідомленню себе як громадянина та члена відповідної спільноти.

Для цього спеціалісти з соціального супроводу ДБСТ залучали до співпраці представників громадських організацій, спеціалістів відділів культури, молоді та спорту місцевих адміністрацій, педагогів-організаторів загальноосвітніх шкіл, учителів шкіл мистецтв та керівників розвиваючих гуртків та спортивних секцій. Не менший об'єм роботи припадав і на батьків-вихователів, які не тільки стимулювали участь старших підлітків у відповідних заходах, а й теж ставали їх активними учасниками.

Іншим методом формування готовності вихованця ДБСТ до самостійного життя є його залучення до спільної праці в умовах сімейного середовища ДБСТ. Застосування цього методу дало можливість батькам-вихователям використати сімейний потенціал для передачі вихованцю знань та навичок з господарювання. На відміну від бесід, вимог, інструктування, та інших методів, що застосовувалися батьками-вихователями під час спілкування зі старшим підлітком для досягнення виховного впливу, залучення до спільної праці здійснювало той соціалізуючий вплив, без якого дитина не змогла б

реалізувати у подальшому свої сімейні та соціальні функції. Так, батьки-вихователі намагалися залучити старшого підлітка до щоденного виконання сімейних обов'язків: прибирання, готування їжі, майстрування, роботи на присадибній ділянці, тощо. Це вимагало від батьків-вихователів не тільки віртуозності у заохоченнях та вимогах для мотивування дитини, не тільки використання власного прикладу як основи для співпраці, не тільки врахування завантаженості дитини у школі та на гуртках для планування об'єму такої праці, головне – це вимагало щоденної праці батьків-вихователів над собою. Результатом цієї роботи ставало самостійне вирішення старшим підлітком побутово-господарських питань. Аналогічна робота проводилася із залучення дитини до процесу вирішення громадських питань, оформлення звернень до державних інституцій та комунальних закладів. Тобто батьки-вихователі намагалися залучити старшого підлітка до вирішення побутових, правових та фінансових питань життєдіяльності ДБСТ на рівні з дорослими.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Саме така співпраця батьків-вихователів та старших підлітків дозволяла спрямувати активність останніх у позитивне русло, сприяла формуванню у них навичок вирішення побутових, господарських та громадських питань, визначала світогляд на основі ставлення до праці та до загальнолюдських цінностей. У результаті впровадження означених форм та методів підтримки відбувалося становлення соціально відповідальної особистості вихованця та змінювалася його соціальна роль із пасивної на активну, підвищувався рівень їх готовності до сімейного життя, набувала розвитку їх соціальна компетентність та професійна готовність.

Список використаної літератури

1. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / за заг. ред. І. Д. Зверєвої ; авт. : І. Д. Зверєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко, І. Саммон – К. : Держсоцслужба, 2007. – С. 13.
2. Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів : навчально-методичний посіб. / авт. кол. : Т. В. Бондаренко, А. А. Гришко, Т. В. Журавель, І. Д. Зверєва та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверєвої – К. : «Версо 04», 2011 – С. 11.
3. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти : конспект лекцій / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. – К. : Молодь, 2010. – С. 73.
4. Cook R. One in four foster children suffers from post-traumatic stress, study finds / Rebecca Cook // The Associated Press. – 2012. – 7 April. – P. 23 – 28.

*Одержано редакцією 19.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. Т. В. Лоза. Особенности реализации на практике форм и методов подготовки старших подростков к самостоятельной жизни в условиях детского дома семейного типа. *Опыт воспитания детей-сирот в семейных условиях доказывает актуальность социально-педагогической поддержки таких воспитанников. Особого внимания этот аспект заслуживает с достижением такими воспитанниками старшего подросткового возраста когда встает вопрос их готовности к самостоятельной жизни. Поэтому в этой статье мы осуществили изложение основных постулатов и особенностей внедрения на практике форм и методов социально-педагогической поддержки старших подростков в условиях детских домов семейного типа с целью подготовки таких воспитанников к самостоятельной жизни. Соответствующие формы и методы поддержки были разработаны и апробированы нами в ходе опытно-экспериментальной работы.*

Ключевые слова: *старший подросток, детский дом семейного типа, социально-педагогическая поддержка, формы поддержки, методы поддержки.*

Summary. Tatiana Loza. Features practical implementation of the forms and methods of older adolescents for independent life in a family-type homes. *Experience of social and pedagogical work with orphans in family conditions proves the relevance of social and educational*

support of such children. Actuality of this theme is the rationale since the output of unadapt child in society when there consequences of the previous deprivation leads to further negative trends Special attention deserves this aspect to the achievement of such pupils older teens because of question of their readiness for independent living. Therefore, in this paper, we have carried out summary of the main tenets and features of practice implemented forms and methods of social and educational support older teenagers in family-type homes in order to prepare them for independent living. The appropriate forms and methods of support have been developed and tested in the course of the experimental work.

This article gives a detailed description of the group and individual forms of support older teenagers in family-type homes. Other aspect contains characteristics of factors that influence on interaction methods with pupils based on consideration of its individual characteristics and social situation of development. The subjects of such support are the foster parents and social service specialists that provide social support for older teenagers in family-type home. These empirical results have directed to improve the practice of interaction between these subjects and raising the effectiveness of their activities.

Keywords: *older teen, family-type home, socio-pedagogical support, forms of support methods of support.*

УДК 37.013

Г. Я. Майборода

ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ПРОФІЛАКТИКИ

У статті на основі аналізу наукових доробок дослідників розкрито сутність професійної деформації. Окреслено ознаки, причини, негативні наслідки професійної деформації соціальних педагогів. Запропоновано стратегічні напрями профілактики професійної деформації соціальних педагогів.

Ключові слова: *професійна деформація, ознаки, причини професійної деформації соціальних педагогів, стратегічні напрями профілактики професійної деформації соціальних педагогів.*

Постановка проблеми. Останнім часом все частіше у професійній сфері ми зустрічаємося з явищами професійних стресів, які виникають при довготривалому виконанні фахівцем професійних функцій. Довготривале перебування фахівця в умовах дії стресових ситуацій може привести до професійної деформації, що характеризуються такими негативними результатами як: зміною якостей і властивостей особистості. Науковцями визначено низку професій, представники яких у більшій мірі піддаються професійній деформації через тривалу взаємодію та спілкування при наданні допомоги й підтримки людям (педагоги, психологи, медики, соціальні працівники, соціальні педагоги). Вивчення діяльності соціальних педагогів, проведення спостережень, опитувань, та психологічних діагностик виявили у третини респондентів почуття невпевненості у власних професійних знаннях, уміннях, розчарування в обраній професії. Це й спонукало нас до визначення особливостей професійної деформації соціального педагога та до пошуку стратегій попередження негативних наслідків професійної деформації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійної деформації вивчалася багатьма науковцями: К. Маслач, К. Кондо, Х. Фройденбергер і ін.; Л. Мардахасвим, В. Орлом, Д. Труновим, М. Фірсовим, О. Хухласвою. Аналіз праць науковців надав нам можливість виявити декілька понять, якими користуються науковці при визначенні результатів впливу стресових ситуацій на фахівців. Так, з'ясовано, що одним із перших, звернув увагу на професійні проблеми людей «допоміжних професій» (працівники громадських організацій) Х. Фройденбергер

(1974 р.). Він виявив, що після тривалого часу надання добровільних послуг нужденним, у них з'являється роздратування, виснаження, цинічне ставлення до клієнтів – назвавши ці прояви феноменом «емоційне вигорання» [6]. Продовжуючи подібні дослідження К. Кондо зафіксував виникнення у фахівців стану «дезадаптованості до робочого місця через зростання навантаження» та неадекватної поведінки міжособистісних стосунків [6]. Соціальний психолог К. Маслач (1982 р.) звернула увагу на те, що соціальні працівники при наданні допомоги постійно відчували на собі проблеми клієнта як власні, а при довготривалій дії таких ситуацій виявляли ознаки емоційного виснаження: зневіру в успіх, у власну компетентність і необхідність самореалізації [2]. У працях вище зазначених дослідників результат дії сукупності негативних впливів певних факторів професійної діяльності на прояви фахівців позначався термінами: «емоційне вигорання», «психічне вигорання», «професійне вигорання», «синдром професійного вигорання», «професійна деформація». Порівнюючи визначення цих понять у контексті обраної теми дослідження, зазначимо, що їх об'єднують наступні ознаки: виснаження (емоційне, фізичне, розумове), охолодження до необхідності розв'язати проблеми клієнта, до його болю, деперсоналізація (негуманне ставлення до клієнтів), емоційне спустошення, редукція професійних досягнень, почуття некомпетентності, зневіра в успіх та професійну діяльність в цілому. З огляду на зазначене термін «професійна деформація», найбільше відповідає сутності нашого дослідження.

Мета статі – проаналізувати особливості професійної деформації соціальних педагогів та окреслити стратегічні напрями її профілактики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз теоретичних джерел, порівняльний аналіз результатів проведення прямого й опосередкованого спостереження за діяльністю соціальних педагогів загальноосвітньої школи (за проявами їхньої поведінки та результатами діяльності, за змінами станів у процесі виконання професійних завдань і т. ін.) та опитувань щодо з'ясування причин таких проявів надали можливість зробити важливі для нас висновки. *По-перше*, спираючись на розуміння проблеми психологами В. Бойко, К. Маслач, Х. Фройденбергер і ін.; дослідниками даної проблеми у галузі соціальної педагогіки Л. Мардахасвим, Л. Мітіною, Н. Нікітіною [1; 2; 6; 3; 4] ми погоджуємося, що «професійна деформація» від лат. – *deformatio* – зміна форми, викривлення) характеризує зміну якостей і властивостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки) під впливом тих, чи інших факторів, які мають для неї життєво важливе значення. Зазначаємо, що існуюче визначення поняття «професійна деформація» – зміна якостей і властивостей фахівця під впливом виконаної ним діяльності [3] достатньо розкриває сутність цього явища. Вважаємо за необхідність зазначити, що виникає воно через довготривалу дію на фахівця певних факторів професійної діяльності, які викликають емоційне перевантаження та поступово ведуть до особистісних змін. Негативні прояви таких змін проявляються як в особистісній, так і професійній сферах фахівця, що потребує зовнішньої допомоги і профілактики. *По-друге*, зробили спробу окреслити перелік основних, негативних факторів (на прикладі діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи), які викликають ознаки професійної деформації: виконання великих обсягів роботи, повторюваність праці без перерв, виконання дій, що не входять у перелік функційних обов'язків соціального педагога; завантаженість оформленням документації та підготовкою різних звітів (кількість яких зростає як снігова куля); виконання неочікуваних і не спланованих завдань, які потребують термінового вирішення та значної внутрішньої віддачі (ситуацій щодо: соціального захисту дітей при здійсненні до них різного виду насильства, конфліктності батьків, проявів вихованцями

делінквентної, адиктивної, психопатологічної поведінки тощо); відсутність відчутного заохочення, підтримки з боку керівників навчального закладу. *По-третє*, з'ясували, що до негативних наслідків «професійної деформації» соціальних педагогів відносимо: проектування негативної проблематики на себе та інших, «нав'язливу» діагностику себе та інших, «консультування» оточуючих, «прийняття на себе ролі вчителя», перенасиченість спілкуванням, надмірний самоконтроль, втомлюваність, погіршення стану здоров'я. *По-четверте*, узагальнили одержану інформацію та згрупували ознаки професійної деформації соціальних педагогів: *емоційні*: втрата почуття гумору, постійне почуття образи, вини, невдачі, підвищена роздратованість, відчуття того, що оточуючі постійно незадоволені його діями; *мисленнєві*: зменшення рівня концентрації уваги, поява думок про звільнення з роботи, недовіра до оточуючих, критичний самоаналіз життєвого шляху та власного професійного вибору, професійної діяльності; *поведінкові*: спізнення на роботу, небажання іти на роботу, зниження працездатності, зниження рівня досягнень і успіху, трудоголізм, втрата творчого підходу до розв'язання проблем; *фізіологічні*: порушення сну, швидка втомлюваність, підвищений рівень інфекційних захворювань, порушення психічного і соматичного стану здоров'я; *професійні*: «позиція професіонала», що не може помилятися; має бути постійно стриманим; не може бути упередженим; зобов'язаний бути прикладом для оточуючих; нездорове суперництво по відношенню до колег. *По-п'яте*, визначили необхідність обґрунтування шляхів профілактики професійної деформації соціальних педагогів та виокремили основні стратегічні напрями її попередження. *Особистісний*: *стратегії самодіагностики на виявлення ознак професійної деформації* (перевірка себе на наявність симптомів емоційного, професійного вигорання при використанні батареї спеціальних діагностичних методик; ревізія власної майстерності, компетентності); *стратегії самодопомоги* (словесні: інформування про проблему та її причини, ознаки і прояви деформації; проведення циклу бесід про взаємозв'язок емоційного благополуччя та психосоматики; розповіді про страх помилки, особистісну недосконалість, самонавіювання, самосхвалення, засвоєння прийомів релаксації, саморегуляції); *стратегії накопичення ресурсів* (святкування днів народження організація різноманітних свят, колективні співи; організація відпочинку, чаювання, походи до театру, виїзди на природу; участь у спортивних змаганнях); *стратегії заохочення, позитивного схвалення* (відзначення позитивних якостей і досягнень професійного і особистісного характеру, поглажування, подяки, відзначення успіхів у діяльності); *стратегії розвитку творчості* (проведення творчих виставок, конкурсів); *стратегії фізичного розвитку* (організація правильного харчування, підтримка хорошої фізичної форми). *Професійний*: *стратегії зняття виробничого напруження* (встановлення технічних перерв, проведення вільного часу); *стратегії підвищення професійної мотивації* (спілкування та зустрічі з професіоналами, організація конференцій, круглих столів з метою передачі досвіду та розвитку професійних якостей, проведення професійних свят,); стратегії створення позитивного клімату в колективі, організація профоглядів, зустріч з лікарями; стратегії організації професійної допомоги (супервізія, взаємодопомога, передача досвіду, проведення майстер-класів з метою розвитку професійних якостей, умінь).

Висновки. Зазначимо, що розуміння практичними соціальними педагогами сутності професійної деформації, причин виникнення, ознак та стратегій її подолання, сприятимуть результативності професійної діяльності, збереженню професійного довголіття фахівця. **Перспективи подальших досліджень.** Подальшого вивчення потребують питання науково-методичного змісту: розробка й апробація спеціальної методики подолання професійної деформації та підготовка методичних рекомендацій для її використання.

Список використаної літератури

1. Бойко В. В. Правила эмоционального поведения : методическое пособие / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1997. – 172 с.
2. Хорошкина Е. История вопроса [Электронный ресурс] / Е. Хорошкина // Турана. – Режим доступа : <http://turana.com.ua/biblioteka/professionalnoe-vygoranie/>
3. Мардахаев Л. В. Профессиональная деятельность и деформация личности / Л. В. Мардахаев // Профессиональная деформация и проблемы профессионализма : сб. научн. труд. – №1. – 2011 г. – 23 с.
4. Никитина Н. И. Некоторые аспекты проблемы профессиональной деформации социального педагога и пути её преодоления : сб. науч. ст. / Н. И. Никитина. – М., 2003.
5. Профессиональное выгорание работников, его проблемы и возможные последствия [Электронный ресурс] // HR Лига : сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. – Режим доступа : <http://hrliga.com/index.php?id=1064&module=profession&op=view>.
6. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий / Е. Ю. Райкова // Молодой ученый. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 92 – 97.
7. Фирсов М. В. Технология социальной работы / М. В. Фирсов. – М., 2007. – С. 420 – 423.
8. Хухлаева О. Эмоциональное выгорание учителей / О. Хухлаева // Школьный психолог. – 2006. – № 4. – С. 24 – 29.

*Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. Г. Я. Майборода. Профессиональная деформация социальных педагогов и стратегические направления профилактики. *В статье на основе анализа научных разработок проблемы раскрывается суть профессиональной деформации. Охарактеризовано причины и признаки профессиональной деформации социальных педагогов. Представлены стратегические направления профилактики профессиональной деформации социальных педагогов.*

Ключевые слова: *профессиональная деформация, признаки профессиональной деформации, социальных педагогов, профилактические стратегии профессиональной деформации социальных педагогов.*

Summary. Galina Majboroda. Social workers' professional burnout and prevention directions. *The article considers the problem of social workers' professional burnout. The main theoretical approaches to the definition of the concept «professional burnout» are found. The author summarizes that professional burnout is the state of emotional, mental and psychophysical exhaustion determined by the conditions of professional activity, excessive working load and emotional interpersonal communication. Long exposure of stressful situations may cause a specialist professional burnout. A number of research works have shown that social workers and similar professionals are at considerable risk of experiencing burnout. Professional deformation gradually develops and often causes negative and even aggressive attitude to the clients, it forces occurrence of one-sided communication by means of criticism, evaluation, pressure which makes both parties, social workers and clients, suffer. The phenomenon of professional burnout has destructive character and influences negatively not only the activity of a social worker, but his personality as well. Diagnostic tests revealed that a third of respondents feel uncertainty in their professional knowledge, skills, frustration chosen profession. The main factors, which can cause professional burnout: the person's individual peculiar features, working conditions, stressful situations at the working place; necessity to perform actions that are not functional responsibilities of the social worker; congestion of documentation and preparation of various reports; performance of unexpected and unplanned tasks that need urgent attention and a lot of energy; lack of encouragement, support from the head. The symptoms of mental and physical exhaustion and as a result professional burnout symptoms have been classified in the present paper (emotional, mental, behavioral, and physiological). The author defines the possible ways and strategic directions of preventing the social workers' professional burnout (personal and professional) and the main preventive methods in each direction.*

Keywords: *professional burnout, symptoms and reasons of social workers' professional burnout, professional burnout prevention directions.*

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) THROUGH CASE STUDIES

The main idea of the report is to present the case study approach and its characteristics in two of the most popular ESP course series published by Longman/Pearson ELT. The task-based activities of this dynamic methodology are also described in the way they are practiced at a university level in classes of Business English and English for Tourism at IUC – Bulgaria. The variety of realistic business situations offered by case studies creates favorable conditions for acquiring useful skills for life. The few examples of productive case studies used on the courses compile the list of advantages of the approach for the effective business education. Using the case-method, students gain social competence, and – at an early stage – they learn to communicate with other students and their teachers, who are usually mediators in this process. A variety of real business-situations, which the case-method offers, creates favorable conditions for the acquisition of useful life and professional skills. The article presents a list of this approach advantages for effective business education.

Keywords: *business education, case studies, ESP, leadership, managerial skills, entrepreneurship, tourism studies, integrated skills, skills for life.*

Problem definition. As an interactive approach, case studies limit students' passive role in class, encourage their participation and set up an environment which is very close to the working process of real-life situations. This approach of teaching has been very fruitful since its first usage at law schools in the 30s of the 20th century. Every case has a story which presents individuals or organizations with a dilemma or unsolved outcome and it imitates or simulates a real situation. It includes the method of discussion widely used in training courses for managers and administrators nowadays. People being trained by this method have the chance to learn how to demonstrate both their analytical and managerial skills. Since language is used as a tool to deal with a problem, it serves as a natural means of communication to solve a realistic business problem.

Recent studies and publications analysis. W. Ellet, C. Hampden-Turner, D. Seymour consider features of innovative teaching methods using, such as case-method. They discuss case study approach in educational process. P. Strutt and others examines methodology of teaching English language.

Object of an article. The main idea of the report is to present the case study approach and its characteristics in two of the most popular ESP course series published by Longman/Pearson ELT.

The main body. This is a student-centered dynamic approach containing task-based activities very suitable when dealing with intercultural training at a university level in classes of Business English. Case studies have been identified as one of the best approaches through which students are provided with the necessary theoretical and practical knowledge for their future successful career. Not only do case studies offer a variety of content-based situations, which make students participate in real-life problems, but they also provide them with a great opportunity to revise and use the knowledge already acquired and train their specific communicative competence and managerial skills. Some of the most important advantages of case studies are:

- improving students' productive communication skills in a very intensive way – both oral and written
- developing students' organizational skills
- enhancing students' critical thinking and analytical skills
- boosting reflective learning skills
- training business communication skills

- encouraging working in a team
- endorsing leadership culture

When using case studies, students acquire their social competence as well – in an early stage they learn how to communicate with other students, with their teachers, who are usually facilitators in this process, or when they talk in front of the group/class.

Through the stories of case studies, students understand which decisions are right and which are wrong. They learn from the examples of entrepreneurs of exceptional abilities.

Nowadays a lot of TESOL writers and publishers are paying special attention to ESP as an important specialty area for developing businesses and leaders of the diverse economies in the modern world. The focus of the present report is on two of the latest editions of ESP series used in classes of Business English and English for International Tourism at IUC - Bulgaria (International University College). These are *English for International Tourism*, the newest 2013 edition, and *Market Leader*, the third edition, both of them published by Pearson Education Limited.

English for International Tourism is a three-level course created more than ten years after the first edition of the book had appeared. It is aimed at professionals working in the tourism industry and students of tourism in further education. The structure and the key learning objectives of the course are: 1) Vocabulary; 2) Grammar; 3) Professional Skills; 4) Case Study.

The strongest components are Vocabulary, Professional Skills and Case Study, which means that Grammar Skills are a component used for making a revision of the basic structures needed for the topics under discussion. For additional support there is a comprehensive Grammar Reference at the back of the course-book. Another extremely useful supplement is the Mini-dictionary providing a selection of words and phrases from the ten units on the DVD-ROM. Effective interpersonal and business skills are practiced in the Professional Skills Section. The Case Studies are based on realistic tourism issues with the aim to motivate and engage students in finding a practical solution to a situation through active group work.

The Case Study component in the course-book of Upper-Intermediate level includes the following topics:

- Tailor a package
- Improve a media profile
- Invest in a hotel
- Develop an eco-resort
- Develop airport infrastructure
- Design a museum exhibition
- Make a festival profitable
- Recruit the right person
- Plan a new itinerary

Some of the most widely discussed topics in business studies for tourism today are sustainability and eco-tourism issues. Thus developing an ecotourism project is one of the most interesting for the students. The case *Develop an Eco-resort* has the following steps:

– The phase of preparation: reading an extract from a travel blog and finding answers to a few basic questions (The Brijuni Archipelago in Croatia); listening to a representative of the Croatian Tourist Board, the mayor of Mali Brijun and a representative of the Croatian Wildlife Association who are discussing the topic of a self-catering eco-resort.

– The phase of discussion: working in groups of three/four and reading the agenda for the meeting called by the Croatian Tourist Board; preparing the group reports focusing on advantages and disadvantages; coming to an agreement about the project.

– The phase of writing: an e-mail of 200 – 250 words to a colleague who was unable to attend the meeting – this should summarize the discussion of the project.

Besides developing students' integrated skills based on reading, listening, speaking and writing activities, the Case Study Section builds their confidence in using specialized vocabulary and improves their professional skills like chairing a meeting, discussing and negotiating, writing e-mails, etc.

Market Leader is a successful multi-level business English course with authentic business content developed in association with the *Financial Times*, a leading source of professional information in the world, which creates the real atmosphere of international business in the language classroom. One of the benefits of the course is the task-based approach, which includes role-plays and case studies and is combined with best practical ideas from different areas of the world of business. Another benefit is that students are taught to rely on their own knowledge of business and the world, their own opinions and (working) life experience, thus enhancing the learning process and motivation. Business English students acquire communication skills in the main business areas of negotiations, meetings, presentations, etc. Focus of the case studies approach in *Market Leader* course is fluency in all the activities. Students are allowed to use their own conclusions and to offer creative and imaginative solutions. Case studies contribute to developing both language practice and effective entrepreneurial skills some of which are leadership, decision-making, intercultural awareness, problem analysis, etc. There is a case study based on realistic business situations at the end of each unit corresponding to the business topic of the unit. The case studies end with a writing task, which is also realistic and includes writing memos, e-mails, taking the minutes of a meeting, reports, etc. leading to the development of students' writing competence.

The cases of business English in *Market Leader* are shorter and are usually developed around a problem in a company. To solve the problem several main stages are covered:

- Reading the background information of the case
- Discussing and analyzing the quantitative data
- Summarizing weaknesses and threats
- Presenting alternative solutions to the problem
- Comparing the solutions and choosing the best one
- Preparing an action plan, assigning tasks and setting the deadlines

Excluding the first stage, the other ones develop speaking skills as students present their point of view, criticize, negotiate, etc. They work in teams and each team tries to offer best solution to the problem. The writing task is very often given as a homework assignment.

Some of the most successful case studies are about organizing various company events, intercultural communication, advertising campaigns, human resources, reorganizing companies and investment planning. For example, when preparing an advertising campaign for a product or a service students teams analyze all needed aspects like the target market, corporate image, advertising budget, etc. After the teams devise their campaigns, they take turns at presenting. The team delivering a presentation is assessed by the other teams who play the roles of clients and complete an assessment sheet. Both the campaign concept and the effectiveness of presentation are evaluated.

The most interesting and many-sided case study, in my view, is *Slim Gyms* case study, in which students select from a group of applicants a new manager for a chain of health and fitness clubs in NY. The *Employment Unit* where the case is consolidated uses useful language of managing meetings in a few of the previous unit tasks, so that students could be prepared to do the case study successfully. The case starts with a group/class discussion about taking exercises, gym facilities, gym membership, atmosphere, hygiene, good gyms, bad gyms, and of course, qualities a manager of a gym should have. Then students read the background information and the job advertisement, and the class summarizes the situation. In groups,

students read the four short-listed candidates' file cards, later they listen to the candidates' interviews, hold a meeting to discuss each candidate's strengths and weaknesses and after that take a decision about the best candidate. The units on employment are usually accompanied by activities developing interview skills, CV writing and cover letter writing, which could serve as a preparation stage for students' further career.

Conclusions. Most of the students see the advantageous role of case studies, value the approach and how it is used in class because they are the decision-makers. The best part of using case studies techniques is that it reproduces real life and students of any subject are given the opportunity to learn in real situations. The most valuable benefit of the case study approach is that students practice their language skills and at the same time improve their interpersonal, analytical and managerial skills, which are some of the most important entrepreneurial skills.

References

1. Cotton D. Market Leader [Electronic resource] / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent // Longman/Pearson ELT. – 2010. – Access : <http://www.pearsonelt.com/>
2. Ellet W. The Case Study Handbook : How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases [Electronic resource] / W. Ellet. – HBSP. – 2007. – Access : <http://hbsp.harvard.edu/>
3. Hampden-Turner C. Teaching Innovation and Entrepreneurship / C. Hampden-Turner // CUP. – 2009
4. Seymour D. 700 Classroom Activities [Electronic resource] / D. Seymour // Macmillan Education. – 2005. – Access : <http://www.macmillaneducation.com/>
5. Strutt P. English for International Tourism [Electronic resource] / P. Strutt // Pearson Education Limited. – 2013. – Access : <http://www.pearsoned.co.uk/bookshop/>
6. Business Case Studies Teaching business studies by example [Electronic resource] // Business case studies. – Access: <http://businesscasestudies.co.uk/>
7. Educational innovation in Economics and Business [Electronic resource]. – Access : <http://www.edineb.org/sessiondetail.asp?conferenceID=17&entryID=603>
8. Business English [Electronic resource] // English club: 17 years. – Access : <http://www.englishclub.com/business-english/>
9. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom [Electronic resource] / Peter Daly // The Internet TESL Journal. - Vol. VIII, No. 11, November 2002. – Access : <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/>
10. Consortium for Entrepreneurship Education [Electronic resource]. – Access : http://www.entre-ed.org/_teach/activits.htm

*Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. Марьяна Годорова. Преподавание английского языка для специальных целей на основе кейс-метода. *На сегодняшний день в обучающем процессе актуальным является использование интерактивного подхода, поощрение участия студентов, создание среды, которая очень близка к технологическому процессу, реальных жизненных ситуаций. Этот подход преподавания был впервые использован в юридических школах в 30-х годах 20-го века и был очень плодотворным. Он позволяет приобрести и продемонстрировать свои аналитические и управленческие навыки. Он служит инструментом для борьбы с проблемой, естественным средством общения для решения реалистичной бизнес-проблемы.*

Одним из таких методов является кейс-метод. При использовании кейс-метода, студенты приобретают социальную компетентность, а также – на ранней стадии они учатся общаться с другими студентами, со своими преподавателями, которые обычно являются посредниками в этом процессе. Разнообразие реальных бизнес-ситуаций, предлагаемых кейс-методом, создает благоприятные условия для приобретения полезных жизненных и профессиональных навыков. В статье представлен список преимуществ такого подхода для эффективного бизнес-образования.

Ключевые слова: *бизнес-образование, кейс-метод, ESP, лидерские, управленческие навыки, предпринимательство, обучение туризму, комплексные навыки и умения, жизненные навыки.*

Анотація. Маар'яна Тодорова. Викладання англійської мови для спеціальних цілей на основі кейс-методу. Нині в навчальному процесі актуальним є використання інтерактивного підходу, заохочення участі студентів, створення середовища, яка дуже близьке до технологічного процесу, реальних життєвих ситуацій. Цей підхід викладання був уперше використаний в юридичних школах в 30-х роках 20-го століття і був надзвичайно результативним. Він дозволяє набутти і демонструвати свої аналітичні та управлінські навички. Він слугує інструментом для боротьби з проблемою, природним засобом спілкування для вирішення реалістичної бізнес-проблеми.

Одним з таких методів є кейс-метод. При використанні кейс-методу, студенти набувають соціальної компетентності, а також – на ранній стадії вони вчать спілкуватися з іншими студентами, своїми викладачами, які зазвичай є посередниками в цьому процесі. Різноманітність реальних бізнес-ситуацій, пропонованих кейс-методом, створює сприятливі умови для оволодіння корисними життєвими і професійними навичками. У статті представлено список переваг такого підходу для ефективної бізнес-освіти.

Ключові слова: бізнес-освіта, кейс-метод, ESP, лідерські, управлінські навички, підприємництво, навчання туризму, комплексні навички та вміння, життєві навички.

УДК 373.3-051

С. М. Мартиненко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАГНОСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

У публікації авторка аналізує проблему готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності у процесі особистісно-розвивального навчання, визначає педагогічні умови, що сприяють її ефективності.

Ключові слова: готовність учителя до професійної діяльності, діагностична діяльність, особистісно-розвивальне навчання, учні початкової школи, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Успішне вирішення проблеми здійснення діагностування в особистісно-розвивальному навчанні вимагає від педагогів, перш за все, готовності до такого виду діяльності. Окреслене питання є досить своєчасним і актуальним для реформування вітчизняної освіти, зокрема початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як засвідчує проведений аналіз педагогічних досліджень, цей аспект знайшов достатнє вивчення у науковій теорії та практиці сучасної школи. Зокрема, у працях В. Бондаря, І. Зязюна, В. М'яшицева, К. Платонова, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоевої, Д. Узнадзе розкриваються теоретичні основи професійної готовності, які охоплюють володіння професійною компетентністю, що вміщує знання, вміння, навички, практичний досвід, ставлення до діяльності за профілем. Готовність до діяльності більшість науковців розглядають на особистісному та функціональних рівнях: як активний стан особистості, що породжує діяльність і її наслідки; як якість, яка визначає установку на розв'язання професійних ситуацій та завдань; як передумова для цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості й ефективності.

Психологічна готовність визначається як складна динамічна структура, що охоплює інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові особливості психіки людини відповідно до зовнішніх умов і завдань діяльності. Показниками психологічної готовності, що входять до її структури, як зазначають учені, є: усвідомлення мети, реалізація якої дозволяє виконувати поставлені завдання; визначення й оцінка умов, у яких буде протікати діяльність; встановлення основних і додаткових способів вирішення поставлених завдань; прогнозування протікання інтелектуальних,

емоційних, мотиваційних і вольових процесів; оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня та необхідності досягнення очікуваного результату; мобілізація сил відповідно до умов і завдань; самовизначення можливостей для досягнення мети.

Дещо інший підхід до визначення сутності та структури готовності знаходимо в педагогічних дослідженнях. Зокрема, готовність до педагогічної діяльності розглядається як складне структурне утворення, в центрі якого знаходиться ставлення особистості до педагогічної праці як основного смислу життя; добросовісне та відповідальне ставлення до педагогічної діяльності; здатність до педагогічної професії та самовіддача; стійкі мотиви педагогічної діяльності; професійно значущі якості особистості; професійна компетентність [4].

Варто зазначити, що готовність до діагностичної діяльності, хоч і є складовою готовності до педагогічної діяльності, все ж таки має свої особливості та специфіку. Діагностична діяльність учителя складає частину його педагогічної культури, що характеризує особистість і професійну діяльність і охоплює творчий компонент. Теоретичні аспекти педагогічної діагностики як складової педагогічної культури вчителя висвітлено в дослідженнях В. Андреева, А. Белкіна, М. Боритка, В. Кан-Калика, А. Кочетов, О. Мельник, С. Мартиненко, Н. Кузьміної, Л. Спіріна, Г. Сухобської та інших учених.

З урахуванням зазначеного **метою** поданої статті є: на теоретично-емпіричному рівні висвітлити особливості та педагогічні умови готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в особистісно-розвивальному навчанні; визначити існуючі тенденції в практиці початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичних узагальнень і власного педагогічного досвіду нами визначено, що важливими умовами формування вмінь і навчок педагогічного діагностування є:

- визначення змісту, структури й функцій педагогічного діагностування як складової педагогічної діяльності вчителя;
- поетапне оволодіння вміннями та навичками педагогічного діагностування.

Діагностичну діяльність учителя розглядаємо як творчу та інноваційну, тому що в процесі її здійснення педагог реалізує нові завдання і зміст діяльності [2].

Як уже зазначалося попередньо, діагностична діяльність учителя є складовою його педагогічної культури, що уособлює сутнісну характеристику особистості та професійної діяльності, охоплює творчий компонент. Діагностичними спостереженнями, опитуванням встановлено, що високий рівень розвитку творчих педагогічних умінь характерний лише для 26,3% випускників вищого педагогічного навчального закладу; 61,2% молодих учителів виявляють скептичне ставлення до педагогічної творчості. Ці дані загалом свідчать про недостатній рівень готовності сучасних фахівців до педагогічної творчості, а, отже, й педагогічної діагностики.

Уважаємо, що в особистісно-розвивальному навчанні з урахуванням його специфіки (спрямованість змісту, принципів, організаційного і методичного забезпечення навчального процесу на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей кожного учня: сприймання, мислення, пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах діяльності) креативність умінь діагностичної діяльності є необхідним компонентом готовності вчителя до цього виду діяльності [1]. Сформувані такі вміння зможе педагог, який досконало володіє теоретичними основами і технологіями особистісно-розвивального навчання, а також творчими здібностями.

Вивчення особливостей готовності педагога до діагностування ми розпочали з аналізу недоліків у діагностичній діяльності вчителів, які працюють в системі розвивального навчання за Д. Ельконіним і В. Давидовим як основного з найбільш

поширених типів навчання, яке ставить за завдання сформувавши в молодших школярів повноцінну навчальну діяльність, розвивати теоретичне мислення, перетворити учня на суб'єкт, який зацікавлений у самопізнанні та самозміні, а також визначення нового й перспективного, що виникло в практичній діяльності вчителів початкової школи [1].

З цією метою нами проаналізовано практичну діагностичну діяльність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва і Київської області. Вивченням було охоплено 23 загальноосвітні навчальні заклади, респондентами були керівники шкіл, голови методичних об'єднань, учителі початкової школи. Нас цікавило, перш за все, з'ясування причин виникнення труднощів, які зазнають педагоги у процесі організації та реалізації змісту діагностичної діяльності. З цією метою було розроблено програму вивчення діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів різних типів і питання для анкетування.

Отримані анкетні дані засвідчили, що керівники загальноосвітніх навчальних закладів не завжди ставлять за завдання здійснення контролю за діагностичною діяльністю вчителів початкової школи, які працюють у системі розвивального навчання. Встановлено, що основними напрямками контролю за змістом діагностичної діяльності вчителя початкової школи є: відвідування уроків із розвивального навчання (99,5%); система перевірочних (директорських) контрольних робіт за змістом розвивального матеріалу (99,4%); вивчення потенційних можливостей учнів першого року навчання (90,2%). Недостатньо контролюють також директори шкіл та їх заступники проведення вчителями діагностичних робіт (68,3%); результати формування навчальної діяльності учнів початкової школи (32,4%); систему відслідкування динаміки розвитку дітей молодшого шкільного віку (21,2%); щоденну систематичну діагностичну діяльність учителя початкової школи (8,1%).

Відтак уважаємо, що такий стан зумовлений недостатньою увагою керівників шкіл до внутрішнього змісту розвивального навчання, вони, в основному, орієнтуються на зовнішню привабливість цієї системи освіти – зміст діяльності учнів на уроці, аргументованість думок і суджень, випереджувальний результат засвоєння знань і формування вмінь.

Керівники шкіл не занадто високо оцінюють професійно-діагностичні вміння вчителів, які працюють в системі розвивального навчання: спостереження педагогічних чинників (70,2%); уміння класифікувати й систематизувати діагностичну інформацію (20,3%); визначати предмет, мету і засоби діагностики (58,3%); планування наступного діагностування (65,2%); уміння висувати й формулювати гіпотезу (6,1%); співвідношення об'єкта діагностування з індивідуальним стандартом (5,2%); аналіз отриманої діагностичної інформації (23,1%); розроблення педагогічних рекомендацій для практичних дій та корекції (18,3%); прогнозування результатів діагностичної діяльності (13,2%).

Кількісні дані та аналіз результатів анкетування засвідчили, що діагностичні вміння, пов'язані з аналітичною та творчою активністю вчителів початкової школи, набагато нижчі, ніж уміння, що охоплюють продуктивну активність. Для підтвердження чи заперечення отриманих даних нами проведено анкетування серед голів методичних об'єднань учителів початкової школи (23 особи).

Анкета вміщувала питання, які допомагали визначити розуміння голів методичних об'єднань структури діагностичної діяльності; проблем організації допомоги педагогам, які зазнають труднощів у діагностичній роботі. Керівники методичних об'єднань зазначили, що вони не надають достатньої уваги на організацію та здійснення діагностичної діяльності. Лише у навчально-виховному процесі 25% загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва і Київської області у роботі вчителя спостерігаються всі рівні педагогічної діагностики, за якої фахівці виокремлюють

складові діагностики і визначають її особливості – 48,2%; рівень структурної діагностики – 29,3% учителів установлюють зв'язок між її компонентами; рівень системної діагностики – 46,3% респондентів здійснюють системний підхід до визначення складових педагогічного процесу і виховних ситуацій, які підлягають діагностуванню. На рівні прогнозування лише 26,4% педагогів визначають перспективи розвитку педагогічних явищ і процесів.

Голови методичних об'єднань не можуть повною мірою надавати вчителям кваліфіковану допомогу з метою оволодіння ними інструментарієм діагностичної діяльності. Допомога методичних служб обмежується лише контролем за якістю знань учнів і забезпеченням наступності між початковою та основною школами. Методична й наукова підтримка щодо забезпечення змісту діагностичної діяльності зовсім не надається 28,3% керівниками методичних об'єднань; 77,7% респондентів відповіли, що вони організують наукову й методичну підтримку вибірково; 68,1% – надають допомогу в діагностуванні окремих компонентів навчальної діяльності.

Серед основних умінь, якими має володіти вчитель початкової школи у процесі діагностичної діяльності, голови методичних об'єднань виокремили такі:

- вивчення рівня знань, умінь і особистісних якостей, які виявляють учні за допомогою вчителя (потенційний рівень);
- установлення досягнутого рівня знань, умінь і навичок (актуальний рівень);
- отримання нової інформації про якість освіти, виховання і розвиток (перспективний рівень) [3].

Як бачимо, відповіді голів методичних об'єднань учителів початкової школи засвідчують, що, в основному, вони здійснюють традиційний підхід до вирішення проблеми педагогічного діагностування, а цінності особистісно-розвивального навчання не завжди перебувають в їх полі зору. Лише 5,2% респондентів зазначили про необхідність продовжувати роботу з розвитку й вдосконалення вміння діагностичної діяльності, зокрема, пов'язаних із творчим компонентом діагностичної діяльності.

У результаті дослідження нами встановлено, що труднощі, які зазнає вчитель початкової школи, пов'язані із засвоєнням ним діагностичних методик вивчення змістових мисленнєвих дій, які можна подолати шляхом оволодіння методами психолого-педагогічних спостережень, опитування, моделювання, аналізу навчально-виховних ситуацій, застосування тестових завдань. Формуванню творчих здібностей педагогів буде сприяти розроблення ними індивідуальних програм розвитку та вивчення особистості окремих учнів (картки потенційного розвитку учня), програм саморозвитку та самовдосконалення, оволодіння науковими основами діагностичної діяльності.

Аналіз теоретичних і емпіричних матеріалів, проведене прикладне дослідження дозволили визначити сутність діагностичної діяльності, її складові, а також педагогічні умови, що визначають готовність учителя до діагностичної діяльності в особистісно-розвивальному навчанні. До педагогічних умов відносимо:

- знання педагогом особливостей та специфіки особистісно-розвивального навчання, розуміння ним значення діагностування саме в цій системі;
- підвищення рівня розвитку педагогічної культури: комунікативних, конструктивних, аналітичних, проєктивних, організаторських умінь, які забезпечують готовність учителя до особистісно-розвивальної взаємодії з учнями;
- обґрунтування доцільності вибору діагностичних засобів, які уможливають реалізацію мети особистісно-розвивального навчання;
- самооцінку особливостей готовності, створення оптимальних внутрішніх і зовнішніх умов для професійної діяльності, педагогічну рефлексію.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі зазначеного варто констатувати, що ефективність і результативність освіти, спрямованої на розвиток учня

початкової школи, зумовлюється педагогічними умовами готовності вчителя початкової школи до здійснення діагностування, компонентами якого є ціннісно-смісловий (ціннісне ставлення до особистісного розвитку дитини), мотиваційно-змістовий (бажання досягти максимальних результатів у розвитку кожної дитячої особистості шляхом урахування суб'єктивного досвіду і впровадження його елементів у зміст освіти), креативно-технологічний (вміння створювати творче навчальне середовище і впроваджувати власні педагогічні технології), корекційно-діагностичний (вміння розробляти та застосовувати методики відслідковування результатів особистісно-розвивального навчання і на цій основі здійснювати його корекцію та прогнозування).

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 386 – 388.
2. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 30 – 79.
3. Мартиненко С. М. Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики : навч. -метод. посіб. / С. М. Мартиненко, М. Д. Осколова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – С. 83 – 100.
4. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8 – 9. – С. 4 – 8.

*Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. С. Н. Мартыненко. Педагогические условия готовности учителя начальной школы к диагностической деятельности в системе личностно-развивающего обучения. В статье автор рассматривает проблему формирования готовности учителя начальной школы к диагностической деятельности в системе личностно-развивающего обучения; определяет ее специфику и особенности. Автор анализирует результаты анкетирования, проведенного среди руководителей учебных заведений, председателей методических объединений, учителей начальной школы, а также разрабатывает эффективные педагогические условия успешного проведения диагностирования.

Ключевые слова: готовность учителя к профессиональной деятельности, диагностическая деятельность, личностно-развивающее обучение, учащиеся начальной школы, педагогические условия.

Summary. Svetlana Martynenko. Pedagogical conditions of the primary school teacher's willingness to diagnostic activities in personal and developmental education system. In the article the author considers the problem of the willingness of the primary school teachers to diagnostic activities in the system of personal and development education; determines its specificity and peculiarities. Diagnostic activity of the primary school teacher's, the author shows as a creative and innovative, because during its implementation the teacher realizes the new tasks and content of the activity. Diagnostic activity of a teacher is an integral part of his teaching culture, represents the essential characteristics of personality and skill level.

The author identifies the shortcomings in the diagnostic of teachers who work in the system by developing education and analyzes the results of the survey, which was conducted among school headmasters, chairmen of methodological unification, primary school teachers. In the article the author reveals the essence of diagnostic activities and outlines its components (value and meaning, motivation and contents, creative and technological); defines effective pedagogical conditions that determine the willingness of the primary school teachers to the diagnostic work in personal and developmental education.

Keywords: the willingness of the primary school teachers to professional activity, diagnostic activity, personal and developmental education, pupils of primary school, pedagogical conditions.

ДИТЯЧІ СУДИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ

У статті здійснено аналіз здійснення процесу соціального захисту дітей з числа неповнолітніх правопорушників у Великій Британії. Розглянуто особливості процесу та етапів дитячих слухань у Шотландії. Автором висвітлено роль та функції дитячих судів, міри покарання дітей зазначеної категорії, фактори що визначають місце відбування покарання неповнолітніх правопорушників.

Ключові слова: соціальний захист, неповнолітні правопорушники, дитячі суди, дитячі слухання, шерифські суди.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань нині є поліпшення становища дітей у суспільстві. Особливе місце у розв'язанні цієї проблеми належить створенню достатніх умов щодо захисту прав кожної дитини. Значна кількість дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з числа малолітніх правопорушників, перебувають в закладах, система виховання яких не створює необхідних умов підготовки їх до самостійного життя. Недостатньо ефективними є результати взаємодії органів виконавчої влади з громадськими організаціями, які здійснюють захист прав дітей, відсутні дієві програми попередження соціального сирітства, соціального захисту та підтримки дітей, які залишилися без батьківського піклування, тих, які виходять із системи державної опіки та малолітніх правопорушників. Такі категорії дітей найбільш уразливі і потребують підтримки.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з окресленої проблеми дозволяє стверджувати, що питання соціального захисту дітей, стало об'єктом дослідження у сфері права, історії, психології, педагогіки, соціальної роботи та соціальної педагогіки. Вивчення міжнародного досвіду захисту дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, свідчить про ефективність соціальної і соціально-педагогічної роботи із зазначеною категорією дітей.

Так, вітчизняні вчені (І. Ковчина, Л. Міщик, Ж. Петрочко) обґрунтовують досвід, інновації соціально-педагогічного забезпечення прав дитини. Вивчення окремих питань соціального захисту дітей у Великій Британії, розглянуто у працях С. Грищенка, І. Долі (міжнародний досвід розвитку інституту прийомної сім'ї), В. Козубовського (соціальний захист неповнолітніх у Великій Британії), О. Романовської (розгляд феномена фостерної сім'ї у Великій Британії).

Багато вчених Великої Британії (Р. Баллок, Д. Кіртон, І. Сінклер та ін.) займалися вивченням зазначеної проблеми і з'ясуванням найефективніших і найдієвіших форм влаштування дітей. Питання практичної соціальної роботи з дітьми описано у праці Беррідж та Броуді; роботу судів Великої Британії розглядали Р. Клаф, Б. Хаг та інші.

Мета статті – розглянути та проаналізувати ефективність дитячих судів Великої Британії як елементу захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в системі соціального захисту окресленої категорії дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна структура соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Британії має три рівні: державний, регіональний, місцевий. Між ними наявний тісний зв'язок у розв'язанні проблем дітей. Дитина перебуває під захистом від самого народження до досягнення нею повноліття і входження у самостійне життя, отримуючи соціальний захист, психологічну, юридичну підтримку від різних структур. Хоча частини Великої Британії (Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія) мають відмінності в законодавчому аспекті та в організаційній структурі, – вони слідуєть єдиній стратегії –

надання допомоги та підтримки дітям-сиротам та дітям, позбавлених батьківського піклування. Їхня діяльність спрямована на надання ефективного соціального захисту такій категорії населення.

Для досягнення позитивних результатів у питанні соціального захисту дітей, які потребують допомоги, у Великій Британії діє законодавство, яке у зв'язку з потребами суспільства, що виникають, і у наш час змінюється, вдосконалюється. Законодавство у частинах цієї країни (Англії, Уельсі, Північної Ірландії, Шотландії) відрізняється і процедура процесу соціального захисту в кожній з частин Королівства має свою специфіку (табл. 1).

Таблиця 1

**Процедура процесу соціального захисту дітей-сиріт та дітей,
позбавлених батьківського піклування у частинах Великої Британії [5]**

№		Назва території			
		Англія	Шотландія	Уельс	Північна Ірландія
1	Зміст дій, що виконуються	Звернення до місцевих агенцій з питань соціального захисту дітей	Звернення до соціальних працівників/ доповідача комісії у справах неповнолітніх	Звернення до місцевих агенцій з питань соціального захисту дітей	Звернення до соціальних служб
2		Загальна оцінка	Загальна оцінка	Загальна оцінка	Загальна оцінка
3		Терміновий захист: 1. рішення про невідкладний захист; 2. рішення про оцінку потреб дитини	Терміновий захист: 1. рішення про захист дитини; 2. судове рішення про позбавлення батьківських прав; 3. рішення про оцінку потреб дитини	Терміновий захист: 1. судове рішення про позбавлення батьківських прав; 2. рішення про невідкладний захист; 3. рішення про оцінку потреб дитини	Терміновий захист: 1. судове рішення про позбавлення батьківських прав; 2. рішення про невідкладний захист; 3. рішення про оцінку потреб дитини
4		Відкриття справи про захист дитини	Відкриття справи про захист дитини	Відкриття справи про захист дитини	Відкриття справи про захист дитини
5		Розгляд справи	Розгляд справи	Розгляд справи	Розгляд справи
6		Планування захисту дитини, призначення провідного спеціаліста та фахівця, який вестиме справу	Планування захисту дитини, призначення провідного спеціаліста та фахівця, який вестиме справу	Планування захисту дитини, призначення провідного спеціаліста та фахівця, який вестиме справу	Внесення дитини до загальної бази соціального захисту
6а			Внесення дитини до загальної бази соціального захисту		Планування захисту дитини з призначенням координатора справи
6б			Судове слухання справ неповнолітніх		
7		Проведення головної оцінки	Проведення повної оцінки	Проведення головної оцінки	Проведення повної оцінки
8		Перегляд справи	Перегляд справи	Перегляд справи	Перегляд справи

Проте права кожної дитини у Британії захищаються на всіх рівнях державного управління соціального захисту, оскільки в країні існують дитячі суди. Це спеціалізовані судові заклади, які згідно з законодавством відповідають за забезпечення і дотримання прав та інтересів дітей. Дитячі суди проводять слухання, виносять рішення за такими питаннями, які відносяться до сфери їхньої компетенції: насилля над дітьми, занедбання їхніх потреб; протиправні та злочинні дії, що скоєні неповнолітніми; суперечки щодо опіки над дітьми між розлученими або батьками, які проживають окремо [1, с. 274].

В Англії та Уельсі дитина може звернутися до суду з сімейних справ, якщо він/вона страждають або ризикують бути скривдженими. Суд може передати дитину на піклування в заклади, які підзвітні місцевим органам влади. Виносячи ухвалу будь-якого рішення щодо їхнього життєзабезпечення та виховання, всі суди на перше місце мають ставити соціальний захист дітей. Існує загальноприйнятий принцип сімейного виховання і середовища, – щоб не трапилося, діти повинні залишатися вдома зі своїми біологічними сім'ями, якщо це не загрожує їхньому життю та здоров'ю [4, с. 169].

Судова система Шотландії відрізняється від Англійської. Важливою ланкою у судовій системі Шотландії є шерифські суди. У цій системі вони – найнижча ланка. У Шотландії діти, які скоїли правопорушення або потребують опіки та захисту, можуть бути направлені до Доповідача комісії у справах неповнолітніх. Він отримує звіти від відповідних фахівців та соціальних працівників. Якщо потрібне примусове втручання, то справу може бути розглянуто на слуханні справ неповнолітніх, який може призначити нагляд за дитиною [4, с. 169].

Майже в кожній європейській країні з 10-ти років дитина несе кримінальну відповідальність за скоєний злочин. Згідно із законодавством Англії, дитина, яка не досягла 10 річного віку і скоїла злочин, не може переслідуватися у судовому або кримінальному порядку (згідно з Children and Young Persons Act, 1933). Дитина (до 10 років), яка скоїла злочин у Великій Британії перебуває під наглядом поліції, соціальних служб (через попередження батьків), через установлені законом процедури, або призначення опіки, супроводу (супервізії) або рішення про здійснення термінового захисту дитини [3, с. 404].

У Британському законодавстві осіб віком до 18-ти років, які несуть відповідальність перед законом, поділяють на дітей (від 10 до 13 років) і молодих людей (від 14 до 17 років).

Вік дитини у суді важливий лише для того, як розглядати її справу у судовій системі та яке покарання отримає дитина за правопорушення:

– діти віком до 17 років, яким відмовили у поручництві, розміщуються соціальними службами (у 17 років дитину може бути узято під арешт у поліцейському відділку або переведено у центр для правопорушників (remand centre). У таких центрах розміщують правопорушників віком від 14 до 21 року до розгляду справи і винесення вироку;

– звинувачений віком від 17 до 18 років називається неповнолітнім та його справа розглядається судом зі справ неповнолітніх (ювенальним судом);

– дорослих, віком від 18 до 21 року, може бути направлено до закладів для неповнолітніх правопорушників, а не до в'язниці (хоча з правопорушниками після 18 років соціальні працівники вже не співпрацюють) [3, с. 404].

На увагу заслуговує той факт, що вирок суду залежить від віку дитини та (у деяких випадках) від статі. У разі відмови у поручництві за дитину віком до 17 років, їх переважно розміщують у заклади підзвітні місцевим органам влади. Вважається, що в'язниця є несприятливим середовищем для дітей і з 1991 року на законодавчому рівні було прийнято рішення щодо процесу запобігання

розміщення дітей у в'язниці. Сучасна позиція полягає у тому, що з 17-ти років правопорушника може бути розміщено у в'язницю; дівчата віком до 17-ти років і хлопці до 15-ти років не можуть бути направлені до в'язниці або у заклад для неповнолітніх правопорушників; хлопці віком 15 та 16 років можуть бути направлені до в'язниці, у заклад попереднього ув'язнення для неповнолітніх правопорушників або у заклади, що підпорядковані місцевим органам влади. Отже, розміщення правопорушників у той чи той заклад залежить від віку, статі та тяжкості скоєного злочину [3, с. 472].

Система дитячих слухань у Шотландії розроблялася та вдосконалювалася роками. У 1995 році було удосконалено діюче законодавство, що визнало права дитини та її захист центральними в політиці держави. Уся система дитячих слухань направлена, відповідно, на пошук найбільш ефективного та доцільного втручання у справу кожної дитини, що наочно представлено у вигляді рисунку (рис. 1).

На стадії “випадку” дитина (або представник поліції чи Департаменту соціальної роботи) звертається до доповідача. Доповідач на наступній стадії оцінює інформацію та приймає рішення про необхідність обов’язкової супервізії. Процес слухання є прозорим та рішення ухвалюється відкрито як частина процесу. Найбільш поширеним рішенням у системі дитячих слухань є вимога супервізії, починаючи від супервізії батьків та соціальних працівників, закінчуючи розміщенням дитини у безпечне середовище. Місцеві органи влади мають законний обов’язок виконувати рішення, які винесені на дитячі слухання [2, с. 4 – 5].

У деяких випадках дитина може бути направлена до фостерних батьків, дитячого будинку або до спеціального закладу, якщо на слуханні було ухвалено, що вона там отримає належну допомогу та догляд. Система дитячих слухань у Шотландії – унікальна, оскільки поєднує здійснення правосуддя та соціального захисту дітей, які потребують підтримки, опинилися у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і підлітків [4, с. 169].

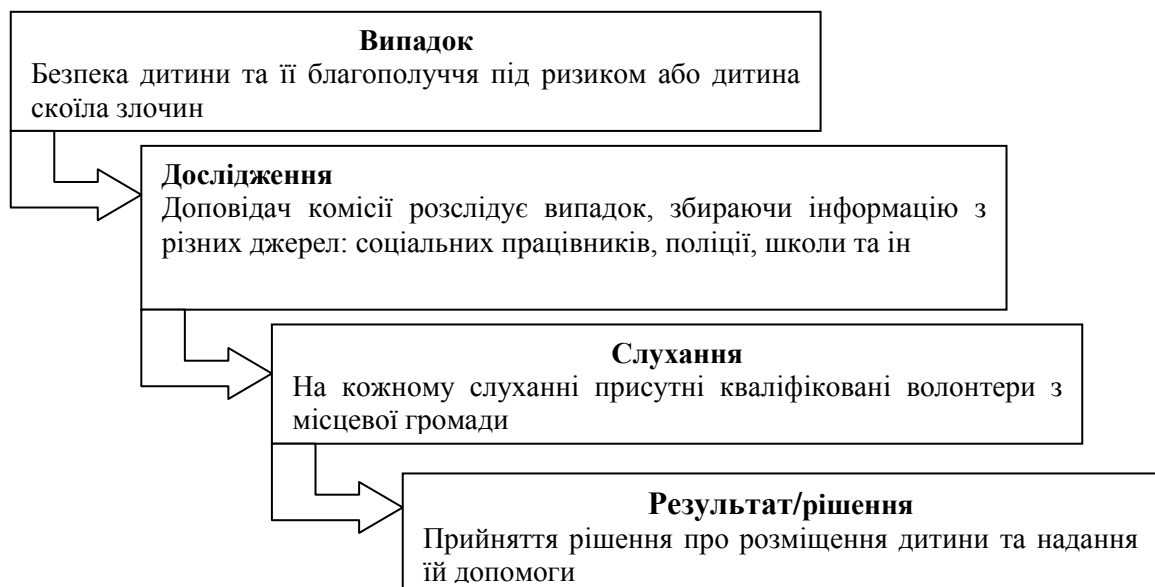


Рис. 1. Стадії процесу дитячих слухань у Шотландії

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, соціальний захист дітей-сиріт, які здійснили правопорушення, заслуговує особливої уваги. Цьому процесу сприяють дитячі суди Великої Британії, де з 1991 року прийнято на

законодавчому рівні положення про процес запобігання розміщенню дітей у в'язницях. Цей факт, безперечно, має низку переваг, оскільки неповнолітні можуть відбувати покарання: у фостерних сім'ях чи закладах для неповнолітніх правопорушників, у закладах попереднього ув'язнення для неповнолітніх правопорушників або в закладах, що підпорядковані місцевим органам влади. Розміщення правопорушників у той чи той заклад залежить від віку, статі та тяжкості скоєного злочину.

Для України позитивними могли б бути здобутки Великої Британії з питання захисту дитини у спеціалізованих дитячих судах, наявність законодавчих документів, які б виокремили дитину у суді від дорослої людини, з урахуванням її віку, статі, і, таким чином, винесення вироку з урахуванням цих критеріїв, наявність тісної міжрівневої співпраці у системі соціального захисту досліджуваної категорії дітей.

Список використаної літератури

1. Джудит С. Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска : [практ. пособ.] : в 4 т. / Джудит С. Райкус, Рональд С. Хьюз. – М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – Т. 1. – Концептуальные основы социальной работы с детьми. – 288 с.
2. Getting it right for every child. – Section 1. The Children's Hearing System. – Edinburgh : Scottish Executive, 2004. – 12 p.
3. Hugh V. Law for Social Workers / Brayne Hugh, Carr Helen. – New York : Oxford University Press, 2010. – 694 p.
4. The Official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland / Office for National Statistics. – London : TSO, 2005. – 537 p.
5. Vincent Sh. Inter-Agency Guidance in Relation to Child Protection: A UK Comparison // Briefing. – 2008. – № 2. – Appendix 1.

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Аннотация. *Н. В. Мартовицкая. Детские суды Великобритании как инструмент осуществления социальной защиты детей. В статье проведен анализ осуществления процесса защиты детей из числа несовершеннолетних правонарушителей в Великобритании. Рассмотрена особенность процесса и этапов детских слушаний в Шотландии. Автором высветлена роль и функции детских судов, меры наказания детей указанной категории, а также факторы, которые определяют место отбытия наказания несовершеннолетних правонарушителей.*

Ключевые слова: *социальная защита, несовершеннолетние правонарушители, детские суды, детские слушания, шерифский суд.*

Summary. *Nataliya Martovytska. Children UK courts as a tool of children's social protection. The article analyzes the process of juvenile offenders children's protection in the UK. The current structure of social protection of orphans and children deprived of parental care in the UK has three levels: state, regional, local. Between them are close interrelationship in solving the problems of children. The child is protected from birth until they reach adulthood and enter the adult life, getting social security, psychological and legal support from various agencies. Although each part of the United Kingdom (England, Wales, Scotland, Northern Ireland) has differences in terms of legislative and organizational structure - they follow a single strategy - providing care and support to orphans and children deprived of parental care. Their work aims to provide effective social protection of such population. The author offers the stages of courts procedures in different parts of Great Britain and gives the differences of every. The features of the process and stages of children's hearings in Scotland are suggested in the article. The author highlights the role and function of children's courts, punishment of children of this category, as well as the factors that determine the place of juvenile offenders punishment.*

Keywords: *social protection, juveniles, children's courts, children's hearings, sheriff court.*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ ГЕОГРАФІЇ

У підготовленій статті розглядаються шляхи підготовки вчителя до здійснення полікультурного виховання учнів засобами шкільних курсів географії. Географія належить до шкільних предметів, знання яких є незамінними у розвитку молоді особистості, її полікультурного сприйняття світу. Вчитель географії відіграє важливу роль у полікультурному вихованні школярів, як менеджер освітнього процесу. Вчитель мусить мати достовірну інформацію про самобутні культурні світи та їх взаємозв'язки. На совісті вчителя лежить справедливе і достовірне формування толерантного ставлення його учнів до представників різних етносів і народів. Кожен педагог мусить професійно розвивати в учнів навички взаємодії у сучасному полікультурному світі.

Ключові слова: *полікультурне виховання, толерантність, терпимість, повага, особистість учня, етнос, шкільні курси географії.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток вітчизняної педагогіки та методики навчання відбувається на фоні різноманітних політичних і соціальних перетворень. Особливістю ХХІ століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства.

Проблеми полікультурного виховання молоді, формування людської та національної самосвідомості, громадянської позиції, активного й відповідального ставлення до життя є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства та розвитку всієї вітчизняної педагогічної науки.

Без сумніву, надзвичайно важлива роль у вирішенні проблем полікультурності відведена вчителю для сформованості у особистості відповідної картини світу, оскільки саме вона дає можливість виробити у кожній людині позитивне ставлення до представників інших народностей, спрямовує прагнення дізнатися якомога більше про їх культуру, визначає домагання індивідуумом свободи, вміння відстоювати свою позицію та ідеали, формування духовної гнучкості і розуміння необхідності компромісів. Процес спілкування людей – це не тільки процес обміну інформацією, а й ознайомлення з певною культурою народу та їх цінностями. Потрапляючи в інше мовне середовище, людина фактично опиняється в іншому світі законів спілкування, підпорядкованих менталітету певного етносу чи навіть нації. Про це необхідно пам'ятати всім, хто спілкується з носіями інших культур. До цього необхідно готувати нашого учня.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Усвідомлення важливості полікультурного виховання учнів зумовило активне вивчення проблеми з 80-х років ХХ ст. Проаналізувавши теоретичні джерела варто зазначити, що питання здійснення полікультурного виховання учнів, як процесу, що готує молоду людину до життя в полікультурному суспільстві, активно здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах країни. Проблему полікультурності обґрунтовували в своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Ніето, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хінт та ін. Їхні дослідження стосуються запровадження полікультурної освіти, полікультурного виховання, розробки концепції, моделі такої освіти тощо. Проблему полікультурної освіти у другій половині ХХ століття розглядали у своїх дослідженнях такі зарубіжні та українські науковці: З. Гасанов, Л. Голік, Т. Клиненко, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Міллер, В. Подобєд, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук. У ХХІ столітті посилюється інтерес до цієї проблеми, зокрема і в Україні. На сторінках вітчизняних педагогічних видань

останніми роками з'явилися праці Е. Антипової, В. Бойченко, В. Болгарінової, Л. Горбунової, О. Котенко, І. Лощенової, Н. Сейко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, Н. Чернухи та інших, у яких розглядаються процеси становлення ідей полікультурності тощо. Про значення полікультурного виховання учнів підкреслюють в своїх працях як зарубіжні, так і вітчизняні географи та методисти, що досліджують проблеми шкільної географії. Серед них : Л. Аласв, Л. Анучин, М. Багров, М. Баранський, А. Даринський, І. Душина, Ф. Заставний, Л. Зеленська, В. Корнеєв, Л. Круглик, О. Лобжанідзе, В. Максаковський, Я. Олійник, М. Пістун, Л. Покась, Т. Понурова, А. Сиротенко, О. Топузов, О. Топчієв, О. Шаблій, П. Шищенко, Б. Яценко та інші. Отже, національна педагогічна наука має значні напрацювання у розкритті проблеми здійснення полікультурного виховання учнів. Шкільні дисципліни (географія, історія, література, правознавство, економіка, філософія та інші суспільні дисципліни) стверджують, що наша держава активно розвивається у напрямку дружніх стосунків з іншими країнами та поступово інтегрує в європейське та світове середовище. Саме тому постійно посилюються вимоги до полікультурного виховання учнів, їхньої поведінки, ставлення кожної молодої особистості до природи і людей, її особистісні якості, компетентності, що спрямовані на дієву позицію. Сучасні науковці шукають шляхи вирішення проблем взаємодії між людьми на міжкультурному рівні. Такі стосунки мають базуватися не лише на визнанні права кожної культури на існування, а й на рівноправному діалозі, який має привести до взаємозбагачення й розвитку культурних спільнот. Важливу роль у цьому відіграє педагог, учитель-предметник.

Мета статті полягають у проведенні аналізу та узагальненні вивчення процесу здійснення педагогами полікультурного виховання учнів у вітчизняних навчальних закладах засобами шкільних курсів географії. Наш багаторічний досвід педагогічної, викладацької та методичної роботи дає можливість зробити висновок, що заявлена нами проблема є актуальною не лише в теоретичному, а й у практичному аспекті. Наші дослідження послугують у підготовці методичних рекомендацій, розробці лекцій та допоможуть в організації і проведенні науково-дослідницької роботи з вчителями географії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі виховання полікультурної особистості учня вчителю географії необхідно формувати уявлення школярів про самотні культурні світи та їх взаємозв'язок, формувати толерантне ставлення до представників різних етносів, розвивати навички взаємодії в сучасному полікультурному світі. Адже стратегічною метою сучасного суспільства є формування високоосвіченої, неупередженої, високоемоційної особистості готової до міжкультурної взаємодії. Майбутній громадянин суспільства мусить бути здатним до спілкування без упереджених етнічних, релігійних, расових і культурних бар'єрів.

Міжкультурне співіснування громадян є найважливішим у демократичному суспільстві, оскільки впливає на всі сфери суспільного, економічного і політичного життя та порозуміння в соціумі. Існування такого розуміння є обов'язковою умовою для успішної співпраці між партнерами всіх рівнів, взаємодії особистостей, різного роду установ, або й цілих країн. Країни Європи вже кілька десятиліть років працюють над проблемою побудови європейського регіону та й світу всього таким, які б збагатилися б від власної різноманітності, а громадяни проживали б у гармонії, поважали б права один одного. Світова педагогічна думка активно працює над цією проблемою. Гармонійне функціонування полікультурного соціуму можливе за умови виховання його громадян у системі загальнолюдських цінностей і пріоритетів, серед яких найважливішими є глибинне і всебічне опанування власної культури (національної, етнічної), вироблення толерантного ставлення, розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур. Полікультурна

підготовка і позиція вчителя допомагає йому формувати полікультурну особистість школяра. Саме на своїх уроках вчитель географії наголошує, що сучасне людство налічує тисячі народів, майже 200 держав, понад 7 млрд. жителів. Серед всієї маси людей немає двох однакових осіб. Кожен має свої особливості. Крім індивідуальних відмінностей, виділяють також групові: сімейні, статеві, вікові, професійні, національні і т. ін. Будь-яка нація, соціальна група сприймає із системи загальнокультурних людських цінностей тільки те, що відповідає духовному настрою їхнього рівневі розвитку, рівню розвитку можливостей. Регіональні та національні культури стають взаємопов'язаними. Вони впливають один на одного, посилюється взаємозв'язок різних країн і народів. Крім того, з'являється потужна тенденція до збереження власної ідентичності національної культури.

Успішність реалізації виховних завдань залежить від рівня полікультурної компетентності педагогічних працівників, яка, будучи інтегральним утворенням, залежить від сформованості окремих компетенцій (комунікативно-мовленнєвої, соціокультурної). Особлива роль належить учителю географії, який, формуючи полікультурне світобачення школярів, збагачує їх досвід полікультурного пізнання, що є визначальним у їх подальшому житті. Вчитель повинен володіти здатністю особистості, яка має полікультурний світогляд й підготовлена до реалізації полікультурного виховання в різних педагогічних ситуаціях. При цьому доцільно враховувати положення про полікультурну педагогічну компетентність як інтегральне утворення. Сформованість полікультурного світогляду педагога передбачає таку організацію життя, професійної діяльності, за якої педагог відкритий до сприймання культур інших народів. При цьому національне не заперечується, а навпаки, набуває ознак ґрунтовності, оскільки полікультурний простір розглядається як мозаїчна структура окремих національних елементів. Тут важливо визнати пріоритет полікультурних цінностей над вузьконаціональними та конфесійними. Формування полікультурного світогляду педагога відбувається на основі залучення до його інтелектуального арсеналу багатства думок, почуттів попередніх поколінь і сучасних тенденцій, з урахуванням відкритості до світової культури, спрямованої на глибоке опанування національних надбань.

Полікультурна компетентність і толерантність нині відносяться до основних педагогічних принципів. Здійснення полікультурного виховання – це постійний процес формування вміння жити в умовах поліфонії культур, виробляти свою власну точку зору в розумінні множинності думок, підготовка особистості до життя у полікультурному соціумі. Полікультурне виховання передбачає співіснування людей з неоднаковими культурними традиціями, поглядами, ідеалами, відмінностями в психічній структурі особистості обумовлює виникнення міжкультурної комунікації і, як результат таких контактів, взаємодії культур.

Сучасна людина формується на підґрунті полікультурної картини світу, засобом формування якої виступає навчально-виховний процес у навчальних закладах, що керується вчителем, і подальша безперервна освіта молоді людини протягом життя. На основі цього визначаються домагання особистістю свободи, вміння відстоювати свою позицію й ідеали, формувати духовну гнучкість й розуміння необхідності компромісів, включення її у життєдіяльність як окремих груп, так і суспільства в цілому. Сучасному вчителю географії необхідно володіти базовою національною культурою, що сприятиме розвитку патріотизму, обізнаності у власній культурі, дає змогу формувати в особистості учнів певних культурних цінностей. Вчитель географії мусить твердо усвідомлювати свою національну приналежність, усвідомлювати спільну історичну долю народу, знати і розуміти національні та державні звичаї, традиції, символів, мови представників свого народу та їх внесок у володіння

здобутками національної культурної спадщини і популяризації національної культури у світі. Вчитель мусить бути добре обізнаним і розумітися на різних тенденціях формування полікультурного суспільства: крос культурних позиціях, критеріях і стратегії «плавильного котла» (в Європі), **етнічній міксації** (змішування різних етнічних груп і поява нового етносу – Латинська Америка), **асиміляція, акультурація** (взаємне уподібнення і пристосування різних культур народів) тощо. Вчитель повинен пояснити поняття **«мультикультуралізм», що** – це політика, спрямована на розвиток і збереження в окремо взятій країні та у світі в цілому культурних відмінностей і обґрунтовує таку політику теорія або ідеологія.

Учитель має виробити рівень розвитку толерантності, розуміння того, що в житті існує різноманітність у різних проявах та повага до вибору інших людей, вміти контролювати власний емоційний стан, бути комунікабельною особистістю. Під час вивчення тем з географії населення саме вчитель географії формує в учнів поняття «нація». Він наголошує, що це слово походить від латинського **natio** – плем'я, народ. Зазвичай націю розглядають як історичну спільноту людей, що формується в процесі становлення спільноти їхньої території, економічних зв'язків, літературної мови, етнічних особливостей культури і характеру. Нація складається з різних племен і народностей. Сучасні вчені пов'язують націю з конкретним народом і державою.

Вивчаючи географію країн Європи, вчитель географії підкреслює, що в регіоні панує **Західноєвропейська культура**. Вона успадкувала 7 попередніх цивілізаційних досягнень і культуру декількох імперій. Єдиного культурного простору в Європі немає, вона розділена на Західну і Східну. Безпосередньо в Західній Європі існує різниця між культурами народів. Неможливо поєднати культуру Скандинавії та Середземномор'я. Техногенна цивілізація Заходу виникла як традиційний шлях розвитку людства. Людина Заходу – володар над природою. «Екологізація» сучасної моделі техногенної цивілізації, заснованої на ідеї панування людини над природою, веде до активного пошуку «точок дотикання» з національними культурами в різних регіонах планети. Але європейська культура прагне перетворити світ, а китайська, наприклад, уважає світ «кращим із можливих» і утверджує ідею про необхідність пристосуватися до нього. Слов'янам завжди був незрозумілий раціоналізм німців та французів. Французи схильні уявляти картину світу за схемами розуму і набагато менше вдаються в колективні спогади, ніж німці. Скандинавія далека від Сходу Європи через протестантський пуританізм. Пуританська етика з її прагматизмом не зрозуміла слов'янам. Незважаючи на те, що Європа і Америка мають певні спільні проблеми, між їх культурами спостерігаються значні відмінності. У США існує культ сили й успіху, там особливо значущою є потреба у вчителі, наставнику. Характерною ознакою **північноамериканської культури** є культ речей. Цей культ був створений переселенцями, які починали життя на порожньому місці. Спосіб дій і навіть думок у американця не такий, як у європейця. Для американця як носія англосаксонської цивілізаційної традиції загальними цінностями є свобода і демократія, плюралізм, власність та ринкова економіка. Європейця хвилює інший суб'єкт історії – народ, нація, національна меншина і т. ін. Американець віддає перевагу не родинним стосункам, а кар'єрі. У розумінні європейця в основі концепції нації лежить цілісність етносу. Європейцям весь час треба відчувати себе в історії – історії сім'ї, народу, нації. Американцям же як молодій нації не притаманне почуття історії.

Дуже часто вчителеві географії приходится пояснювати про виникнення міжнаціональних конфліктів на планеті. Він пояснює, що міжнаціональні конфлікти відбуваються між державами або всередині конфедерації. **Міжнаціональний конфлікт** – це будь-яка конкуренція (суперництво) між групами – від протиставлення за володіння обмеженими ресурсами до соціальної конкуренції – в усіх тих випадках, коли

протистояння зумовлено етнічною приналежністю її членів. **Причинами міжнаціональних конфліктів є:** **економічні** – боротьба етносів за володіння власністю, матеріальними ресурсами (земля, надра); **соціальні** – вимоги цивільного рівноправ'я, рівності перед законом в освіті, оплаті праці під час прийому на роботу, особливо на престижні місця в органах влади; **культурно-мовні** – вимоги збереження чи відродження, розвитку рідної мови, об'єднання етносу в єдине ціле; **конфесійні, релігійні відмінності; історичне минуле взаємин народів; етнодемографічні** – швидка зміна співвідношення численності контактуючих народів внаслідок міграції та відмінностей у рівні природного приросту населення.

Вивчаючи новітні державні утворення в Європі, вчитель географії пояснює, що Європейський Союз, утворений 1993 р. відповідно до Маастрихтського договору 1992 р. на базі Європейського Співтовариства, об'єднує: Бельгію, Великобританію, Німеччину, Грецію, Данію, Іспанію, Італію, Люксембург, Нідерланди, Португалію, Францію, Ірландію, Австрію, Швецію, Фінляндію, Польщу, Угорщину, Чехію, Словаччину, Естонію, Латвію, Литву, Словенію, Кіпр, Мальту, Болгарію і Румунію. На жаль, як свідчить практика, рівень готовності вчителів географії здійснювати полікультурне виховання ще недостатній. Для вирішення цієї педагогічної проблеми необхідно, щоб вчитель географії мав високий рівень знань з географії, соціології, політології, етнології, вміння використовувати все це на уроці, у процесі викладання навчального матеріалу. Другим важливим компонентом є наявність потрібної інформації у підручниках, навчальних посібниках, дидактичних матеріалах.

Під час вивчення географії України, вчитель наголошує, що культура будь-якого народу розвивається не ізольовано від культур інших народів, а закономірно перебуває в контексті світового культурного процесу. Українці віками творили власну самобутню культуру, успадковуючи культурні цінності своїх предків, переймаючи і творчо осмислюючи надбання інших народів.

Одним із найважливіших факторів, що сприяє успішному розвитку національних культур, є засвоєння художнього досвіду інших народів. Інтенсивність і плідотворність цього процесу забезпечують соціально-економічні зв'язки, що зумовлені прагненням народів до взаєморозуміння та взаємозбагачення. Так формується загальнолюдська культура, до складу якої входять автономні культури усіх народів. Однак кожен окремий індивід, кожен творець оперує конкретними поняттями, творить конкретною мовою, перебуває під впливом свого середовища. Словом, він належить до національної культури, без якої нема культури загальнолюдської, так само як неможлива національна культура без індивідуального творця.

Становлення світового ринку планетарного типу та стрімке розгортання інформаційної революції свідчать про те, що людство вступає в нову глобальну планетарну еру, переходить до нової універсальної технічної та інформаційної цивілізації. Нині постає проблема формування єдності етнокультурного розмаїття, яке є головною умовою існування світової культури як цілісного феномена.

Учитель географії повинен усвідомити, що «полікультурність» – це такий принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму.

Учитель географії мусить зрозуміти, що здатність людини розвиватися на мультикультурній основі, засвоювати нові культурні цінності стає дедалі більш соціально значущою. Це один із ефективних механізмів соціокультурної динаміки,

власне процесу культуротворчості. Тому як засадничою основою учителю географії необхідно оволодіти культурними, полікультурно-педагогічними, полікультурно-психологічними, регулятивно-технологічними, полікультурно-творчими компетенціями, які допоможуть йому у полікультурному навчанні та вихованні своїх вихованців (табл. 1).

Таблиця 1

Складові полікультурної компетентності вчителя географії

Компетенції	Знання	Уміння	Якості особистості
	Цінності		
Культурні	Засвоєння цінностей і особливостей культури (матеріальної, духовної, нормативної) народів світу, як цінної, унікальної складової загальнолюдської культури.		Інтерес до загальних культурних особливостей різних народів. Навички міжкультурного спілкування. Терпіння. Толерантність.
Полікультурно-педагогічні	Засвоєння основних засад полікультурної педагогіки. Вміння спостерігати, аналізувати, синтезувати, ставити і вирішувати полікультурні завдання. Упровадження правил співжиття.		Відповідальність за результативність навчально-виховного процесу шкільної молоді. Педагогічна спостережливність, аналіз, узагальнення.
Полікультурно-психологічні	Засвоєння психологічних змін, внутрішнього світу людини і полікультурних змін на рівні різних національних спільнот.		Добросовісність, доброзичливість, добросусідство, співпереживання, уважність, позитивний емоційний стан.
Регулятивно-технологічні	Засвоєння поведінкових норм і норм спілкування на рівні:		Потяг і готовність до самовдосконалення, саморозвитку.
	– соціальних спільнот;		
	– діяльності етнічних груп;		
	– взаємозв'язків між людьми в групах;		
	– міжособистісних відносин.		Вимогливість до себе і до своєї діяльності. Толерантність.
Полікультурно-творчі	Індивідуально-творча діяльність. Комплексне засвоєння різних видів мистецтва.		Творчість. Здатність імпровізувати. Художньо-творчі здібності.

У представленій таблиці ми спробували узагальнити і виділити основні складові полікультурної компетентності вчителя географії, рекомендувати йому полікультурні знання, вміння, необхідні цінності сучасної людини. У таблиці розміщено головні якості особистості учнів, які необхідно розвивати під час навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах країни.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Творчість і досвід роботи вчителя географії відіграє важливу роль у полікультурному вихованні школярів. Спрямовуюча роль вчителя сприяє формуванню світогляду школярів під час вивчення географії і відбувається це через набуття знань про світ, природу, соціум, людину, її життєдіяльність. Географія є одним із основних шкільних предметів, що має світоглядну спрямованість. Географія має можливість інтегрувати в цілісну систему знання про природу і суспільний розвиток. Провідна роль в цьому вчителя географії. І в майбутньому шкільні курси географії будуть розвивати пізнавальну сторону самопізнання школярів, сприятимуть формуванню ідеалів, ціннісних орієнтацій, самооцінки.

Полікультурність є засобом збереження та розвитку в учнів етнічної культури, можливістю до використання цінностей українського народу у практиці виховання та навчання, вирішення актуальних проблем педагогіки. Формування полікультурної компетентності учнів йде через полікультурну грамотність. За вимогами часу інтерес до полікультурності як педагогічної проблеми зростає.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, А. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002 – 580 с.
2. Максаковский В. П. Географическая культура : учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по геогр. спец. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 414 с.
3. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : курс, читаний в Українському народнім університеті / І. Огієнко. – К. : Вид-во Книгарні С. Череповського, 1918. – 272 с.
4. Паламарчук Л. Б. Етнокультурологічна компетентність учителя географії / Л. Б. Паламарчук // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 5 – 6. – С. 21 – 24.
5. Паламарчук Л. Б. Формування полікультурної компетентності в процесі підготовки майбутнього педагога // Акмеологія в Україні : теорія і практика : зб. наук. пр. / редкол. В. О. Огнев'юк та ін. – К., 2013. – № 24. – С. 49 – 54.
6. Паламарчук Л. Б. Социокультурные знания – основа поликультурности учащихся / Л. Б. Паламарчук // Оралдын ғылым жаршысы : Уральский научный вестник : научно-теоретический и практический журнал. – 2013. – № 9 (57). – С. 51 – 56.

Одержано редакцією 17.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014

Аннотация. Л. Б. Паламарчук. Подготовка учителя к осуществления поликультурного воспитания учащихся средствами школьного курса географии. В подготовленной статье раскрываются направления подготовки учителя к реализации поликультурного воспитания учащихся средствами школьных курсов географии. География является такой школьной дисциплиной, знание которой незаменимо в развитии молодой личности, ее поликультурное восприятие мира. Учитель географии играет важную роль в поликультурном воспитании школьников, как менеджер образовательного процесса. Учитель должен располагать достоверной информацией о самобытности культурных миров, их взаимосвязях. На совести учителя лежат справедливое и достоверное формирование толерантного отношения его учеников к представителями разных этносов и народов. Каждый педагог должен профессионально развивать в учащихся навыки взаимодействий в современном поликультурном мире.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, толерантность, терпимость, уважение, личность учащегося, этнос, школьные курсы географии.

Summary. Larissa Palamarchuk. Teachers' preparation to implementation of students' multicultural education by school geography courses. Represented article deals with the problem of teachers' preparation to implement multicultural education of students by usage of school geography course. The content of the article contains a specific kind of material: intercultural coexistence of citizens is the most important thing in a democratic society, as it affects all spheres of social, economic and political life and understanding in society. School subjects included in educational program (Geography, History, Literature, Law, Economics, Philosophy and other social sciences) means that our country is actively developing towards friendly relations with other countries and gradually integrates into the European and global environment. Therefore constantly enhanced requirements for students' multicultural education, their behavior, attitude of each young person to nature and people, personal qualities, competences are aimed at effective position. An important role in this plays teacher, especially subject teachers.

Geography belongs to the school subjects, knowledge of which is essential in the development of the young person, her or his multicultural perception of the world. Teacher of Geography plays an important role in multicultural education of students, as one of the managers of educational process.

The teacher must have authentic information about original cultural worlds and their connections. It is teacher's responsibility to form fair and accurate tolerance in his students from different ethnic groups and folks. Each teacher has to develop students' professional skills of interaction in the modern multicultural world.

Today Geography teacher must possess cultural, multicultural and educational, psychological, regulatory, technological and creative competencies to help him in multicultural education and upbringing of their student-children. Creativity and experience of Geography teacher also plays an important role in multicultural students' education. According to the requirements of the present time, interest in multiculturalism as a pedagogical problem is growing.

Keywords: *multicultural education, tolerance, respect, individual student, ethnicity, school geography courses.*

УДК 004:171.134:33

Т. Б. Поясок

АКМЕОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розглянута проблема підготовки майбутніх економістів до професійної взаємодії; виявлена роль акмеологічних технологій у професійному навчанні студентів економічного профілю; досліджено використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх фахівців з економіки до професійної взаємодії.

Ключові слова: *акмеологічний вплив, акмеологічні технології, професійна взаємодія, інформаційні технології.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного українського суспільства вимагають модернізації різних сфер життєдіяльності, зокрема, економічної, що зумовило потребу у фахівцях економічного профілю нової формації. Тому перед вищими навчальними закладами ставиться завдання підготовки освічених, грамотних фахівців з високим рівнем розвитку умінь професійного спілкування, які є підґрунтям для професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вищому навчальному закладі професійна взаємодія передбачає реалізацію ділового спілкування студентів і викладачів у спільній професійній діяльності, що актуалізує когнітивну сферу і сприяє формуванню партнерських стосунків і досягненню професійно значущих цілей. А. Ю. Коджаспіров визначає професійну взаємодію як особливу форму зв'язку між учасниками освітнього процесу. Передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери майбутніх фахівців; особистісний контакт, наслідком якого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, стосунків, установок і може проявлятися у вигляді співробітництва чи суперництва [3, с. 123].

Професійне становлення майбутнього економіста є продуктивним процесом, який передбачає розвиток і саморозвиток особистості, спрямований на формування професійно важливих якостей особистості. У процесі професійного становлення відбувається професійна самореалізація, самоактуалізація свого потенціалу для досягнення професійного акме.

А. А. Реан уважає, що професіоналізм особистості є якісною характеристикою суб'єкту праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних складових професіоналізму, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [5, с. 468].

Професійна взаємодія здійснюється у системі об'єктивних взаємовідносин, які закономірно виникають між суб'єктами професійної діяльності. На підґрунті того, що

спілкування передбачає взаємодію суб'єктів, сутністю якої є взаємовідносини, можна зробити висновок про те, що саме взаємовідносини будуть системоутворюючим компонентом комунікативної ситуації.

Поряд з цим, необхідне забезпечення керованого акмеологічного впливу у процесі розвитку професійної взаємодії майбутніх фахівців економічного профілю. Оскільки акмеологічний вплив – це інтегрований і цілеспрямований вплив на особистість чи на групу, який має гуманістичний зміст і здійснюється, насамперед, з метою розвитку особистості чи групи [2, с. 104], постає необхідність створювати інтерактивне професійне середовище при організації педагогічного процесу у вищому економічному навчальному закладі.

Формування інтерактивного професійного середовища у навчанні професійній взаємодії, колективній і груповій роботі з використанням сучасних засобів комунікації реалізується у процесі ознайомлення майбутнього економіста з правилами взаємодії у навчально-професійній групі з вирішення економічних задач, з можливостями використання інтерактивних засобів у досягненні економічних цілей, розвитку навичок проведення диспутів з економіки, організації ділової професійної комунікації, навичок застосування Інтернет-засобів у ситуаціях професійного спілкування, обміну економічною інформацією, формування адаптивності, оволодіння правилами поведінки у діяльності економіста, навичками використання інформаційних засобів у вирішенні комунікативних завдань.

Метою статті є виявлення акмеологічних технологій, які є ефективними у підготовці майбутніх економістів до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку А. А. Деркач, акмеологічні технології являють собою сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню вищого рівня професійного розвитку і професіоналізму. Їх відрізняє гуманістична спрямованість, оскільки вони покликані допомогти у здійсненні програми розвитку особистості [2, с. 151].

Зазначимо, що акмеологічні впливи, з технологічної точки зору, відрізняються значним розмаїттям, зокрема, вони передбачають і використання інформаційних технологій навчання.

І. М. Аксянов, В. П. Зверева, В. В. Кузнецов наголошують, що при виборі методів навчання вирішальним чинником є їх ефективність, яка може бути визначена вірогідністю досягнень навчання і витратами часу, матеріальних засобів і зусиль викладача [1]. І. С. Паніковський, В. А. Стародубцев, А. Ф. Фьодоров, І. П. Чернов [4; 6] відмічають, що технічні засоби навчання, зокрема мережеві, стають дидактичними лише у процесах реалізації їх дидактичних властивостей і функцій. Тому їх педагогічне проектування повинно бути спрямоване не стільки на створення матеріального об'єкта – носія дидактичних властивостей, скільки на проектування дидактичних процесів. Очевидний тісний зв'язок проектування нових комп'ютерних дидактичних засобів та освітнього інформаційного середовища в цілому з методологією викладання в мережі Інтернет, регіональних та корпоративних мережах з методологією самостійної пізнавальної діяльності.

Проведена нами дослідна перевірка показує, що удосконалення навчання повинне йти у напрямку обов'язкового зворотного зв'язку. Але результати дослідження зворотного зв'язку неоднозначні. У цілому дослідження вказали на те, що у певних ситуаціях (при виконанні тестових завдань для визначення успіхів студента) знання вірного результату є настільки ж ефективним, як і найбільш складні форми зворотного зв'язку, і більш ефективним порівняно з простим знанням результату. Звідси витікає, що прості форми зворотного зв'язку можуть бути допустимі, якщо нема даних про

значні переваги застосування більш складних форм зворотного зв'язку, особливо, якщо прості форми обходяться більш дешево (мається на увазі кількість часу, який витрачається, і зусилля з боку студента) і вимагають меншої кількості на розробку і оцінку результатів. У процесі проектування навчального процесу необхідно вирішити, яким чином буде викладатися матеріал. Тобто необхідно вибрати слушний спосіб викладання, заснований на індивідуальних особливостях користувача у вигляді матеріалу, що викладається. Найбільш поширені чотири методи: вправи, консультації, моделювання та ігри.

Вправи дають студенту можливість практикуватись у будь-яких навичках до того часу, доки не буде досягнуто певного рівня компетентності.

Консультації використовуються для викладення фактів, основних принципів чи методів прийняття рішень або вирішення проблем. Консультації практично аналогічні традиційним лекціям, коли інформація дається в усній формі, після чого студентам задаються запитання, щоб оцінити, чого вони досягли в навчанні.

Під моделюванням ми розуміємо імітацію чи копіювання процесів, які мають місце у житті, в професійній діяльності. Наприклад, студент-економіст, створивши віртуальне підприємство, намагається врятувати його від банкрутства, при цьому отримує від комп'ютера відповідь, яка містить інформацію про те, які результати принесли вжиті заходи. Такі експерименти з реальним підприємством недопустимі, отже, комп'ютерне моделювання привабливе тим, що студенти можуть набувати навички і знання про предмет чи ситуацію, які в умовах реального життя могли б мати серйозні наслідки.

Одним з поширених методів навчання, які застосовуються в системах навчання з використанням інформаційних технологій, є ігри. Вони стали особливо актуальними внаслідок широкого застосування комп'ютера у вищій школі. Навчальні ігри привабливі тим, що це одночасно навчання і розвага. Розважальний чинник може бути важливим мотивуючим стимулом для немотивованих студентів.

Найбільш широко використовуються ділові комп'ютерні ігри, які надають можливість майбутньому фахівцю моделювати різні професійні ситуації, проектувати способи дій в умовах конкретних економічних моделей. Активне використання економічних комп'ютерних ігор в українських вищих навчальних закладах безпосередньо пов'язане з необхідністю інтенсифікації навчального процесу, новими підходами до організації навчання в умовах ринкових перетворень, які вчинили вплив і на конкретні процеси у системі освіти.

Головною особливістю фактологічного боку сучасного змісту освіти є багаторазове збільшення «підтримуючої інформації», наявність комп'ютерного інформаційного середовища, яке включає на сучасному рівні бази інформації, гіпертекст і мультимедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації, експертні системи.

Мультимедійний супровід лекцій являє собою матеріал, призначений для підкріплення розповіді викладача ефектними відео- та аудіоматеріалами. Мультимедійні лекції інтегрують в єдине інформаційно-навчальне середовище різні види інформації, причому як традиційних – у вигляді тексту, таблиць, ілюстрацій, графіків тощо, так і оригінальних, які подані музичним супроводом, анімацією та ін. Завдяки таким лекціям підвищується можливість введення елементів проблемного навчання, активізації студентів при вирішенні проблемних завдань; посилюється зворотний зв'язок між студентами та викладачем. Таким чином підвищується ефективність лекцій.

Мультимедіа-технології можна застосовувати і у науково-дослідній роботі студентів. На етапі збору інформації якнайкращим чином підійдуть мультимедійні

енциклопедії, електронні довідники і підручники, інші інформаційно-довідкові мультимедійні засоби. Основна їх перевага – можливість візуального подання студенту саме тієї інформації, яка йому у цей час потрібна. При цьому покращується сприймання та запам'ятовування, скорочується час на отримання певного обсягу інформації, формується пізнавальний інтерес до проблеми, що досліджується. На етапі систематизації накопиченого матеріалу студент може за допомогою мультимедійних засобів віднайти ті дані, які могли залишитися поза увагою чи зоною пошуку при використанні традиційних текстових джерел інформації. На етапі узагальнення та аналізу накопиченого матеріалу студент має можливість завдяки змішуванню різноманітної інформації, реалізації анімаційних ефектів, демонстрації процесів, подій у реальному часі провести оцінку поведінки об'єкта, у тому числі й при зміні параметрів, прогнозувати майбутню поведінку. Можливості дискретної подачі інформації, багатовіконного представлення аудіовізуальної інформації на одному екрані можна використати для наочного відображення результатів розрахунків, експерименту. На останньому етапі наукового дослідження мультимедіатехнології можна застосувати для створення демонстраційних засобів для презентації результатів дослідження.

Використовуючи комп'ютерну техніку, можна активно залучати студентів до навчального процесу, істотно впливаючи на мотивацію навчання, розширюючи набори навчальних задач. У викладача з'являється можливість оцінити ефективність розв'язку, у тому числі й несподіваного, ефективність обраної стратегії та здійснювати постійний контроль за правильністю розв'язання. Використання комп'ютерної техніки дозволяє перевірити всі відповіді студентів, а також не лише зафіксувати помилку, але й досить точно визначити її характер, що допомагає вчасно усунути причину, яка зумовила появу помилки.

Одним з напрямів інформаційних технологій є використання аудіо- і відеозасобів. Тому поряд з комп'ютерними технологіями мова йде про аудіовізуальні технології навчання, в яких значна частина управління пізнавальною діяльністю студентів здійснюється за допомогою спеціально розроблених аудіовізуальних навчальних матеріалів. З метою створення ситуацій пізнавальної суперечки, для обміну поглядами студентів з конкретної проблеми у вищих економічних навчальних закладах все більшого поширення набувають проблемні дискусії з використанням мережних засобів зв'язку. Цей метод застосовується у процесі професійної підготовки економістів у межах реалізації методу проектів, а також під час самопідготовки. Основна вимога до організації проблемних дискусій – сприяння виникненню альтернативних думок, шляхів вирішення проблеми, конструктивної критики. Завдяки проведенню їх у інформаційно-навчальному середовищі з використанням мережних технологій здійснюється активний взаємозв'язок учасників обговорення проблемних питань на відстані, формується впевненість у собі, економиться час, глибоко та усвідомлено засвоюються нові знання.

Висновки. Таким чином, успішність підготовки фахівців економічного профілю до професійної взаємодії тісно пов'язана з використанням акмеологічних технологій у їх професійній підготовці, до яких, зокрема, відносяться й інформаційні технології. Головними їх перевагами є гнучкість, можливість налаштування на різні методи, алгоритми навчання, а також індивідуальні реакції на дії кожного окремого студента. Застосування акмеологічних технологій дає можливість зробити процес навчання більш активним, надати йому характер дослідження і пошуку. На відміну від традиційних форм вони забезпечують можливість негайного відгуку на дії студента, повторення, роз'яснення матеріалу для більш «слабких» студентів, переходу до більш складного і надскладного матеріалу для найбільш підготовлених. При цьому легко і природно реалізується навчання в індивідуальному темпі.

Перспективними напрямками дослідження вважаємо порівняльно-педагогічне вивчення зарубіжного досвіду впровадження акмеологічних технологій у професійну підготовку майбутніх економістів.

Список використаної літератури

1. Аксянов И. М. Формирование учебного процесса в условиях информационной среды [Электронный ресурс] / И. М. Аксянов, В. П. Зверева, В. В. Кузнецов // Информационные технологии в образовании : XXIII Ежегодная международная конференция-выставка. – 2003. – Секция II. Подсекция 3. – Режим доступа : <http://ito.su/2003/II/3/II-3-2208.html>
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач – М., 2004. – 148 с.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспиров, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – Вип. 2. – 245 с.
4. Паниковский И. С. Использование системы «Сайт преподавателя» в процессе дистанционного обучения / И. С. Паниковский // Дистанционное обучение в высшей школе : материалы II Всерос. науч. -практ. конфер. – Томск, 2004. – С. 59 – 60.
5. Реан А. А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 88 – 95.
6. Стародубцев В. А. Роль принципа мультимедийности в построении информационно-образовательной среды / В. А. Стародубцев, А. Ф. Фёдоров // Современные технологии обучения СТО – 2004 : материалы 10-й Междунар. конфер. : в 2 т. – СПб., 2004. – Т. 2. – С. 127 – 128.

Одержано редакцією 21.11.2014
Прийнято до публікації 28.11.2014

Аннотация. Т. Б. Поясок. Акмеологические технологии в подготовке будущих экономистов к профессиональному взаимодействию. В статье рассмотрена проблема подготовки будущих экономистов к профессиональному взаимодействию; выявлена роль акмеологических технологий в профессиональном обучении студентов экономического профиля; исследовано использование информационных технологий в подготовке будущих специалистов по экономике к профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: акмеологическое влияние, акмеологические технологии, профессиональное взаимодействие, информационные технологии.

Summary. Tamara Poyasok. Acmeological technologies in preparation future economists to professional interaction. The article headlines the problem of preparation future economists to professional interaction; it discovers the role of acmeological technologies for professional training of students of economic profile; it investigates the importance of information technologies in training future specialists on economics to professional interaction.

In higher educational establishment, the professional interaction involves the implementation of students` and teachers` business communication in a common professional activity that actualizes the cognition and promotes the partnership relations and achieving of significant professional goals. The professional growth of future economists are productive process that involves the development and individual self-development which is aimed at fostering of its professionally important qualities. In the process of professional becoming is a professional self-realization, self-actualization potential of professionals to achieve the professional acme.

Professional interaction is carried out in the system of objective relationships that naturally arise between the subjects of the profession. Since the communication involves the interaction between subjects and the essence of which is the relationship, exactly the latter are the backbone component of communicative situations. Along with this, it is necessary to provide controlled acmeological influence in the development of professional interaction of future professionals of economics, particularly during the consultations of educational discussions, exercises, projects, simulations and interactive games in professional content. The successful specialists` training of economics to professional interaction is closely connected with the using of acmeological technology in their professional training, which include informational technology.

Their main advantages are flexibility, adjustable for different method sand algorithms training, and individual response to the actions of each individual student. The use of acmeological technology

makes it possible to make learning more active and give it a character of study and search. Unlike traditional forms they provide the possibility of immediate response of the student to the actions, repetition, explanation of material for a «weak» students move to more complex and too difficult for most prepared material. In this case the learning implements easily and naturally in individual pace.

Keywords: *acmeological influence, acmeological technologies, professional interaction, information technologies.*

УДК 371.134.:355.58

В. Б. Ротар

ЗМІСТОВНО-ПРОФЕСІЙНА МОДЕЛЬ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Автором зроблена спроба проаналізувати особливості педагогічного проектування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Ключові слова: *фахівець цивільного захисту, правова компетентність, змістовно-професійна модель правової компетентності, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Однією із головних умов формування готовності майбутніх фахівців цивільного захисту у процесі навчання в умовах вищого навчального закладу МНС України до професійної діяльності є створення моделі формування правової компетентності, яка є орієнтиром фахової підготовки; удосконалення теоретико-практичної підготовки курсантів, методичного інструментарію викладання професійно зорієнтованих дисциплін; створення особливого освітньо-виховного середовища, яке максимально наближене до реалій, завдань і способів майбутньої професійної діяльності на основі набуття спеціальних знань, умінь та навичок.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури виявив активізацію інтересу дослідників до окремих аспектів професійної підготовки фахівців цивільного захисту. Зокрема, це дослідження, які стосуються концептуальних положень теорії та практики неперервної професійної освіти та професійної підготовки фахівців (Т. Алексеєнко, С. Архипова, В. Василенко, І. Зязюн, Я. Кічук, О. Мещанінов, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Я. Цехмістер та ін.), професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту (О. Безуглов, Л. Горіна, О. Горохівський, Г. Грибенюк, І. Гуріненко, О. Іващенко, Л. Ішичкіна, О. Коленов, А. Майборода, О. Парубок, В. Іщук та ін.), професійної діяльності фахівців пожежної безпеки (В. Вареник, Ю. Горбаченко, Г. Грибенюк, В. Доманський, А. Капля, М. Кришталь, Т. Кришталь, Ю. Приходько, Т. Щерба та ін.)

Окремі питання професійної підготовки фахівців пожежної безпеки висвітлено у працях В. Доманського (державне управління пожежною безпекою України (організаційно-правовий аналіз за матеріалами діяльності державного департаменту пожежної безпеки), А. Підгайного (становлення та розвиток системи підготовки офіцерських кадрів МНС України наприкінці ХХ – початку ХХІ століття) та ін. Особливості формування окремих компонентів правової компетентності розглядають Я. Кічук, В. Райко та ін.

Незважаючи на широкий спектр напрямів дослідження аспектів професійної підготовки фахівців пожежної безпеки, простежується дефіцит вітчизняних досліджень, присвячених розробці теоретичних основ формування й удосконалення правової компетентності фахівців цивільного захисту в умовах ВНЗ МНС України.

Мета статті – проаналізувати особливості педагогічного проектування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна технологія у ВНЗ – це множина обґрунтованих проєктивних дій P_1, P_2, \dots, P_n , здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства [5, с. 109]

Це своєю чергою потребує тлумачення поняття «проєктивна дія». Серед науковців немає єдиного підходу до тлумачення цього поняття. Ми скористалися класифікацією, поданою у підручнику «Педагогіка вищої школи» [5, с. 109]:

- майбутнє творення (З. Слєпкань);
- здійснення побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій (С. Макаренко);
- поетапне конструювання майбутніх кроків пізнавальної діяльності студентів (М. Євтух, О. Сердюк);
- формування нормативних уявлень (моделей) педагогічної діяльності та створення проєктивної діяльності (В. Бондар);
- тезаурусно-дидактичне моделювання певних систем (моделей) на основі певних вихідних умов (І. Зязюн).

Як бачимо, спільним для названих підходів є результат – певна система (підсистема, модель).

Модель формування правової компетентності фахівця цивільного захисту включає: мету, основні завдання, а також сукупність етапів і зв'язків, які забезпечують її функціонування.

Педагогічне проєктування моделі формування правової компетентності фахівця цивільного захисту важливо здійснювати на основі цілісної організації компонентів освітнього процесу у вищому навчальному закладі (освіти та самоосвіти, виховання і самовиховання ін.). Разом із тим важливим є моделювання цільового, змістовного, організаційно-процесуального та контрольно-оцінного компонентів навчально-пізнавальної діяльності, які охоплюють форми аудиторної та позааудиторної роботи. Це утворює єдиний вектор формування правової компетентності фахівця цивільного захисту в умовах вищого навчального закладу, який дозволяє йому одночасно бути учасником навчально-виховного процесу та суб'єктом самоосвіти, саморозвитку та самовиховання.

Мета формування правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту в системі професійної освіти включає процес становлення провідних ціннісно-сміслових позицій особистості, які органічно взаємопов'язані з професійними діями особистості.

З метою обґрунтування моделі формування правової компетентності фахівця цивільного захисту нами використано метод моделювання. Модель у методології науки, це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості і структуру, для перетворення його і управління ним [2, с. 25]. Процедура моделювання включає декілька етапів: «актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір з числа існуючих моделей тої, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, яке завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт» [7, с. 176].

Нам імпонує науковий підхід Н. Моїсеєва, що «модель – це не тільки формування знань, які вже існують у людини, але й невідомих фактів, котрі ще належить перетворити у знання» [3].

Вихідними положеннями для розробки авторської моделі формування правової компетентності фахівця пожежної безпеки стали наукові розвідки В. Андрущенко,

І. Беха, В. Кременя, В. Лугового, котрі доводять, що модель «відображає рівні різноможинної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (викладач – студент; викладач – група (потік) студентів; викладачі – студенти) та динаміку взаємозв'язків між різноманітними компонентами методичної системи, без обґрунтованого проектування яких ефективна система неможлива» [5, с. 110].

У нашому розумінні модель передбачає схематичне, наочне відображення системи. Модель формування правової компетентності фахівця цивільного захисту – це аналог системи, який відображає мету, завдання, основні принципи побудови і функціонування.

Модель формування правової компетентності фахівця цивільного захисту у найбільш загальному вигляді є схематичним відображенням обсягу знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності.

Обґрунтування моделі правової компетентності фахівця курсантів ВНЗ МНС України здійснювалася з урахуванням різних ідей щодо здійснення процесу професійної підготовки фахівця пожежної безпеки.

У дослідженні ми дотримувалися висновку Н. Ничкало [4], що в моделюванні системи слід виходити з того, що вона (система) складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування системи як в цілому, так і окремих її підсистем.

Прийнявши за основу розробки моделі формування правової компетентності фахівця цивільного захисту ми намагалися проаналізувати особливості професійної діяльності фахівців цивільного захисту, зміст їхньої професійної підготовки, професійні функції, ролі, завдання та багато інших аспектів. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення ролі правової компетентності фахівця цивільного захисту, оцінки змісту аудиторної та позааудиторної роботи.

Визначення процесу формування правової компетентності фахівця цивільного захисту як системи передбачає наступні основні етапи:

- визначення взаємозв'язку і взаємодії теоретичної та практичної підготовки фахівців цивільного захисту в умовах ВНЗ МНС України;
- виокремлення провідної ідеї, необхідної для об'єднання елементів аудиторної та позааудиторної роботи на основі інтеграції та упровадження інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту;
- виявлення акме-технологій та принципів професійної підготовки на створення сприятливих умов для формування правової компетентності упродовж всього навчання;
- визначення етапів формування правової компетентності та перевірки теоретичних положень.

Характеризуючи процес формування правової компетентності фахівця цивільного захисту можна виокремити такі основні складові:

- особливості професійної діяльності фахівців цивільного захисту.
- мета, завдання, закономірності, принципи процесу формування правової компетентності фахівця цивільного захисту.
- технологія формування правової компетентності фахівця цивільного захисту.
- науково-методичне забезпечення процесу професійної підготовки фахівців.
- організаційно-педагогічні умови формування правової компетентності фахівця цивільного захисту.
- пролонгований контроль і оцінка рівнів сформованості правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту.

У процесі формування правової компетентності фахівця цивільного захисту в умовах МНС у ВНЗ України визначальними є мета, зміст, технології, нормативно-правова основа професійної діяльності, а також організаційно-педагогічні умови,

технології організації процесу навчання, пролонгований контроль, кінцевий результат – високий рівень правової компетентності.

Процес формування правової компетентності фахівця цивільного захисту характеризується рівнями організації, інформаційного і технологічного забезпечення, виокремлення яких відкриває шлях до обґрунтування критеріїв, рівнів та показників правової компетентності, які дозволять отримати не якісні показники досягнутих результатів.

Процес формування правової компетентності фахівця цивільного захисту зумовлюється сутністю професійної діяльності, її цінностями і характеризується метою, завданнями, змістом, технологією здійснення навчально-виховного процесу, характером взаємодії професорсько-викладацького колективу і курсантів, досягнутими результатами.

Це і є основні компоненти моделі – цільовий, змістовий, технологічний, нормативно-правовий, моніторинговий.

Цільовий компонент процесу формування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту зумовлений особливостями професійної діяльності фахівця оперативно-рятувальної служби.

Мета професійної підготовки фахівця цивільного захисту полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного і мобільного фахівця.

Змістовий компонент відображає зміст професійної підготовки фахівця цивільного захисту і зумовлюється загальною метою професійної підготовки в умовах ВНЗ МНС України, а також рівнем розвитку теорії і практики майбутньої професійної діяльності, соціально-економічним та політичним устроєм держави.

Важливим при цьому є розгляд принципів організації навчально-виховного процесу як загальнопедагогічних, так і спеціальних, зумовлених особливостями професійної діяльності фахівців цивільного захисту, обґрунтованими сучасними українськими науковцями.

Так, Т. Алексеєнко виокремлює такі принципи управління якістю підготовки фахівців в університеті: державно-громадської та національної спрямованості; професійної компетентності; гуманізації; фундаменталізації та інтелектуалізації; професійної спрямованості; педагогічного керівництва і моніторингу; науковості; інноваційності; комплексності; цілісності й неперервності; соціальної спрямованості; відкритості й гласності; контролю та корекції; демократизації; автономності та регіональності [1, с. 7 – 14].

Здійснений нами аналіз наукових розвідок у галузі професійної освіти (Т. Алексеєнко, В. Василенко, І. Зязюн, Я. Кічук, Н. Ничкало, Я. Цехмістер та ін.), професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту (Л. Горина, О. Горохівський, Г. Грибенюк, І. Гуріненко, А. Майборода та ін.) дозволив виокремити основні *принципи професійної підготовки фахівців цивільного захисту*:

1. Принцип міцності оволодіння компонентами правової компетентності передбачає, що для розв'язання професійних завдань потрібні не тільки знання, а цілісна система взаємопов'язаних елементів: знання, вміння, навички, особистісно-професійні якості. Основними вимогами цього принципу є: позитивна мотивація щодо необхідності формування правової компетентності; стимулювання роботи курсантів; здійснення навчання курсантів в умовах максимально наближених до реальних, шляхом моделювання ситуацій; спонукання курсантів до усвідомленого виконання дій, заохочення ініціативи, самостійності; використання вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців цивільного захисту.

2. Принцип вмотивованості навчання полягає у визначенні позиції і ставлення курсантів до формування правової компетентності, підтриманні ініціативи,

стимулюванні мотивації професійного вдосконалення як в умовах аудиторної, так і позааудиторної роботи тощо.

3. Принцип комплексності, реалізація якого досягається шляхом логічного побудови навчально-виховного процесу; якості системи не зводяться лише до суми елементів, що її складають.

4. Принцип цілісності передбачає максимальне використання системного підходу в дослідженні; встановлення зв'язку досліджуваного феномену (у нашому випадку – правова компетентність фахівця цивільного захисту) із сутнісними силами особистості; показ різноманіття зовнішніх впливів, що позначаються на формуванні якостей особистості, на ході педагогічного процесу, і виклад методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчально-виховного процесу; чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчально-виховному процесі (його специфіка, загальні та часткові функції насамперед).

5. Принцип цілеспрямованості, послідовності і систематичності передбачає спрямованість, логіку і послідовність освітнього процесу; реалізацію ряду взаємопов'язаних педагогічних вимог: логічна послідовність процесу формування правової компетентності; чітка організація міжпредметних зв'язків; стимулювання прагнення курсантів до вдосконалення правової компетентності.

6. Принцип інноваційності є ґрунтовним при визначенні всіх імовірних дидактичних інновацій (змісту, форм і методів роботи) та технологічних інновацій (до прикладу, електронних підручників, імітаційно-моделюючих тренажерних комплексів тощо).

Ми погоджуємося з твердженням Т. Рожнової з приводу того, що інноваційна технологія зовсім не повинна бути побудована на абсолютно нових категоріях і принципах. «Інноваційність технології, наголошує дослідниця, визначається, головним чином, установлення нових системоутворювальних зв'язків між вже встановленими педагогічними науковими категоріями та їх поглибленою змістовною трактовкою, обґрунтуванням їх більш ефективного використання» [6].

Технологічний компонент моделі формування правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту в умовах ВНЗ МНС України полягає в реалізації сукупності оптимально доцільних технологій професійної підготовки курсантів.

Технологічний компонент знаходить свій прояв у виборі оптимальних форм і методів навчання, інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, що сприяє актуалізації мотиваційних компонентів процесу формування правової компетентності.

Виходячи з цього, технологічний компонент підготовки курсантів повинен містити:

- діагностичний етап, що дає змогу встановити рівень сформованості правової компетентності;
- використання інноваційних технологій навчання, що допоможе активізувати навчально-пізнавальну діяльність курсантів (як під час теоретичної, так і практичної підготовки), допоможе усвідомити значимість правової компетентності та буде запорукою формування мотивації самовдосконалення;
- використання інноваційних технологій навчання з метою розвитку особистісно-професійних якостей майбутнього фахівця цивільного захисту;
- урізноманітнення форм та методів позааудиторної роботи;
- поповнення змісту курсів циклу професійної та практичної підготовки темами, що висвітлюють питання нормативно-правової діяльності фахівця цивільного захисту;
- процес формування правової компетентності майбутнього фахівця цивільного захисту має проводитися поетапно, починаючи з установчої інформації під час перших

тем з курсів «Правові основи цивільного захисту», «Первинна підготовка пожежного-рятувальника», «Охорона праці», «Державне регулювання діяльності у сфері цивільного захисту», «Цивільний захист», «Охорона праці в галузі», «Пожежна профілактика в населених пунктах», «Інтелектуальна власність», «Документаційне забезпечення діяльності органів та підрозділів цивільного захисту».

Форми та методи як аудиторної, так і позааудиторної роботи мають відповідати цілям та специфіці досліджуваної проблеми (у нашому випадку – формування правової компетентності). Важливим при цьому є здійснення контролю і аналізу одержаних результатів, як з боку викладацького колективу, так і з боку курсантів. Це своєю чергою дозволить здійснювати моніторинг формування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту, вносити відповідні корективи. Як ми вже зазначали, контроль і аналіз одержаних результатів дозволяє визначати рівень сформованості правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту.

Підводячи підсумки аналізу такої складної проблеми, якою є робота фахівця цивільного захисту, теоретичних аспектів підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту, ми вважаємо за необхідне пам'ятати, що нормативно-правовий компонент базується на нормативно-законодавчій основі і передбачає створення і забезпечення правового поля для діяльності ВНЗ МНС України, які здійснюють підготовку фахівців цивільного захисту.

Моніторинговий компонент знаходить свій прояв у: моніторингу досягнутих рівнів правової компетентності курсантів, основними показниками якої є відповідність рівнів правової компетентності вимогам державного стандарту, та таким критеріям як правові знання, правові вміння та правова позиція.

Усі структурні компоненти моделі мають максимально стимулювати потребу майбутніх фахівців цивільного захисту населення України у формуванні правової компетентності: когнітивного, операційно-діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів у єдності. Розробка моделі формування правової компетентності майбутніх фахівців цивільного захисту створює передумови до гнучкості та адаптивності навчально-виховних підходів та інновацій в умовах ВНЗ МНС України.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес формування правової компетентності – це сукупність суб'єктивних та об'єктивних чинників, суть яких полягає в тому, що цей процес представляє собою не механічне поєднання процесів навчання та виховання, аудиторної та позааудиторної роботи, теоретичної та практичної підготовки, а є якісно новим утворенням, яке підпорядковується певним закономірностям. Отже, логічним висновком є те, що у процесі побудови моделі формування правової компетентності детально розглядаються компоненти, критерії та показники правової компетентності фахівця цивільного захисту.

Таким чином, модель формування правової компетентності курсантів має певну структуру, спрямовану на підвищення рівня правової компетентності та враховує основні напрями модернізації професійної освіти, потреби практики та особливості сприйняття права майбутніми фахівцями цивільного захисту.

Список використаної літератури

1. Алексеев Г. А. Структурно-кваліметричне обґрунтування принципів управління якістю підготовки спеціалістів в університеті / Г. А. Алексеев // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2002. – Вип. 138. – С. 7 – 14.
2. Безрукова В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки : дисс. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 07. / В. С. Безруков. – Казань, 1983. – 404 с.
3. Моисеев Н. Н. Алгоритмы развития / Н. Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 303 с.
4. Ничкало Н. Г. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Г. Ничкало // Европейский фонд образования ; Национальный Центр Украина. – К. : Науковий світ, 2004. – 67 с.

5. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.
6. Рожнова Т. Є. Інноваційні технології в управлінні вищим навчальним закладом [Електронний ресурс] / Т. Є. Рожнова // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education, 2012. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer29/584.pdf>
7. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 276 с.

*Одержано редакцією 20.11.2014
Прийнято до публікації 25.11.2014*

Аннотация. В. Б. Ротарь. Содержательно-профессиональная модель правовой компетентности будущего специалиста гражданской защиты. *Автором предпринята попытка проанализировать особенности педагогического проектирования правовой компетентности будущих специалистов гражданской защиты*

Ключевые слова: *специалист гражданской защиты, правовая компетентность, содержательно-профессиональная модель правовой компетентности, высшее учебное заведение.*

Summary. Vasily Rotar. Content-professional model of legal competence of future specialists of civil protection. *The author attempts to analyze the features of pedagogical design of legal competence of future specialists of civil protection.*

The model of forming legal competence of cadets has certain structure, aimed at raising their level of legal competence and takes into account the main directions of modernization of professional education, practical demands and peculiarities of perception of law by future specialists of civil protection. It is important to model purpose, content, organizational and procedure, control and assessment components of educational activities, which cover classroom and extracurricular work. This creates a common vector of forming the legal competence of a civil protection specialist in the higher educational establishment, allowing him to be simultaneously the participant of educational process and the subject of self-education and self-development.

Keywords: *civil protection specialist, legal competence, content-professional model of legal competence, higher educational establishment.*

УДК 378.4

Н. О. Терентьева

ЕВОЛЮЦІЯ ОКРЕМИХ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті представлено тлумачення таких понять, як «освіта» і «університет», що представлені у словниках, енциклопедіях і глосаріях, окремих нормативно-правових документах, на основі чого подано авторське розуміння сутності поняття «університетська освіта» кінця 70-х – початку 90-х років ХХ століття, а також кінця ХХ – початку ХХІ століття. Наголошено, що тлумачення базових понять змінюється, постійно корелюється з суспільно-політичними, економічними, освітніми змінами і враховує досягнення науки, техніки, технологій, відтворює і відображає інтелектуальний ресурс нації і країни.

Ключові слова: *освіта, університет, університетська освіта.*

Постановка проблеми. Досліджуючи питання розвитку університетської освіти періоду другої половини ХХ – початку ХХІ століття, маємо проаналізувати не лише розвиток мережі навчальних закладів, зміни в навчальних планах, програмах, методичному забезпеченні, кількісні та якісні зміни викладацького складу й студентського контингенту, а й тлумачення основних сутнісних понять, які є невіддільними складовими університетської освіти, що дасть нам змогу максимально об'єктивно проаналізувати аспекти розвитку університетської освіти з точки зору векторності її розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У попередніх наукових розвідках ми проаналізували сутність понять «тенденція» і «тенденційність» щодо розвитку університетської освіти. Акцентуємо увагу на тлумаченні таких понять, як «освіта», «університет», «університетська освіта», що є **метою** нашої розвідки. Саме розуміння сутності понять підтвердить (або спростує) доцільність здійснення досліджень тенденційності в розвитку університетської освіти. Тому завдання статті визначаємо такі: з'ясування дефініції понять «освіта», «університет», «університетська освіта»; адаптування сутності понять для досліджень розвитку і змін у сфері вищої (університетської) освіти. Наша розвідка представлятиме аналіз тлумачення вищезазначених понять, що представлені у словниках, енциклопедіях та глосаріях, окремих нормативно-правових документах. Відповідно будуть використані такі теоретичні методи дослідження, як аналіз, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми наведемо визначення понять «освіта» і «університет», що представлені у хронологічному порядку, і представимо розуміння сутності університетської освіти у відповідні роки.

Словник української мови (11 томів, 70-ті рр. ХХ ст.) містить таке тлумачення поняття «освіта»: 1. Сукупність знань, що здобуті у процесі навчання («Ні, книжкова освіта ще не дає життєвої освіти» / Іван Франко, VII, 1951, 257); рівень, ступінь знань, що здобуті у процесі навчання; освіченість («З деяких причин я не міг скінчити середньої школи, хоч, маючи замір дістатись на університет, систематично доповнив свою освіту» / Михайло Коцюбинський, III, 1956, 233); 2. Піднесення рівня знань; навчання («Коли знов знялась розмова про освіту жінок, Некір весь стрепенувся і навіть устав» / Михайло Коцюбинський, II, 1955, 140); процес засвоєння знань («Як трошки обживуся, обов'язково візьмуся до заочної освіти» / Юрій Яновський, II, 1954, 150). 3. Загальний рівень знань (у суспільстві, державі і т. ін.); система навчально-виховних заходів; система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи («Крім секретарства, я завідував відділом мистецтва, брав участь в роботі організаційного комітету працівників освіти» / Олександр Довженко, I, 1958, 18). 4. Рідко: письменність, грамотність («Він в школу зирнув, відки, кажуть, біжить між темних освіта й наука» / Іван Франко, XIII, 1954, 125) [10, с. 755].

Зміст поняття «університет» представлено в таких розуміннях: 1. Вищий навчальний заклад, наукова установа з різними гуманітарними та природничо-математичними факультетами («До нашого писаря приїде брат його жінки, студент університету» / Нечуй-Левицький, III, 1956, 43); будинок, у якому міститься цей заклад («З будинків найбільше подобались мені університет і академія» / Михайло Коцюбинський, III, 1956, 351); перен. : те, що дає досвід, знання поза навчальним закладом («Вісімнадцять років, перебути Тобілевичем в Єлисаветграді, – це період невпинного творчого і ідейного зростання майбутнього драматурга, – своєрідні його університети» / Мистецтво, 5, 1955, 31); 2. Назва навчальної установи для підвищення загальноосвітніх, спеціальних та політичних знань («В областях республіки [УРСР] є сотні університетів сільськогосподарських знань, художнього виховання, здоров'я та інші» / Знання та праця, 6, 1967, 13); вечірній університет марксизму-ленінізму [11, с. 450].

Радянський енциклопедичний словник (1979) представляє освіту як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок; необхідну умову підготовки людини до життя і праці. Основним шляхом отримання освіти визначено навчання в навчальних закладах, де воно тісно пов'язане з вихованням. Велике значення в освіті (відповідно до словника) мають також самоосвіта, культурно-просвітницькі установи, участь у громадсько-трудої діяльності. Рівень загальної та професійної освіти обумовлений вимогами виробництва, суспільного ставлення, станом

науки, техніки і культури [12, с. 920]. Відповідно «університет» (від лат. *universitas* – сукупність) тлумачать як вищий навчально-науковий заклад, у якому вивчається сукупність дисциплін, які складають основи наукових знань, готує фахівців із різних галузей народного господарства, науки і культури, а також веде науково-дослідницьку роботу [12, с. 1394]. Також словник надає таку статистичну інформацію: у 1978 році в СРСР діяло 66 університетів.

Філософський енциклопедичний словник (1989), як і малий філософський словник, не дає тлумачення понять «освіта» і «університет».

У словнику іншомовних слів (1989) уміщено інтерпретацію тільки поняття «університет» (від нім. *universitat* < лат. *universitat (universitatis)* – сукупність, спільність] як вищий навчально-науковий заклад, який об'єднує у своєму складі декілька факультетів, на яких представлено сукупність дисциплін, що складають основи наукового знання [9, с. 526–527].

Тлумачний словник російської мови, що укладений С. І. Ожеговим та Н. Ю. Шведовою (видання 1992, перевидання 1997 року), надає таке тлумачення (переклад авторський): 1) освіта: 1. Отримання систематизованих знань і навичок, навчання, просвітництво. 2. Сукупність знань, що отримані в результаті навчання [8, с. 436]; 2) університет: 1. Вищий навчальний заклад і одночасно наукова установа з різноманітними природничо-математичними і гуманітарними відділеннями (факультетами). 2. Назва навчального закладу з підвищення науково-політичних знань, освіти в будь-якій галузі. 3. Джерело накопичених знань, значного досвіду [8, с. 834].

Як бачимо, університет у період кінця 70-х – початку 90-х рр. ХХ століття являє собою вищий багатопрофільний навчально-науковий заклад, основним завданням якого є підвищення рівня освіти, а університетська освіта (з акцентуванням уваги на тлумаченні поняття «університет»), виступає вищим рівнем наданої (представленої) освіти, яка не обмежується природничо-математичним та (чи) гуманітарним профілем, а й уключає політичні, культурні, суспільні, громадські активи, які невіддільні від тогочасних (суголосних часу) наукових досліджень і трудової (господарської, виробничої) діяльності.

Після проголошення незалежності України та прийняття нового освітнього законодавства змінилися і тлумачення відповідних понять. Законом України «Про освіту» (1991, 1996 зі змінами і доповненнями) дається визначення освіти як основи інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами [4].

Український педагогічний словник С. У. Гончаренка (1997) надає такі визначення задекларованих понять. «Освіту» подано як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, які є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини. При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, уміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. В освіті завжди має місце як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність, яка розглядається поза залежністю від відповідного нинішньому часу матеріалу, так і матеріальний, тобто зміст освіти [1, с. 241]. «Університет»

тлумачиться як багатопрофільний вищий навчальний заклад, де готуються висококваліфіковані кадри з широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук.

В університетах створено розгалужену систему науково-дослідних інститутів, проблемних і галузевих лабораторій, наукових шкіл і семінарів, обчислювальних центрів і студентських наукових товариств [1, с. 339]. Уважаємо за потрібне надати тлумачення поняття «народні університети» як громадські навчальні організації, що сприяють самоосвіті, культурному розвитку й підвищенню професійного рівня громадян. Наприкінці 50-х років ХХ століття народні університети (народні університети культури) почали формуватися як форма підвищення загальнокультурного рівня народу, пропаганди досягнень науки, техніки, мистецтва й літератури [1, с. 226].

Можемо стверджувати, що на кінець ХХ століття під «університетською освітою» розуміють не лише знанневий та вмінневий компоненти, які надається в багатопрофільному вищому навчальному закладі, а формування особистості з моральними і духовними цінностями, яка спроможна займатися науковими дослідженнями і підвищувати власний загальнокультурний рівень.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси на початку ХХІ століття спричинили необхідність оновлення нормативно-правових основ освітньої діяльності. Університети стають основним вищим навчальним закладом і в Україні. Зауважимо, що після 1992 року починається активний процес переструктурування інститутів (переважно, навчальних) у галузеві університети різного профілю (педагогічні, медичні, економічні, лінгвістичні, технічні тощо). 1996 року цей процес досяг свого апогею, а в кожній області країни діяло вже декілька університетів.

Національна доктрина розвитку освіти (2002) визначає освіту як основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запоруку майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства, виступає стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [6].

Закон України «Про вищу освіту» (2002) тлумачить університет як багатопрофільний вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, що пов'язана зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації широкого спектра природничих, гуманітарних, технічних, економічних та інших напрямів науки, техніки, культури і мистецтв, провадить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, відповідний рівень кадрового і матеріально-технічного забезпечення, сприяє поширенню наукових знань та здійснює культурно-просвітницьку діяльність [2, ст. 25]. У 2014 році з прийняттям оновленого Закону України «Про вищу освіту» університет є багатогалузевим (класичним, технічним) або галузевим (профільним, технологічним, педагогічним, фізичного виховання і спорту, гуманітарним, богословським / теологічним, медичним, економічним, юридичним, фармацевтичним, аграрним, мистецьким, культурологічним тощо) вищим навчальним закладом, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі, доктора філософії), фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність [3, ст. 28].

Енциклопедія освіти (2008) дає статтю про освіту за авторства С. У. Гончаренка, де освіта представлена як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь і навичок, пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості. Освіта має цілісну, поліфункціональну і полісміслову структуру та виконує такі функції: людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «бази життя», формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну – виховання людей в дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо). Поняття «освіта» розглядають як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого, об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальну сферу соціального життя, унікальну систему, своєрідний соціокультурний феномен, який сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини; сутісну характеристику етносу, суспільства, людської цивілізації, способів їх самозбереження і розвитку. Стаття обґрунтовує також тлумачення поняття «освіти»: 1) процес, цілісну єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; створення умов для повноцінної реалізації внутрішнього потенціалу індивіда і його становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь; 2) соціокультурний інститут, який сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства з допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів, що виражений у системі, яка включає освітні установи, органи управління ними, освітні стандарти, які забезпечують їх функціонування і розвиток; 3) найбільш загальне педагогічне поняття, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес [5, с. 614–615].

Університет подано як найдавніший і головний тип ВНЗ з великою кількістю відділень (факультетів), діяльність якого спрямована на розвиток освіти, науки, культури у спосіб здійснення фундаментальних наукових досліджень та організації навчання за всіма рівнями вищої професійної, післядипломної і другої (додаткової) освіти з широкого спектру природничо-наукових, гуманітарних та інших галузей науки, техніки і культури; провідний центр розвитку освіти, який має право надавати наукові ступені і покликаний сприяти поширенню наукових знань і здійсненню культурно-просвітницької діяльності серед населення [5, с. 940–941].

Прийняття міжнародної та національної рамок кваліфікацій зумовили таке тлумачення понять, яке відображає загальноєвропейське розуміння термінів. Національний освітній глосарій: вища освіта (2011) на основі узагальнення міжнародних, європейських, українських понять та термінів представляє науковій спільноті оновлений поняттєво-термінологічний апарат (138 ключових позицій). «Освіта» (Education) за концепцією Міжнародної стандартної класифікації освіти – будь-яка цілеспрямована й організована діяльність для задоволення навчальних потреб (потреб у навченості), яку в деяких країнах називають окультуренням або підготовкою; організована й послідовна комунікація (узаємодія між певною кількістю осіб, що пов'язана з передаванням інформації) заради навченості [7, с. 44]. Представлено також визначення формальної, неформальної, інформальної освіти, продовженої освіти (освіти дорослих), що розширює та доповнює тлумачення освіти як базового поняття.

«Університе» визначається як основний тип закладу вищої освіти / вищого навчального закладу, що найбільш повно виражає й реалізує місію, візію, цілі, завдання і функції вищої освіти; провідний інтелектуальний осередок суспільства, який на засадах автономії, академічної свободи здійснює освітню, дослідницьку, інноваційну діяльність, є головним чинником суспільного прогресу; здійснює підготовку фахівців на всіх рівнях та за широким спектром галузей освіти і навчання на основі накопиченого потужного дослідницько-інноваційного кадрового, інформаційного, матеріально-технічного потенціалу [7, с. 64].

Висновки. Університетську освіту на початку ХХІ століття розуміємо як цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру, що передбачає її здійснення в основному типі закладу вищої освіти – університеті, який є провідним інтелектуальним осередком суспільства і на засадах автономії, академічної свободи здійснює освітню, дослідницьку, інноваційну діяльність; реалізує місію, візію, цілі, завдання і функції вищої освіти, зокрема людинотворчу, технологічну, гуманістичну.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні і презентації основних аспектів розвитку університетської освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.
2. Про вищу освіту : Закон України № 2984-III від 17 січня 2002 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
3. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01 липня 2014 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Про освіту : Закон України № 1060-XII від 23 травня 1991 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
7. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт. -уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болнобаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений (Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
9. Словарь иностранных слов. – [18-е изд., стер.]. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.
10. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) : в 11 т. [Електронний ресурс]. – 1974. – Т. 5. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/osvita>
11. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) в 11 т. [Електронний ресурс]. – Т. 10, 1979. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/universitytet>
12. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
13. Философский энциклопедический словарь. – [2-е изд.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

Одержано редакцією 20.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Анотація. Н. О. Терентьева. Эволюция отдельных базовых понятий университетского образования (вторая половина ХХ – начало ХХІ века). В статье представлены толкования таких понятий, как «образование» и «университет», поданных в словарях, энциклопедиях, глоссариях, некоторых нормативно-правовых документах и т. п., на основании чего представлено авторское понимание сущности университетского образования конца 70-х – начала 90-х годов ХХ века, конца ХХ – начала ХХІ века. Отмечено, что толкование

базовых понятий изменяется, коррелируя с общественно-политическими, экономическими, образовательными изменениями, и учитывает достижения науки, техники, технологий, воспроизводит и отображает интеллектуальный ресурс нации и страны.

Ключевые слова: образование, университет, университетское образование.

Summary. Natalia Terentieva. Evolution of some basic concepts of university education (second half of XX – beginning of XXI century). *This paper presents the interpretations of concepts such as education and university represented in dictionaries, encyclopedias and glossaries, some legal documents, etc., on the basis of which the author presents the concept of understanding the nature of university education late 70's – early 90-ies of XX century, the end twentieth century and early twenty-first century. It is emphasized that the interpretation of basic concepts change, correlating of socio-political, economic, educational and amendments into account advances in science, engineering, technology, reproduces and displays the intellectual life of the nation and the country. University education at this stage we understand as a whole, and polimeaning multifunctional structure that provides for its implementation mainly type of institution of higher education – the University, a leading intellectual center of society and the principles of autonomy, academic freedom provides education, research, innovation; implements the mission, vision, goals, objectives and functions of higher education, particularly human made, technological and humanistic. Interpretation of basic essential concepts that are inseparable components of university education is within objectively analyzing aspects of university education in terms of its development.*

Keywords: education, university, university education.

УДК 37.013.42(09)

В. В. Тихолоз

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДАХ Я. А. КОМЕНСЬКОГО

У статті розглянуто роль сім'ї як соціального інституту у вихованні дітей, проблеми суспільної відповідальності батьків за виховання дітей. Автор наголошено на актуальності соціально-педагогічних ідей Я. А. Коменського, акцентовано увагу на його внеску в розробку науково-педагогічних основ сімейного виховання.

Ключові слова: Я. А. Коменський, «Материнська школа», сім'я, суб'єкт соціально-педагогічного процесу, здоров'я, виховання дітей, соціалізація, батьки.

Постановка проблеми. Сенс життя людини, по великому рахунку, полягає у продовженні роду людського. Для розв'язання цього завдання людство створило такий соціальний інститут, як сім'я. У джерелах народної педагогіки (легендах, піснях, прислів'ях, казках, притчах та ін.) високо підносилися роль сім'ї як основи соціального благополуччя суспільства. Одночасно всіляко підносилися культ Матері і Батька.

У Біблії питання родини, батьків займає важливе місце. Ось лише деякі з них: шануй батька твого в старості його і не засмучуй його в житті його; шануй свого батька та матір свою, як наказав був тобі Господь Бог твій, щоб довгі були твої дні, щоб було тобі добре на землі; слухай батька свого – він тебе народив, і не гордуй, як постаріла мати твоя; мудрий син тішить батька свого, а людина безумна погорджує матір'ю своєю.

В українській народній педагогіці знаходимо мудрі повчання щодо місця і ролі сім'ї в розвої соціального добробуту. Найбільше їх у прислів'ях: сім'я міцна – горе плаче; нема цвіту білішого над ожиньку, нема роду милішого за дружиньку; нема щастя родинного без жінки; живемо не батьками, помремо не людьми; матері – ані купити, ані заслужити; для чого і скарб, коли в сім'ї лад; любов до батьків – основа всіх чеснот.

У всіх народів сімейна педагогіка брала за основу увагу і турботу про виховання дітей. Ще Цицерон наголошував: «Основою всієї держави є правильне виховання юнацтва». Проблема сімейного виховання залишається актуальною і в наші дні, коли є широка мережа соціальних інституцій, що займаються освітою і вихованням дітей. Мав рацію талановитий український педагог В. О. Сухомлинський, коли писав: «Якими б прекрасними не були наші дошкільні установи, найголовнішими «майстрами», що формують розум, думки малюків, є мати і батько».

Тому не випадково відомі педагоги-вчені різних епох (Я. А. Коменський, А. Дістервег, Й.-Г. Песталоцці, А. С. Макаренко, Я. Корчак, В. О. Сухомлинський та ін.) приділяли особливу увагу виховній діяльності сім'ї як соціального інституту.

Особливе місце в цьому ряду займає педагогічна спадщина чеського педагога Я. А. Коменського (1592-1670) – мислителя-гуманіста, відомого громадського діяча, філософа, лінгвіста, історика, основоположника педагогіки Нової доби.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Думки Яна Амоса Коменського про сім'ю як основу в вихованні дітей підтримали і розвинули С. Полоцький, Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський, С. Русова, Я. Корчак, А. Макаренко. Гуманістичні ідеї видатного педагога посіли чільне місце в педагогічних системах В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Захаренка. Вивченням педагогічної спадщини Я. А. Коменського займалися російські вчені Р. Альт, М. Арцишевський В. Бібіхін, Б. Бім-Бад, В. Беляев, А. Красновський, Д. Лордкіпанідзе, О. Піскунов та ін., українські дослідники Л. Атасова, Е. Івахненко, Я. Ісаєвич, В. Кремінь, А. Левін, Б. Мітюров, Р. Мних, П. Феденко, В. Шевчук та ін. Соціально-педагогічні погляди Я. А. Коменського вивчали В. Поліщук, О. Янкович та ін.

Метою цієї статті є аналіз поглядів Я. А. Коменського щодо ролі сім'ї у вихованні і соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку В. Беляєва, соціально-педагогічні погляди Я. А. Коменського прості й зрозумілі: для того, щоб людина стала людиною, їй необхідне виховання; виховання необхідне всім, воно розкриває здібності і можливості індивіда, створює тим самим головну умову для його самоствердження і самореалізації; вихована і освічена людина легше адаптується в системі суспільних відносин, регулює свої взаємостосунки і взаємодію з навколишнім соціоприродним середовищем. Людина повинна розумно будувати своє соціальне життя: шанувати своїх батьків і владу; служити народові і бути творцем; вести себе гідно і зі святістю; розуміти, де і до якої межі можна уступати ближньому; керувати своїми зовнішніми і внутрішніми діями [1, с. 112].

Будучи глибоко віруючою людиною, Я. А. Коменський був переконаний, що поступальний рух суспільства вперед залежить від особистості людини, її розвитку. Педагог-гуманіст стверджував, що Людина як найбільш досконала істота на землі, має право на всебічний розвиток своїх фізичних і психологічних потенційних можливостей, аби творити добро на землі. Тому головну мету виховання він убачав у тому, щоб у кожній особистості була розвинена *людська сутність*. І процес цього розвитку, на думку Я. А. Коменського, має розпочинатися передусім у сім'ї. Здійснивши наукове обґрунтування системи виховання, початковою ланкою в ній педагог бачив розвиток дитини до шести років у структурі материнської школи. З цією метою він підготував досить цінну з наукової точки зору працю *«Материнська школа, або Про турботливе виховання юнацтва у перші шість років»* (1631). Я. А. Коменський першим із учених і мислителів Нового часу ґрунтовно розглянув роль сім'ї в соціалізації особистості, проблеми суспільної відповідальності батьків за виховання дітей [5, с. 109]. Цей твір – перше в історії педагогіки системне дослідження мети, завдань, змісту, методів та організації виховання дітей у перші шість років життя. Головне призначення цієї школи

– захист дитини від шкідливих впливів, створення основи для всієї системи наступного навчання і виховання [5, с. 109]. У «Материнській школі» Я. А. Коменський ретельно систематизував надбання попередніх поколінь різних народів у справі виховання дітей дошкільного віку.

Особливість цього твору полягає в тому, що в ньому автор заклав науково-педагогічні основи сімейного виховання, зробив тим самим сім'ю суб'єктом соціально-педагогічного процесу [1, с. 118]. Незважаючи на той факт, що праця «Материнська школа» написана в першій половині XVII століття, у ній акумульовано величезний досвід народної мудрості в царині сімейного виховання, науково обгрунтовані такі педагогічні постулати, які не втратили своєї актуальності і в XXI столітті.

Виходячи з розуміння того, що Людина, – на думку древніх філософів, – є мірою всіх речей, спираючись на принцип педоцентризму, Я. А. Коменський, будучи глибоко віруючою людиною, у визначенні завдань виховання виходив із такого твердження: «Оскільки діти є найбільш дорогоцінним даром Божим й ні з чим незрівняним скарбом, то до них треба ставитися з величезною турботливістю» [2, с. 201]. Ця думка є визначальною для будь-якої діяльності у сфері виховання молодого покоління. Займаючись вихованням на будь-якій ділянці системи освіти (у сім'ї, у дошкільних, загальноосвітніх, професійних навчальних закладах), треба понад усе підносити особистість дитини як найдорожчий скарб. Я. А. Коменський для підсилення своєї думки вдався до порівняння дитини з дорогоцінними металами. Удумаємося в міркування Я. А. Коменського: «Що для батьків діти мають бути милішими і дорожчими, аніж золото і срібло, перли й дорогоцінні каміння, – це можна зробити висновок із взаємного порівняння тих або інших дарів Божих. Зокрема: по-перше, золото, срібло й інші такого роду предмети є речі неживі і не що інше, як порох, який ми топчемо ногами, лише трішки більше оброблений і очищений, а діти – живі образи живого Бога. По-друге, золото й срібло є речі зовнішні, створені одним словом повеління Божого, а діти – це ті створіння, про витвір яких свята трійця утворила особливу раду і яку створив Бог своїми перстами. По-третє, золото і срібло – речі ненадійні і скороминущі, а діти – безсмертний спадок... По-четверте, золото і срібло виникають із земного тління, діти – із самої нашої сутності. По-п'яте, золото і срібло переходять від одного до другого, нібито такі, які не належать нікому, а є загальними для всіх, а діти, по Божій милості, є для батьків таким невід'ємним надбанням, що немає нікого у світі, хто міг би полишити кого-небудь цього права, відняти у нього це надбання... Врешті-решт, срібло, золото, дорогоцінні каміння не можуть навчити нас нічому іншому, аніж навчають інші творіння, зокрема – Божої мудрості, могутності, благості. А діти нам даються як зерцало спроможності, привітності, доброти, злагоди й інших християнських добродійностей...» [2, с. 203–205].

Я. А. Коменський, розмірковуючи про те головне, чим мають займатися батьки, застерігав, аби вони не обмежувалися турботою лише про зовнішні атрибути дитини. Батьки недостатньо виконують свої обов'язки, – писав Я. А. Коменський, якщо навчають дітей їсти, пити, ходити, говорити, прикрашатися одягом, оскільки це послуговує лише для тіла, яке ще не є людина. Це лише зовнішня оболонка, мішура. Треба займатися понад усе збагаченням душі. «Передусім треба привчати дітей до благочестя, потім – до добрих норів чи добродійства, на кінець – до більш корисних наук, – писав Я. А. Коменський і продовжував: У кого в своєму домі діти віддаються цим трьом вправам, у того – рай, де сіються, зеленіють і цвітуть небесні рослини; у того – храм святого духу, в якому вона створює й удосконалює посудину милосердя, знаряддя слави, щоб у них, як в живому образі Бога, все більше і більше сяяли промені його могутності, мудрості і благості; як щасливі в такому раю батьки!» [2, с. 207]. Актуальність цих ідей нині не підлягає сумніву.

З наймолодшого віку дитини батьки мають турбуватися не лише про зовнішні атрибути її життя, а й про душу, щоб вона не залишилася лінивим придатком до обманливої зовнішньої мішури. Не випадково В. О. Сухомлинський у книзі «Як виховати справжню людину» означив програму дій юних громадян, що спрямована на формування в них високих духовних якостей. «Будь духовно сильним, твердим, витривалим, непохитним, мужнім, – звертався педагог до дітей: ... Роби так, як повинно бути, не для годиться, не тому, що хтось побачить твої хороші вчинки і похвалить тебе, а за велінням власної совісті» [3, с. 250–251].

За роки перебування дітей у материнській школі в них під опікою батьків, на думку Я. А. Коменського, мають бути сформовані певні моральні якості. Педагог склав цілісну програму формування таких якостей. Що стосується поведінки (норову) і добрих якостей, – писав Я. А. Коменський, – то діти повинні виокремлюватися такими: *помірністю, охайністю, шанобливістю, ввічливістю, правдивістю, справедливістю, благочестивістю, працьовитістю, терпеливістю, умінням спілкуватися, мовчати, де це необхідно, делікатністю та ін.* [2, с. 210]. «Оскільки делікатність, – читаємо далі в Я. А. Коменського, – й готовність послуговувати старшим є особливою прикрасою юнацтва, то буде доречно, щоб і до цього також привчалися вони з дитинства. <...> Хай вони навчаються також тому, що розвиває вишуканість манер, щоб у кожному виявляти делікатність, вміння вітати, прихилити коліно, дякувати за послуги. А щоб тут не виявилось деякої легковажності чи грубощів, вони повинні разом з тим привчати *тримати себе з достоїнством*, у всьому вести себе стримано і скромно» [2, с. 210–211].

Тут проглядається цілісна програма формування в дітей морально-етичних норм поведінки в сім'ї і громадських стосунках. Батьки мають зробити це самостійно, не покладаючись в цьому на дитячі садки, інші інстанції соціального виховання. Проте батьки мають бути самі добре виховані. Адже маленькі діти безпосередньо у процесі соціального успадкування наслідують ті чи ті морально-етичні норми поведінки. Не випадково К. Д. Ушинський наголошував: «У вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості» [4, с. 123].

Чільне місце в роздумах Я. А. Коменського про роль сім'ї як соціального інституту в вихованні дітей займають питання розвитку в них здоров'я. Для цього педагог радив:

1. Мати має трудитися, аби дитина нормально розвивалася в її лоні.
2. Дбати, щоб не зашкодити своїй дитині: 1) дотримуватися стриманості і помірності, «щоб обжерливістю і оп'янінням або несвоєчасним постом, очищеннями, кровопусканням, застудами та інше не виснажувати себе і не підривати своїх сил і щоб не губити і не ослабляти своєї дитини; 2) матері не повинні надмірно ковзатися, спотикатися, об щось ударятися; 3) утримуватися від будь-яких хвилювань, оберегати себе від страху, не сердитися, не мучитися і под.; 4) не ослабляти себе зайвим сном, безділлям, дбати про активність, веселість» [2, с. 213].
3. Після народження дитини «необхідно звернути увагу на те, щоб мати сама була годувальницею і не відштовхувала від себе своєї дитини і не припиняла тепер того харчування, яким вона почала годувати своє дитя у своїй утробі» [2, с. 214].

Питанню годування дитини материнським молоком із перших днів народження Я. А. Коменський надавав особливого значення. Ось його аргументи: «... жорстке відлучення дітей від їхніх матерів і харчування їх чужим молоком годувальниць (якщо лише не зумовлено це якимось небажаним випадком чи слабкістю матері) передусім противно Богу й природі, по-друге, шкідливо для дітей, по-третє, згубно для самих матерів, по-четверте, зовсім не заслуговує поваги

і варто особливого осуду». І далі: «Що таке годування дитини суперечить природі, ясно видно з того, що в ній не зустрічається нічого подібного навіть серед диких звірів. <... > Коли зніжені матері бояться, щоб у процесі турбот про дітей не втратити чого-небудь із своїх зручностей або витонченості форм, що нерідко разом із здоров'ям вони втрачають не лише спокій, красу, але навіть життя, тому що, маючи молоко, вони не вдаються до своїх дітей, як до своїх лікарів, які звичайно звільняють матерів від надмірно багатьох, навіть прихованих хвороб і зайвих соків» [2, с. 215–216]. Варто зауважити, що такі застереження Я. А. Коменського були і залишаються виправданими.

Як слушно зауважив В. Беляєв, одне з головних завдань сімейного виховання – захист дитини від шкідливих впливів навколишнього середовища [1, с. 114]. Батьки створюють «першу основу щасливого розвитку природних обдарувань, старанно турбуючись, щоб з дітьми не траплялося чого-небудь згубного для їхнього життя, здоров'я, почуттів, моральності». Педагог попереджає батьків про згубну дію міцних напоїв, наводить як приклад виховну систему спартанців, у яких державними законами було заборонено давати молоді до 25 років вино.

У системі діяльності материнської школи Я. А. Коменський відводив певне місце розумовому вихованню дітей. Він ставив питання: «Яким чином варто вправляти дітей у розумінні речей?» І вказав на шляхи і методи розв'язання цієї проблеми. Це: наповнення розуму дитини мудрістю; надання дитині розуміння природних та інших явищ з урахуванням психічних можливостей дітей певного віку; систематичне ознайомлення дітей із мистецтвом, науками (історії, економіки, політики, географії, астрономії та ін.); створення оптимальних умов для розумового розвитку дітей у їхній колективній діяльності, у першу чергу, у грі.

Цінним, науково обґрунтованим є підхід Я. А. Коменського до того, як треба привчати дітей до діяльного життя і постійних занять. «Діти з охотою завжди чим-небудь займаються, – писав педагог. – Це досить корисно, а тому не лише не варто цьому ставати на заваді, але треба прагнути до того, щоб завжди у них було що робити. Хай вони будуть тими мурашками, які завжди зайняті; що-небудь качають, несуть, тягнуть, складають, перекладають; треба лише допомагати дітям, аби все, що відбувається, відбувалось розумно, і, граючись з ними, вказувати їм навіть форми таких ігор» [2, с. 224]. У цій думці Я. А. Коменського закладено глибокий смисл, адже активна діяльність особистості у будь-якому віці – запорука її фізичного, психічного і соціального розвитку.

Особливе місце в материнській школі Я. А. Коменський відведено вихованню в дітей морально-духовних якостей. «Коли б хто-небудь запитав, яким чином у такому ніжному віці можна привчати дітей до цих серйозних речей, запитує педагог, – я відповім: молоді деревця легше заставити рости так чи інакше, аніж великі дерева; таким же чином значно скоріше можна направляти до всього доброго юнацтво в перші роки його життя, ніж опісля, користуючись при цьому тільки науковими засобами» [2, с. 230]. І вказано на такі засоби: постійний зв'язок добродійностей; своєчасне і розумне наставляння і вправляння; помірна дисципліна; добрий приклад батьків і дорослих, словесне повчання.

Висновки. Аналіз ґрунтовної праці Я. А. Коменського «Материнська школа» знову переконує нас, що, по-перше, провідні фізичні, психічні і соціальні якості дитини мають бути сформовані в сім'ї в перші шість років життя; по-друге, головними постатями в розв'язанні цих завдань мають виступати батьки, які зобов'язані перед народом, перед суспільством, зробити все для того, щоб діти «могли, коли виростуть, стати мужами, мудро керувати своїми справами, ... проводити своє життя чесно і розумно». Дошкільні навчальні заклади лише частково можуть допомогти родині у

розв'язанні цих складних завдань. Тому звернення до праці Я. А. Коменського «Материнська школа» ще раз має актуалізувати проблему піднесення місця і ролі сім'ї як соціального інституту у вихованні дітей.

Список використаної літератури

1. История социальной педагогики : становление и развитие зарубежной социальной педагогики : учебник / под ред. В. И. Беляева. – М. : Гардарики, 2003. – 255 с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1.
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1976. – Т. 2.
4. Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1952. – Т. 1. – 449 с.
5. Янкович О. І. Історія соціальної педагогіки / соціальної роботи : навч. -метод. посіб. / О. І. Янкович, В. А. Поліщук. – Тернопіль : ТНПУ, 2004. – 394 с.

Одержано редакцією 21.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Аннотация. В. В. Тихолоз. Семья как социальный институт в социально-педагогических взглядах Я. А. Коменского. В статье рассмотрена роль семьи как социального института в воспитании детей. Показано, что известные педагоги-ученые Я. А. Коменский, Й. -Г. Песталоцци, А. Дистервег, А. С. Макаренко, Я. Корчак, В. А. Сухомлинский особое внимание уделяли воспитательной деятельности семьи как социального института. Автором акцентировано внимание на актуальности социально-педагогических идей Я. А. Коменского: для того, чтобы человек стал человеком, ему необходимо воспитание; воспитанный и образованный человек легче адаптируется в системе общественных отношений, регулирует свои взаимоотношения и взаимодействие с окружающей социоприродной средой. Человек должен разумно строить свою социальную жизнь: почитать своих родителей и власть; служить народу и быть созидателем; вести себя с достоинством и святостью. Осуществив научное обоснование системы воспитания, начальным звеном в ней педагог видел развитие ребенка до шести лет в структуре материнской школы. Педагог показал роль семьи в социализации личности, рассмотрел проблемы общественной ответственности родителей за воспитание детей. Его «Материнская школа» (1631 г.) – первое в истории педагогики системное исследование цели, задач, содержания, методов и организации воспитания детей в первые шесть лет жизни. Педагог рассматривает главные обязанности родителей: развивать душу ребенка, заботиться о его физическом здоровье, об умственном воспитании, приучать к активной жизни и постоянным занятиям. Заложив научно-педагогические основы семейного воспитания, он обосновал роль семьи как важнейшего субъекта социально-педагогического процесса.

Ключевые слова: Я. А. Коменский, «Материнская школа», семья, субъект социально-педагогического процесса, здоровье, воспитание детей, социализация, родители.

Summary. Valentyna Tyholoz. The family as a social institution in the J. A. Comenius' socio-pedagogical views. The article examines the role of the family as a social institution in the children's education. Famous educators, scientists J. A. Comenius, J. -H. Pestalozzi, A. Diesterweg, A. S. Makarenko, J. Korczak, V. A. Sykhomlynsky paid special attention to the educational activities of the family as a social institution. The author points out the relevance of J. A. Comenius' social and pedagogical ideas: man can only become a man by education; educated man adapts easily to the social relations system, regulates these relationships and interaction with the society and nature environment. Reasonable person should build their social life: to respect parents and their authority; to serve the people and be a creator; to act with self-respect, dignity and sanctity. By carrying out a scientific substantiation of the education system, Comenius saw the child's development at the school of infancy within mother school. The teacher showed the role of families in the person's socialization, examined the issues of the parental responsibility for the children education. His «Mother School»

(1631) – the first systematic study in education history related to the goals, objectives, content, methods and organization of children education of the first six years of life. The teacher discusses the main parents' duties: child's soul development, taking care of his physical health, the mental education, teaching to the active life and to constant engagement in something. Comenius has laid a scientific pedagogical foundation of family education, and grounded the role of the family as the most important subject of socio-pedagogical process.

Keywords: J. A. Comenius, «Mother School», family, the subject of socio-pedagogical process, health, children education, socialization, parents.

УДК:378:37.0

Н. М. Чернуха

ІНТЕГРАЦІЙНА ЄДНІСТЬ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто основні пріоритети інтеграційної єдності навчання і виховання в сучасному освітньому просторі, прослідковано генезис інтеграційних процесів у освіті, зокрема, навчанні та вихованні. Автор наголошено на тому, що інтеграційна єдність навчання і виховання в сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу є підґрунтям успішної соціалізації особистості.

Ключові слова: інтеграція, виховання, особистість, освітній простір, студент, самореалізація, гуманізація, єдність.

Постановка проблеми. Пошук оптимальних, найбільш ефективних засобів, що впливають на якість освіти, наразі значно розширюється. Активно створюються нові педагогічні технології, оновлюються та осучаснюються вже відомі, оскільки все більш нагальною стає неспроможність традиційної освітньої системи задовольняти потреби соціокультурних та економічних викликів сучасного соціуму.

Переконані, одним із найбільш продуктивних шляхів осмислення просторово-часових і сутнісних вимірів життя є інтеграційні процеси в освіті, що звернені, перш за все, до духовних можливостей людини, її морально-етичного і художньо-естетичного розвитку, що є суттєвим і значущим підґрунтям для успішної самореалізації сучасної особистості. Саме інтеграційні процеси в освіті створюють найбільш сприятливі умови для успішної життєвої і професійної самореалізації кожної особистості, зокрема, в сучасному, суперечливому, сповненому трансформаційних змін соціумі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зазначимо, що поняття інтеграції не є новим. Прогресивні педагоги Я. Коменський, К. Ушинський, О. Герцен, П. Каптерев, В. Сухомлинський підкреслювали важливість зв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини світу і створення умов для правильного світосприйняття, а також необхідність узагальненого пізнання й цілісності пізнавального процесу, що без сумніву, має пряме відношення до індивідуальної траєкторії розвитку особистості в будь-якому соціумі. Останнім часом плідно над проблемою інтеграції в освіті працюють сучасні науковці І. Бех, М. Васильєв, Н. Васильєва, Т. Власенко, В. Доманський, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Івченко, А. Карпов, Т. Лагунова, О. Руднянська, І. Свистунов та інші.

Мета статті – визначити основні пріоритети інтеграційної єдності навчання і виховання в сучасному освітньому просторі та прослідкувати генезис інтеграційних процесів в освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зауважити, що сутність інтеграції полягає у відновленні, заповненні і створенні цілісності, що в сукупності має

свою структуру і певні функції. Дуже часто інтеграція протистоїть стихійним проявам сил суспільства. Також інтеграція розглядається як процес, результатом якого є досягнення єдності і цілісності, погодженості в середині системи, що заснована на взаємозалежності окремих спеціалізованих елементів.

Поділяючи думку багатьох науковців, які вивчають питання інтеграції, узаємодії в галузі освіти, відзначимо, що на сучасному етапі модернізації освіти в Україні на Європейському і міжнародному освітніх просторах, саме інтеграційні процеси є і повинні стати одним із найбільш оптимальних та ефективних шляхів реалізації завдань, що поставлені перед усіма, хто працює над проблемами освіти, зокрема, у забезпеченні успішної індивідуальної траєкторії розвитку особистості як в умовах сьогодення, так і на перспективу.

Усвідомлюючи, що життя – це безперервна причетність людини до навколишнього світу, варто зазначити, що його не можна уявити поза ним. Його здійснення можливе лише завдяки такій причетності, як множині певних зв'язків. Саме тому часто говорять про життєву гармонію, інтеграцію, які визначають різнобічний розвиток суб'єкта завдяки пізнанню, переживанню ним світу та орієнтації стосовно поведінки й діяльності в ньому, тобто забезпеченні успіху в житті кожної особистості [2, с. 16].

Звернення до теоретичних і практичних напрацювань дають підстави стверджувати, що саме гуманітарна освіта, діалогова форма навчання, інтеграційні процеси в сучасному освітньому просторі, що звернені до духовних можливостей людини, її професійної та життєвої самореалізації, є одним із найпродуктивніших шляхів досягнення просторово-часових і сутнісних вимірів життя, основою формування успішної толерантної особистості, достатньо високого рівня її соціальної активності та успіху в житті.

Зазначимо, що в умовах сьогодення необхідність модернізації освіти є незаперечною, адже лише система освіти здатна принципово, системно й організовано, технологічно обґрунтовано виконувати функцію суспільства щодо підготовки молодого покоління до самостійного життя. Така підготовка пов'язана з розвитком особистості, відтворенням і збагаченням як індивідуального досвіду, так і суспільного духовного потенціалу народу, нації та людства.

У сучасному освітньому середовищі докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців із вищою освітою. Головним для фахівця стає самостійний пошук і відбір наукової інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення професійної діяльності. Саме тому в усьому світі актуальною є проблема розвитку в майбутніх фахівців із вищою освітою бажання і вміння вчитися самостійно протягом усього життя. Важливо зрозуміти той факт, що конкурентоспроможність фахівця з вищою освітою базується не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на вмінні їх творчо застосовувати. Мета вищої освіти нині – це підготовка фахівців, які здатні забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні й науково-методичній роботі; виховання в молоді довіри до динамічних знань та усвідомлення потреби розвитку своїх творчих здібностей [6, с. 23].

Незаперечним є те, що високий професіоналізм фахівця повинен поєднуватися з розумінням наслідків своєї діяльності для суспільства, з відповідальністю перед ним і навіть перед людством загалом. Стає зрозуміло, що підготовка фахівця з вищою освітою – це, насамперед, становлення його як особистості, людини гуманної, відповідальної, з громадянськими й моральними якостями.

Підвищується соціальна роль освіти, адже від її спрямованості й ефективності багато в чому залежать перспективи розвитку людства. В останнє десятиліття

суспільство змінює своє відношення до всіх видів освіти. Докорінно змінюється стратегія підготовки фахівців із вищою освітою, оскільки вона розглядається як пріоритетний чинник соціального і економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, яка здатна до пошуку й освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень.

Останніми роками все реальнішим є усвідомлення того, що розвиток людства за допомогою тільки економічного зростання і збільшення технічної могутності є небезпечним і обмеженим. Майбутня еволюція суспільства залежить від рівня культури і мудрості людини. На думку Еріха Фромма, розвиток визначатиметься не стільки тим, що людина має, скільки тим, ким вона є і що вона може зробити з тим, що має [9].

Варто зазначити, що традиційно наша вища школа орієнтує студента не на здобуття, а на отримання знань через викладачів, що зумовлює переважно безініціативний, пасивний стан його особистості. Проте в умовах постійного оновлення наукової інформації, головним для фахівця стає самостійний пошук і відбір інформації, яка необхідна йому для подальшого вдосконалення професійної діяльності. Набуті знання дуже швидко старіють, якщо їх не оновлювати. Саме тому актуальною є проблема розвитку в майбутніх фахівців із вищою освітою бажання та вміння вчитися самостійно протягом усього трудового життя. До того ж освіченим стає той фахівець, який не лише постійно поповнює свої знання, а й виявляє творчість у розв'язанні професійних проблем.

Сучасний навчально-виховний процес потребує інтелектуалізації, насичення проблемністю, збільшення самостійної роботи студента і скорочення пасивних форм діяльності. Самостійна діяльність студента передбачає участь волі, інтелекту і моралі, що сприяє виникненню потреби самоосвіти, самовдосконалення [2]. Пріоритет сучасного навчання особистості полягає в упорядкованій взаємодії викладача зі студентом, що спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, досягнення мети професійної підготовки. Змістом цієї взаємодії є цілеспрямована, послідовна передача (трансформація) суспільно-історичного, соціокультурного, професійного досвіду студентам у спеціально організованих умовах вищої школи [6].

Наразі вкрай актуальною є проблема ефективної взаємодії навчання і виховання у сучасному вищому навчальному закладі. Оптимальне співвідношення між процесами виховання і навчання – фундаментальна проблема педагогіки в різні часи. Так, наприклад, Ж.-Ж. Руссо та К. Ушинський провідну роль надавали вихованню, підпорядковували йому навчання. К. Ушинський зазначав, що «без духовного розвитку людини все фактичне пізнання, зокрема, математичні чи мікроскопічні дослідження не несуть користі, а можуть привести навіть до шкоди самій людині і її середовищу» [3].

Сучасна педагогічна теорія розглядає навчання і виховання в єдності, що не виключає специфіки цих процесів, із глибоким пізнанням їх сутності, функцій, організації, засобів, форм і методів.

Під вихованням у широкому значенні розуміємо цілеспрямований процес формування духовності, культури і фізичних сил особистості студента, підготовку його до життя, активної участі у трудовій діяльності як фахівця. На процес виховання студентської молоді впливають, зокрема, ректорат, деканати, кафедри, академічна група, студентське самоврядування, а також їхні наставники і родина. Під вихованням у вузькому значенні слова розуміємо систематичний і цілеспрямований вплив на студентів вихователів-викладачів кафедр і перелічених структур університету. Процес виховання органічно поєднаний із процесом навчання студентів, опануванням ними основами наук, багатством національної та світової культури. Виховання має за мету формування рис і якостей студента згідно з його здібностями й інтересами в рамках

державної політики виховання [5, с. 14]. Сутність виховання полягає в тому, що у процесі його формується світогляд, мораль, високі естетичні смаки і ставлення студента як особистості до навколишнього світу.

Звернемося до національного виховання, яке полягає в набутті молодим поколінням і студентами, зокрема соціального досвіду, успадкування ними духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді, незважаючи на національну належність, рис громадянина Української держави. Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для всіх виховних заходів, а й для всього суспільства в цілому [1; 5; 6; 8]:

- забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних і власних інтересів;

- відхід від уніфікації у процесі виховання, від орієнтації на «усередненого» вихованця;

- формування національної свідомості та людської гідності, любові до рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;

- виховання правової культури – поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, знання та дотримання законів; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за віком, культури та історії рідного народу;

- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови;

- виховання духовної культури особистості та створення умов для вільного формування нею власної світоглядної позиції; утвердження принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших чеснот;

- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності, поваги до жінки, любові до рідної землі;

- формування почуття господаря та господарської відповідальності, підприємливості та ініціативи, підготовка дітей до життя в умовах ринкових відносин;

- забезпечення повноцінного розвитку молоді, охорона та зміцнення її фізичного, психічного та духовного здоров'я;

- формування соціальної активності та відповідальності особистості через включення вихованців у процес державотворення, реформування суспільних стосунків;

- забезпечення високої художньо-естетичної культури, розвиток естетичних потреб, почуттів;

- вироблення екологічної культури людини, розуміння необхідності гармонії її відносин з природою;

- прищеплення глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; спонукання вихованців до активної протидії проявам аморальності, правопорушенням, бездуховності, антигромадській діяльності.

Безумовно, виховання студента, формування й розвиток його особистісних якостей відносяться до основних завдань вищого навчального закладу. Багато ВНЗ планують свою роботу, спираються на ідеї гуманізації і спрямовують свої зусилля на формування нової гуманітарної культури і гуманітарного середовища у виші. Саме формування такого середовища через навчальний процес і позанавчальну роботу забезпечує якісну підготовку фахівця.

Не випадково український психолог Г. Костюк зазначає, що, якщо виховання – це керування індивідуальним становленням людської особистості, то виховувати означає проектування поступового становлення якостей майбутньої особистості та управління здійсненням накреслених проектів [4]. Як наголошено в Національній доктрині розвитку освіти України, пріоритетним напрямом в її реалізації є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, виховання людини демократичного світогляду, яка поважає громадські права і свободи, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини.

Висновки. Таким чином, інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу є одним із пріоритетів сучасного освітнього простору, підґрунтям успішної соціалізації особисті.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку оптимальних, найбільш ефективних засобів, що впливають на якість освіти, шляхів модернізації освіти, яка здатна задовольняти потреби сучасного соціуму та готувати молоде покоління до життя.

Список використаної літератури

1. Бех І. Ф. Законопростір сучасного виховного процесу / І. В. Бех // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 10–13.
2. Бондар Л. В. О. Сухомлинський : ціннісно-гуманна основа виховного процесу / Л. Бондар // Рідна школа. – 2009. – № 8/9. – С. 14–17.
3. Галицких Е. О. От сердца к сердцу : мастерские ценностных ориентаций / Е. О. Галицких. – СПб., 2002. – С. 19, 29.
4. Гончаренко С. У. Гуманітаризація загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К., АПНУ, 1994. – 325 с.
5. Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук. -метод. зб. / за ред. І. А. Зязюн ; АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1996. – 160 с.
6. Кільова Г. О. Використання новітніх технологій у системі навчання та виховання студентської молоді / Г. О. Кільова // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6 (149). – С. 43–49.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. Н. Проколенко. – К., 1989. – 608 с.
8. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 2002. – С. 126–174.
9. Мацько Д. С. Гуманістичні цінності як основа особистісного та професійного становлення учителя / Д. С. Мацько // Гуманітарні науки. – 2007. – № 2. – С. 12–15.
10. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К., 2006. – 315 с.
11. Про освіту : Закон України № 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1991. – № 34.
12. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія / М. І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2001. – 160 с.
13. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М., 2003. – С. 5–32.

*Одержано редакцією 19.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014*

Аннотация. *Н. М. Чернуха. Интеграционное единство обучения и воспитания в современном образовательном пространстве высшего учебного заведения. В статье рассмотрены основные приоритеты интеграционного единства обучения и воспитания в современном образовательном пространстве, прослежено генезис интеграционных процессов в образовании, в частности, обучении и воспитании. Автор подчеркивает, что интеграционное единство обучения и воспитания в современном образовательном пространстве высшего учебного заведения является основой успешной социализации личности.*

Ключевые слова: *интеграция, воспитание, личность, образовательное пространство, студент, самореализация, гуманизация, единство.*

Summary. Nadiya Chernukha. Integration unity of education and upbringing in modern educational space of institution of higher education. *The article of Ukrainian educationalist N. M. Chernukha reveals the main priorities of the integration unity of teaching and upbringing in modern educational space. It also trace genesis of integration processes in education, especially teaching and upbringing. The author underlines that integration unity of teaching and upbringing in today's educational environment of higher education institutions is the basis of personality successful socialization. According to the author, currently extremely relevant is the problem of effective interaction between teaching and upbringing in the modern university. The optimal correlation between the problems of education and upbringing – is the fundamental pedagogy problem at different times. It was detected that one of the most productive ways of understanding space-time and essential life dimensions is the integration processes in education, addressed primarily to the spiritual possibilities of human, personal's moral and ethical, artistic and aesthetic development, which is a significant and meaningful basis for successful self-realization of modern personality. One of the leading positions in the text highlights the importance of national education, which includes gaining of social experience by the younger generation and students, which was inherited by them with their spiritual heritage of the Ukrainian people. That is why priorities of Ukrainian education is concentrated on formation of personality, which realizes its belonging to the Ukrainian people and modern European civilization. Upbringing of the personality with democratic ideology, who respects civil rights and freedoms, traditions and cultures of the peoples of the world should be national, religious, linguistic choice of every human being. The integration unity of teaching and upbringing in modern educational environment institutions of higher education is a priority of modern educational space, the foundation of successful socialization of personality nowadays.*

Keywords: *integration, upbringing, personality, educational space, student, self-fulfillment, humanization, unity.*

УДК 378.147.091.33:364-43

Р. В. Чубук

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ

У статті розглянуто першочергові завдання щодо підвищення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ, проаналізовано засади поглибленого вивчення сутності поняття «якість освіти». Зазначено, що одним із показників забезпечення якості професійної підготовки фахівців є сформованість компетентності. Акцентовано увагу на тому, що компетентність передбачає не лише наявність загальнотеоретичних знань, але й знання можливих причин і наслідків конкретного впливу, рівень умінь і досвіду практичного використання цих знань під час здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, компетентність, мобільність, якість підготовки, готовність.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти висуваються нові вимоги до якості професійної підготовки фахівців, які відповідали б потребам ринку праці й міжнародним стандартам у сенсі конкурентоздатності, компетентності, мобільності, креативності. Наукова спільнота світу визнала, що якість освіти є беззаперечним пріоритетом розвитку світової освітньої політики в XXI ст., якій підпорядковані всі інші показники людського життя. Учені стверджують, що світ нарешті збагнув: у інформаційному суспільстві новітніх інноваційних технологій, якість освіти стає вирішальним чинником як людського розвитку взагалі, так і забезпечення високого рівня життєвої і професійної компетентності, що задовольняв би прагнення людини до самовдосконалення і саморозвитку та потреби суспільства в освічених, морально-свідомих фахівцях [4].

І. Зязюн наголошує, що філософське забезпечення гуманістичної освіти полягає в тому, що: на зміну необхідності формувати особистість того, хто навчається, засобами виховання до досконалої моделі особистості, нагальною стає необхідність поступового раціонального розвитку людини; виховання пронизує не ідея диктатури «об'єктивних» вимог, а ідея пошуку компромісу, що поєднує протилежності суспільства та особистості; педагогічний вплив поступається взаємодії, співробітництву, партнерству, орієнтаціям на реальну свободу і на діалог з особистістю, яка розвивається [3].

Мета статті полягає в з'ясуванні першочергових завдань щодо підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників у ВНЗ. **Завданнями** статті є теоретичний аналіз сутності поняття «якість освіти»; актуалізація питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на основі розвитку професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вищезазначена проблема отримала певне осмислення у працях українських і зарубіжних учених, що присвячені: питанням удосконалення вищої освіти (В. Луговий, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.); здійсненню професійної підготовки фахівців в умовах вищої школи (А. Алексюк, С. Архипова, О. Дубасенюк, Н. Кічук, А. Кузьмінський, В. Огнев'юк, В. Поліщук, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, С. Харченко та ін.); забезпеченню якості процесу професійної підготовки фахівців в університеті (Т. Алексеєнко, В. Байденко, В. Зінченко, В. Кремень та ін.); актуалізації компетентнісного підходу (О. Деркач, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Н. Тализіна та ін.); проблемам формування готовності фахівців до професійної діяльності (О. Безпалько, О. Дубасенюк, А. Капська, А. Ліненко та ін.). Професійну підготовку фахівців учені розглядають як цілісний процес оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, навичками і досвідом.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що забезпеченню якості процесу професійної підготовки фахівців в університеті вчені завжди приділяли велику увагу. Водночас, необхідність подальшого розгляду цієї проблематики існує, оскільки актуалізується контекстність підвищення якості професійної підготовки саме майбутніх соціальних працівників на основі формування професійної компетентності та системи компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Базовою основою європейських домовленостей у межах Болонського процесу виступає якість освіти, де основоположною є проблема забезпечення якості підготовки фахівців, що зумовлена: зростанням масовості вищої освіти; зацікавленістю роботодавців у якісній підготовці фахівців; зменшенням обсягів державного фінансування вищої освіти з одночасною вимогою щодо ефективності витрат отриманих ВНЗ коштів; підвищенням вимог суспільства до прозорості та відкритості діяльності університетів; формуванням конкурентного середовища серед університетів.

Науковцями визнано, що одним із провідних завдань професійної освіти є рівень підготовки компетентного фахівця, який і свідчить про її якість (А. Алексюк, О. Глузман, Н. Кічук, А. Кузьмінський, В. Поліщук, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, В. Огнев'юк, С. Харченко та ін.). Саме компетентність набуває останнім часом усе більшої актуальності, оскільки спостерігається постійна трансформація соціального досвіду, модернізація сфери професійної освіти, створення нових різновидів авторських педагогічних систем, зростання вимог суспільства до рівня професійної підготовки фахівця. Науковці єдині в переконанні, що сучасний ринок праці потребує високо кваліфікованих фахівців з іншим, набагато ширшим, не лише пізнавальним набором якостей і можливостей, які й визначають компетентність людини-професіонала. Доцільно додати, що можна бути всебічно обізнаною людиною,

але абсолютно не компетентним фахівцем [8]. Зрозуміло, що нові цілі й завдання освітньої діяльності потребують нового змісту підготовки фахівців, розробки освітніх стандартів і навчальних програм, освоєння педагогічних технологій, які забезпечували б високу якість вищої освіти.

Ми переконані, що актуальним завданням сьогодення має бути такий рівень професійної підготовки соціальних працівників, у результаті якого випускник буде здатним: адекватно сприймати ринкові перетворення; мобільно адаптуватися до змінних умов життя; самостійно вдосконалювати власну компетентність тощо. Це означає, що майбутній соціальний працівник (який підготовлений до професійної діяльності зі сформованою на високому рівні професійною компетентністю) спроможний: більш гнучко і професійно аналізувати різні соціальні ситуації; оперативно приймати професійно виважені рішення; відповідально відноситися до виконання професійних функцій; ефективно використовувати новітні технології для організації та управління діяльністю в соціальній сфері; коректно співвідносити власну позицію з професійними установками працівників соціальної сфери; мобільно реагувати та впливати на зміни в соціальному, економічному і культурному житті, тобто, що професійна компетентність є базовою складовою професіоналізації фахівця соціальної сфери, що забезпечить її якість.

Як свідчать результати наукових досліджень (Т. Алексеєнко, В. Кремень, С. Щудло та ін.), науковці під якістю вищої освіти розуміють сукупність властивостей особистості з вищою освітою, що складають: її соціальну спрямованість, професійну компетентність, ціннісну орієнтованість та обумовлюють здатність задовольняти як духовні та матеріальні потреби особистості, так і потреби суспільства [2].

Важливо те, що якість освіти має бути основою для довіри, порівняння, мобільності, сумісності та привабливості у сфері європейської вищої освіти, яку визначають на підставі: ступеня відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи та освітньої установи; відповідності між різними параметрами оцінювання результату освіти людини (якістю знань, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості та ціннісних орієнтацій; ступенем сформованості відповідних умінь і навичок); ступеня відповідності теоретичних знань і вмінь та здатністю до їх практичного використання в житті, професійній діяльності, під час розвитку потреби людини в їх відновленні та вдосконаленні [1; 8].

Для нас принципового значення набуло визнання вченими, що якість вищої освіти – це якість викладання, якість підготовки та якість досліджень. Зокрема:

– якість викладання залежить від якості професорсько-викладацького складу, від того, наскільки він спроможний ефективно, на науковому рівні реалізувати навчальні програми, поєднати навчальну і науково-дослідну діяльність;

– якість підготовки фахівців має бути: логічним продовженням середньої освіти; забезпечена механізмами мотивації студентської молоді до навчання; професійно-орієнтованою на рівні навчальних програм;

– якість наукових досліджень залежить від матеріально-технічного забезпечення навчального процесу та інфраструктури ВНЗ: наявність бібліотек, комп'ютерних мереж, багатоканального фінансування освіти тощо [4].

Як показало вивчення цієї проблематики, першочерговим завданням підвищення якості в системі національної освіти є здійснення кардинальних кроків у напрямі: демократизації освітньої політики (у т. ч. децентралізація системи освіти); підвищення самостійності університетів; забезпечення мобільності студентів і викладачів; упровадження державно-громадського управління. Забезпечення якісної освіти на всіх рівнях має не лише науково-педагогічний, але й соціальний та

управлінський контекст, оскільки одним із провідних завдань є розробка об'єктивних критеріїв, які могли б надати можливість порівнювати якість підготовки фахівців, проводити рейтинг ВНЗ, контролювати якість надання послуг. Наявність цих критеріїв має сприяти підвищенню якості підготовки фахівців і передбачає: відповідальне ставлення до своєї професії, готовність до постійного професійного зростання, мобільності, самовдосконалення [9].

Доцільно акцентувати увагу й на тому, що в сучасних умовах світова наукова спільнота посилила увагу до рівневої організації, стандартизації освіти та кваліфікацій. Учені наголошують, що класифікаційний рівень освітніх програм і кваліфікацій, визначається ступенем їх самостійності і складності. Не випадково В. Луговий і Ж. Таланова акцентують увагу на тому, що дослідження рівневої організації освіти і відповідних кваліфікацій, характеру набутих в освіті компетентностей, їх формування та оцінювання – дають підстави сформулювати на феноменологічному рівні педагогічний закон зв'язку складності й самостійності в освіті, який свідчить про зростання самостійності в навчанні з підвищенням рівня складності освітніх програм і кваліфікацій, що підлягають опануванню [5].

Важливо наголосити і на тому, що Бергенська конференція чітко визначила підґрунтя для реалізації механізму оцінювання якості вищої освіти, до яких входить: єдина система стандартів, чітке формулювання освітніх цілей і критеріїв оцінювання ступеня їх досягнення, усебічність контролю і зрозуміла система звітності. Вагомим її досягненням є структура, яка вимагає поділу кваліфікацій на три цикли, що визначають досягнення студентів у разі успішного завершення певного циклу навчання. Для нас принципової ваги має визнання необхідності покращення якості освіти через результативне реформування навчальних планів (з метою відповідності європейській структурі кваліфікацій), що надасть можливість випускникам ВНЗ з України працевлаштовуватися на теренах ЄС. Оскільки загальні досягнення студентів на двох перших циклах навчання в системі вищої освіти все ж таки мають дещо розмитий характер, то наступним кроком деталізації результатів навчання, що впливає на змістову частину підготовки фахівців і дозволяє її уніфікувати, має бути встановлення ключових знань, які дають можливість розвиватися протягом усього життя як за власним бажанням, так і в інтересах суспільства [1].

Актуальним нині є те, що одним із показників забезпечення якості професійної підготовки фахівців є компетентність. У 2005 р. Європейська комісія затвердила Європейську систему, яка складається з ключових компетентностей і має служити довідковим інструментом для розвитку компетентностей у національних системах освіти. Ця система нараховує вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; комунікація іноземною мовою; математична компетентність і базові знання в галузі науки і техніки; інформаційно-комунікативна компетентність; навички самоосвіти; соціальна і громадянська компетентність (особистісна, міжособистісна і міжкультурна); здатність до інновацій і підприємництва; культурна виразність, володіння і розуміння культурних цінностей [2].

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття «компетентність» як ключові уявлення, опорні знання, базові вміння, ключові кваліфікації. На думку європейських експертів, компетентності включають такі параметри: спроможність особистості сприймати та відповідати на: індивідуальні і соціальні потреби; комплекс установок, ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок. Під час вибору ключових компетенцій українські вчені керуються принципом відбору відповідно до сфер суспільного життя, у яких особистість реалізує себе і проводить свою діяльність. Так, у професійній освіті систему компетенцій складають: ключові, загально-предметні та професійно-предметні компетенції [6]. До ключових компетенцій належать:

- навчальна – передбачає наявність умінь: правильно відбирати інформацію з різних джерел; виділяти головне, аналізувати, оцінювати, використовувати на практиці; прогнозувати її результат; формулювати і відстоювати власну думку; навчатися протягом усього життя, підвищувати професійний рівень тощо;
- здоров'язберігаюча – передбачає здатність до збереження фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я – як свого, так і інших людей;
- соціальна – означає: здатність до співробітництва і взаємодії у групі або команді; мобільність, уміння адаптуватися і визначати особисті цілі та виконувати різні ролі й функції в колективі; розробляти у різних життєвих ситуаціях;
- загальнокультурна – характеризується спроможністю: аналізувати і оцінювати досягнення національної, європейської та світової науки й культури; орієнтуватися в культурних і духовних цінностях сучасного суспільства; знати рідну та іноземні мови, активно їх використовувати; опанувати моделі толерантної поведінки; застосовувати методи самовиховання, що орієнтовані на систему загальнолюдських цінностей;
- інформаційно-комунікативна – передбачає вміння: використовувати джерела інформації, комп'ютер для її пошуку, систематизації, зберігання; практично оволодівати технологіями і знаннями інформаційних технологій;
- громадянська – здатність до здійснення захисту своїх громадянських прав та інтересів, взаємодії з органами державної влади щодо власних проблем;
- підприємницька – включає здатність: співставляти власні економічні інтереси з наявними матеріальними, трудовими і природними ресурсами, інтересами інших людей і суспільства; активно діяти, організовувати власну підприємницьку діяльність і працю колективу; адаптуватися до змін у разі потреб ринку праці; оцінювати власні професійні можливості та здібності; складати й реалізувати плани підприємницької діяльності, приймати економічно-обґрунтовані рішення; презентувати інформацію про результати власної економічної діяльності) [7].

Заслужують на увагу положення, що обґрунтовані С. Москвичовим, про те, що розвиток професійної компетентності зумовлюється професійною спрямованістю особистості, яка є вищим рівнем у структурі особистості, оскільки визначає змістово-функціональний бік професійної освіти фахівця, у процесі якої формується професійна компетентність. До того ж, професійна спрямованість має значення для формування професійної позиції фахівця, яка є також показником професійної компетентності. Якщо ж порівняти основні складові професійної спрямованості та професійної компетентності, то можна припустити, що рівень сформованості окремих компонентів спрямованості має вплив на розвиток відповідних складових компетентності. Зокрема, емоційний компонент визначає ставлення до обраної професії або до її конкретного напрямку, когнітивний компонент зумовлює засвоєння професійних знань, праксеологічний – впливає на розвиток професійних умінь і навичок [8].

Ми поділяємо позиції тих дослідників, які вивчаючи сутність і структуру компетентності, визначають її як особливий підхід до знань, що є дієвим інструментом: розв'язання особистих, професійних і життєво значущих проблем, прийняття відповідальних рішень у різних сферах життєдіяльності. Науковці здебільшого висловлюють узгоджену точку зору про те, що наявність певної сукупності знань виступає лише потенціалом, який має фахівець, але для застосування цих знань на практиці необхідні додаткові чинники [2]. Відтак, компетентність – це не лише наявність загальнотеоретичних знань, але й знання можливих причин і наслідків конкретного впливу, рівень умінь і досвіду практичного використання цих знань під час здійснення професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, на основі вивчення досліджень із питань формування складових професійної компетентності та з урахуванням конкретики нашого

дослідження, ми виокремили саме особистісно-професійну компетентність соціального працівника, яку характеризуємо як таку, що: проявляється в діяльності; має різнобічний характер; указує: не лише на наявність професійно-осмислених знань, умінь, певного досвіду, якими має володіти фахівець соціальної сфери, але й на розвиток професійної спрямованості, яка, у свою чергу, впливає на формування професійної позиції фахівця, його самостійності та відповідальності, базовими детермінантами яких є рівень освіченості, відповідність життєвих і професійних цінностей, рівень формування і самоусвідомлення рефлексивних умінь фахівця. Резюмуючи вищезазначене, ми вважаємо, що розвиток особистісно-професійної компетентності майбутніх соціальних працівників у вищій школі забезпечить підвищення якості їх професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у сформованості системи ключових компетенцій, якими має володіти фахівець соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Алексєнко Т. А. Критерії управління якістю забезпечення процесу підготовки фахівців в університеті / Т. А. Алексєнко // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (Додаток). – С. 101–104.
2. Зінченко В. О. Модель фахівця з позиції компетентнісного підходу / В. О. Зінченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 36–43.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Кремень В. Г. Вища освіта в Україні / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2005. – 302 с.
5. Луговий В. І. Міжнародні і національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України. – 2013. – №1. – С. 15–25.
6. Овчарук О. Ключові компетентності : Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – серпень, 2003. – Спец. випуск. – С. 6–9.
7. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
8. Степко М. Ф. Компетентнісний підхід до організації підготовки фахівців, його розуміння і проблеми використання у вищій школі / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 42–60.

Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014

Аннотация. Р. В. Чубук. Повышение качества профессиональной подготовки социальных работников в проблемном поле компетентностной парадигмы.

В статье рассматриваются первоочередные задачи по повышению качества профессиональной подготовки будущих социальных работников в ВУЗе, анализируется сущность понятия «качество образования». Определено, что одним из показателей обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов является формирование компетентности. Акцентируется внимание на том, что компетентность – это не только наличие общетеоретических знаний, но и знаний возможных причин и последствий влияния, уровень умений и опыта практического использования этих знаний во время осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, мобильность, качество подготовки, готовность.

Summary. Ruslan Chubuk. Upgrading social workers' professional training in the problem field of competence paradigm. *The purpose of the article: is to identify major trends and priorities for improving the quality of vocational training of future social workers in the high school. The main task of this paper is to underline the theoretical analysis and in-depth study of the essence of the concept of «quality education», which should bathe basis for trust, comparison, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education on the basis of formation of competencies. The urgent task nowadays is to become a professional standard of*

social workers, in which the graduate will be able to: adequate perception of market reforms; mobile adaptation to the changing conditions of life; provide responsible attitude to the profession; self-improvement of personal competence; further learning throughout the life. We underline that it is for these basic competencies describe the qualification levels in national and international framework of qualifications. Scientists say that one of the indicators of the quality assurance of professional training is to develop the competence and focus attention on the fact that competence – is not only the presence of the general theoretical knowledge, but also knowledge of the possible causes and consequences of the level of skill and experience of the practical use of this knowledge during their activities. The most productive and meaningful directions of solving many interrelated problems (including problems of competence approach) are to develop the standards at the local level educational competencies.

Keywords: *professional preparing, competence, mobility, quality of training, readiness.*

УДК 378.046-021.68-051:821

Л. В. Чумак

ВЕКТОР ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається вектор змістових ліній розвитку професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної освіти. Висвітлені аспекти, з точки зору автора, дозволяють вивести вказану освітню конструкту на універсальний мета-рівень, який в інтегрованому вигляді презентується освітніми результатами вихованців учителя, котрі досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальною взаємодією педагога, його відповідністю діючим у соціумі вимогам до засвоєних знань, способів діяльності, досвіду та особистісних якостей фахівця. Визначення вказаного феномену як суспільною практикою, так і педагогічним і життєвим досвідом сприятиме подальшому зростанню рефлексивного осмислення фахівцем особистої професійної діяльності, себе й навколишнього світу, креативного мислення, що детерміновані динамічними процесами сучасного соціуму та мають важливе значення для повноцінної життєдіяльності сучасного педагога.

Ключові слова: *розвиток професійної майстерності вчителя, модель педагогічної освіти, підходи до курсової підготовки вчителя в післядипломній педагогічній освіті, заклади післядипломної освіти, конструктивна організація процесу післядипломної педагогічної освіти.*

Постановка проблеми. Спрямованість вітчизняної педагогічної науки на реформування системи освіти зумовлюють пошук резервів удосконалення професійної підготовки фахівців. Основним складником структури неперервного навчання й розвитку компетентності вчителів для зростання їхнього професійного рівня згідно з державними стандартами вдосконалення фахових знань і вмінь, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, є післядипломна освіта. Істотні зміни ХХІ ст. зумовлюють необхідність спрямування її цілей і змісту на поглиблення творчої ініціативи, самостійності та мобільності фахівця. «Особливістю системи післядипломної освіти ... вчителів-філологів як специфічного освітнього утворення є її залежність від сукупності об'єктивних і суб'єктивних причин зовнішнього середовища» [11, с. 3]. Одним із конструктивних шляхів розв'язання означеної проблеми, з нашої точки зору, є визначення вектору змістових ліній зростання професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної освіти.

Метою статті є визначення стратегічних акме-ліній фахового зростання фахівця освітнянської галузі в системі післядипломної освіти для перспективи подальшого впровадження вказаних педагогічних ідей у розробку теоретичних і методичних засад концепції розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в закладах відповідного профілю. **Завданнями** її є вивчення положень щодо професійності акме-

вчителя. Використано аналітичний метод і метод теоретичного аналізу в галузі компетентнісного підходу з метою розкриття сутності й особливостей вказаної педагогічної конструкції з орієнтацією на прогноз подальшого якісного результату процесу розвитку професійної майстерності вчителя світової літератури в системі післядипломної освіти. Новизна дослідження полягає у висвітленні системи положень щодо стратегічних ліній зростання професійності вчителя для можливості подальшого проектування акме-траєкторії означеного феномену як об'єктивної потреби освітньої практики у фахівцях високого рівня.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зміни освітньої парадигми висвітлено у роботах В. Байденка, Г. Корнетіва, А. Новікова, Л. Семушино, Ю. Татур та ін. Дослідженням процесів післядипломної освіти опікувалися І. Зязюн, В. Кремень, Ю. Кулюткін, В. Олійник, В. Онушкін, Є. Павлютенков, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко, Г. Сухобська та ін. Проблеми розвитку та підвищення якості післядипломної і неперервної освіти в Україні присвячено праці сучасних вітчизняних науковців В. Бикова, М. Білінської, Л. Карамушки, В. Крижко, В. Лугового, Т. Лукіної, С. Майбороди, Н. Ничкало, О. Оболенського, І. Розпутенка, С. Сисоєвої, Л. Сігаєвої, М. Степка, С. Сьоміна та ін.

Основні напрями державної політики щодо оптимізації системи освіти і підвищення рівня професійної майстерності освітян проголошено в ряді законодавчих документів нашої країни, а саме: Конституції України (Закон від 28 червня 1996 № 254к/96-ВР) [12], Законами України «Про загальну середню освіту» [22], «Про позашкільну освіту» [23], «Про вищу освіту» [21] та відповідними актами Президента України та Кабінету Міністрів України. Подальшу стратегію освітянської галузі висвітлено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні [17]. Істотні зміни спрямованості цілей, змісту й характеру освіти відображено в Законі України «Про освіту» [10]. Основні напрями розвитку педагогічної освіти в Україні проголошено також у стратегічному документі – галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, що затверджена Наказом Міністерства освіти і науки за № 1176 від 14 серпня 2013 року [16]. Стратегії розвитку її складової – післядипломної освіти – спрямовано і відповідно до Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») [8].

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 10) від 17 січня 2002 р. за № 2984-III (редакція станом на 05 грудня 2012 р.) розглянуто сутність і складові означеної освітянської галузі, а саме: «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [21]. У Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні зазначено що, система післядипломної освіти педагогічних кадрів ґрунтується на концепції безперервного навчання, головними принципами якого є системність, безперервність, індивідуалізація, фундаменталізація, гуманізація та гуманітаризація освіти» [13].

Виклад основного матеріалу дослідження. Існування в нашій країні сучасної моделі педагогічної освіти у трьох основних формах (формальна освіта – школа, університет, неформальна освіта – домашня освіта, навчання на робочому місці тощо, інформальна освіта – навички, якими оволодівають у професійній діяльності, у суспільстві тощо) надає фахівцю можливість доступу до навчання не тільки при досягненні певного віку, згідно з яким відбувається навчання, й у разі його потреб.

Ми поділяємо думку Н. Бібік, яка вважає, що «вищою або первинною освітою не вичерпуються освітні проблеми спеціаліста. Ситуація така, що ще вчора одержані знання нині застарівають і втрачають свою функціональність» [3, с. 12].

На думку Т. Ткач, «просто накопичення знань і тільки професіональна кар'єра перестають бути пріоритетом. Фахівець має вдосконалювати свої знання і вміння і, разом з тим, оновлювати їх настільки, щоб мати змогу швидко й кардинально змінювати структуру діяльності. Передбачається, що в наступні 10 років 80% технологій будуть застарілими, а 80% людей із тих, хто зараз працює, все ще працюватимуть» [27, с. 73].

А. Дістерверг додержується аналогічного погляду: «навіть професійний досвід із часом утрачає своє значення; ноу-хау, що використовуються на початку професійної кар'єри фахівця, за декілька років утрачають новизну і значення» [9, с. 245].

Як бачимо, реформування освіти спричинено актуалізацією сучасного соціального попиту на вчителя, який не тільки опанував стереотипні прийоми своєї професії, але й виявляється спроможним до високопрофесійної педагогічної діяльності.

Найбільш гнучкою складовою процесу фахового зростання людини у світовій педагогіці вважається система післядипломної освіти. Свого часу Й. Гете зауважував, що «наші попередники мали бути задоволеними тим рівнем освіти, який вони отримували за своєї молодості, але ми маємо навчатися кожні п'ять років, якщо не хочемо відстати від життя» [4, с. 27].

В. Сухомлинський акцентував на тому, що «через 3-5 років після закінчення ВНЗ вчитель повинен знати в 3, у 5, у 10 разів більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи. Якщо цього не буде, учні будуть приречені на зубріння і отупіння» [26, с. 411].

О. Якубенко наполягає на тому, що «розвиток системи післядипломної освіти має відбуватися в контексті кращих світових практик і концепцій, зокрема, концепції безперервної освіти. Ця концепція якнайповніше відповідає потребам постіндустріального суспільства і формуванню особистості, яка б відповідала критеріям розвитку цього суспільства. Обмежена, не здатна до трансформації знань, що постійно оновлюються, особистість не буде конкурентоспроможною на ринку праці і взагалі не буде відповідати загальноцивілізаційним тенденціям розвитку. Система післядипломної освіти має бути випереджальною, прогностичнісно орієнтованою на повноцінне підвищення індивідуально-професійного статусу педагогів» [28, с. 24].

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» дефініція «післядипломна освіта» тлумачиться як «удосконалення професійної підготовки фахівців через різноманітні форми, що здійснені в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах або інститутах підвищення кваліфікації. Дає право в ряді випадків на набуття нової кваліфікації більш високого рівня або одержання звання» [6, с. 363].

М. Гальченко зазначає, що «у світовій практиці склалися три підходи до курсової підготовки вчителя в післядипломній педагогічній освіті: змістовий, процесуальний (поведінковий) і персонологічний. В основі «змістової» моделі лежить спрощений погляд на людину як на пасивний об'єкт дії. Процесуальна система основним завданням передбачає створення умов, які дозволяють учителям засвоювати інформацію, опановувати навички, формувати до них своє становлення, виявляючи тим самим прагнення перенести акцент «ззовні-усередину». Проте і такий підхід містить недоліки: переважає орієнтація на репродукцію, недостатня розробленість проблеми мотивації до підвищення кваліфікації як результат слабкої уваги до особистості вчителя. Персонологічний підхід дозволяє звертатися безпосередньо до «Я»-концепції педагога, спираючись не лише на її індивідуально-психологічні характеристики, але і соціально-етичний, духовно-культурний зміст» [5].

О. Нікулочкіна пріоритетними напрямками модернізації системи післядипломної педагогічної освіти вчителів виокремлює: «оновлення її змісту; розвиток і збереження єдності освітнього простору України, неперервність освітнього процесу як комплексу соціально-педагогічних перетворень, інструментом якого є компетентністний підхід до

навчання, розвитку й виховання всіх його учасників; застосування нових інформаційних технологій, а також сучасних форм і методів навчання» [18, с. 408].

Напрямами сучасної післядипломної педагогічної освіти як самостійної галузі О. Огієнко визначає: «пріоритетність потреб, мотивів, професійних і соціальних проблем; розуміння прагнення дорослої людини до самостійності в навчанні, самореалізації та самоуправлінні, наявності в неї життєвого і виробничого досвіду, який потрібно використовувати як в індивідуальному, так і навчанні колег; необхідність орієнтації процесу навчання на вирішення значущих проблем, надання допомоги в досягненні певної мети; передбачення негайного застосування результатів навчання на практиці; доцільність побудови процесу навчання на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між тим, хто навчається, і тим, хто навчає» [20, с. 43].

Л. Беспалова вважає, що «суттєву роль у досягненні результату післядипломної освіти відіграє інтегрована характеристика діяльності педагога, яка включає: ступінь відповідності ресурсного забезпечення освітнього процесу, ступінь відповідності освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням; сукупність організаційних і функціональних структур, які забезпечують засновану на єдиній концептуально-методологічній базі оцінку освітніх ресурсів, освітнього процесу та освітніх результатів і виявлення чинників, що впливають на їх якість» [2].

З нашої точки зору, конструктивна організація процесу зростання професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти з урахуванням специфіки педагогічної діяльності її контингенту сприятиме не тільки підвищенню рівня фахової підготовки, а й формуванню усвідомлення фахівцем відповідальності за своє навчання, «(бо тільки в діяльності проявляється не тільки «може», а й «хоче») виявляється інформованість педагогічного працівника про нові досягнення в області спеціалізації, знання теорії та методики навчального предмета, сучасних технологій навчання і виховання, наукових основ загальної педагогіки і психології, закономірностей і способів формування ключових компетентностей учнів» [2].

Навчальний процес у системі підвищення кваліфікації В. Пуцов наголошує зміною стану «управлінської, навчально-пізнавальної діяльності викладачів і слухачів, в ході якої досягаються цілі навчання при підвищенні кваліфікації фахівців. Його умовно можна поділити на дві стадії: стадія проектування і стадія безпосереднього функціонування. Для розуміння сутності навчального процесу в системі підвищення кваліфікації на стадії проектування треба звернути увагу на два таких положення:

1. Для підвищення ефективності управління навчальним процесом, якісного його функціонування необхідно сформувати його системне бачення. Тобто бачити його не тільки як цілісне утворення, але і в елементному складі, тому що для того, щоб впливати, треба в усіх деталях знати, на що впливати, чим керувати.

2. Навчальний процес повинен будуватися у відповідності з визначеною логікою з урахуванням психологічних особливостей слухачів» [24, с. 32].

О. Нікулочкіна наполягає, що система післядипломної освіти «покликана створювати організаційно-педагогічні умови та визначати напрями ефективного розвитку інформаційної компетентності, активізувати творчі нахили вчителів, сприяти вдосконаленню та самовдосконаленню їх професійної майстерності» [19, с. 24]. На думку І. Раєвської, головним завданням цієї специфічної ланки освіти є «посилення найважливішого джерела розвитку особистості вчителя-дослідника, актуалізацію ним усіх потенційних можливостей свого «Я» у його цілісності» [255, с. 130]. В. Арешонков переконаний, що пріоритетними завданнями системи післядипломної педагогічної освіти, «залишаються надання фахівцям певної суми знань та формування вмінь і навичок у межах кваліфікаційних характеристик, вимог до фаху, різних професійних стандартів тощо» [1, с. 81].

Функціями сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, взаємодія яких створює надійну основу якісного підвищення кваліфікації вчителів, О. Котенко називає: «інформаційну, де вчителі отримують усебічну інформацію про соціокультурне, економічне життя країни, психолого-педагогічні знання з методики викладання предмета та інших галузей науки; відтворювальну, яка забезпечує актуалізацію та поглиблення фахових і загальноосвітніх знань учителів; методичну – ознайомлення з технологіями навчання, досвідом роботи вчителів, створення ефективних методик вивчення предмета; наукову – ознайомлення з науковими досягненнями в галузі теорії предмета та інших напрямках науки» [14, с. 13].

Як бачимо, післядипломна освіта як освітянська галузь надає кожному вчителю можливість цілісного розвитку шляхом збагачення майстерності педагога, що вміщує як професійні, так і особистісні якості педагога, його потреби, інтереси, поновлювання й поглиблювання загальних і фахових знань та вмінь, своєчасного отримання інформації щодо нових досягнень педагогічної науки й практики. Одним із пріоритетних її напрямів є створення умов для самоствердження, розвитку і самореалізації особистості вчителя як носія нової інформації про будову суспільства і світу в цілому, тобто громадянина України, спроможного сформувати покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. У зв'язку з цим І. Якухно наполягає, що «навчальний процес у закладах післядипломної освіти повинен будуватися на прогресивних професійних і педагогічних технологіях, досягненнях науки і практики» [29, с. 96]. Називаючи освіту стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорукою майбутнього, найбільш масштабною та людиноємною сферою суспільства, його політичною, соціально-економічною, культурною та науковою організацією, Л. Пилипюк-Нагорний вважає вказану освітянську галузь «засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцненням авторитету держави на міжнародній арені» [15, с. 21].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, використання в системі післядипломної освіти прогресивних технологій не тільки «стимулюють зацікавлене ставлення слухачів до теоретичних знань і передового досвіду, відбивають у формах і методах навчання цілісний і загальний зміст професійної діяльності, сприяють засвоєнню ефективних способів вирішення фахових проблем» [7, с. 9], а й передбачає обов'язкове внесення до курсового навчання рефлексивної ланки, що забезпечує співвіднесення слухачем своїх навчальних дій із власними цінностями, цілями і можливостями. Таким чином, визначений вектор змістових ліній розвитку професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної освіти (конструктивна організація процесу зростання професійної майстерності вчителя в закладах післядипломної педагогічної освіти з урахуванням специфіки педагогічної діяльності її контингенту, використання в системі післядипломної освіти прогресивних технологій, обов'язкове внесення до курсового навчання рефлексивної ланки та створення умов для самоствердження, розвитку і самореалізації особистості вчителя) дозволить вивести вказану освітню конструкту на універсальний мета-рівень, який в інтегрованому вигляді представлений освітніми результатами, котрі досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальною взаємодією педагога, його відповідністю діючим у соціумі вимогам до засвоєних знань, способів діяльності, досвідом та якостями особистості фахівця. Розгляд вищевказаного процесу як суспільною практикою, так і педагогічним та життєвим досвідом, на нашу думку, сприятиме подальшому розвитку рефлексивного осмислення фахівця особистої професійної діяльності, себе й

навколишнього світу, нестандартного мислення, що детерміновані динамічними процесами сучасного соціуму і мають важливе значення для повноцінної життєдіяльності сучасного педагога.

Список використаної літератури

1. Арешонков В. Ю. Проблеми наукового забезпечення післядипломної освіти вчителів / В. Ю. Арешонков // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 22. – С. 80–84.
2. Беспалова Л. О. Компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників [Електронний ресурс] / Л. О. Беспалова. – Режим доступу : <http://fs.ptu.org.ua/wps/files.get.php?id=6593>. – Назва з екрану.
3. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали Всеукр. -практ. конфер., 23 – 25 квітня 2001 р. / М-во освіти і науки України; АПН України; Ін-т педагогіки АПН України; Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2001. – С. 12–13.
4. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А. П. Владиславлев. – М., 1978. – 175 с.
5. Гальченко М. Проблема підготовки та перепідготовки вчителів початкових класів [Електронний ресурс] / Максим Гальченко // Вісник Інституту розвитку дитини. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua/index.php/pedagog/85/15547-problema-pidgotovki-ta-perepidgotovki-vchiteliv-pochatkovix-klasiv.html>. – Назва з екрану.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [2-е вид., доп. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
7. Даниленко Л. І. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 8–10.
8. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
9. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. – М., 1956. – 343 с.
10. Про освіту : Закон України № 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
11. Картава Ю. К. Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти Автономної Республіки Крим : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04. – Теорія і методика професійної освіти / Ю. К. Картава. – Ялта, 2013. – 199 с.
12. Конституція України : Закон України від № 254к/96-ВР від 28 червня 1996 року // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30.
13. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://soipro.edu.ua/userfiles/03_koncersija_pdo.d. – Назва з екрану.
14. Котенко О. В. Післядипломна освіта вчителів у сучасних вимірах / О. В. Котенко // Обрії. – 2010. – №1 (30). – С. 11–14.
15. Пилипюк-Нагорний Л. А. Проблеми та перспективи підвищення кваліфікації / Л. А. Пилипюк-Нагорний // Післядипломна освіта. Досвід, проблеми та перспективи розвитку : інформаційний бюлетень. – К. : НМЦ, 2010. – № 3. – С. 21–23.
16. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН України № 1176 від 14 серпня 2013 року [Електронний ресурс] // Освіта. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
17. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
18. Нікулочкіна О. В. Основні напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів / О. В. Нікулочкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2010. – № 9. – С. 407–410.
19. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : навч. -метод. посіб. / О. В. Нікулочкіна; упр. освіти і науки Запоріж. облдержадмін. – Запоріжжя : ЛППС, 2009. – 92 с.
20. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко; за ред. Н. Г. Ничкало. – Суми : ПВП «Еллада-S», 2008. – 444 с.
21. Про вищу освіту : Закон України № 2984-ІІІ від 17 січня 2002 року // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – С. 134.
22. Про загальну середню освіту : Закон України № 651-ХІV від 13 травня 1999 року // Відомості Верховної Ради. – 1999. – № 28. – С. 230.

23. Про позашкільну освіту : Закон України №1841-III від 22 червня 2000 року // Відомості Верховної Ради. – 2000. – № 46 – С. 393.
24. Пуцов В. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління / В. Пуцов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук. -метод. журнал / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України ; Благодійний фонд ім. А. С. Макаренка. – К. : МФ НаУКМА, 2001. – № 3. – С. 30–36.
25. Раєвська І. М. Особливості розвитку дослідницьких умінь учителів початкових класів у сучасному середовищі післядипломної педагогічної освіти / І. М. Раєвська // Педагогічний альманах. – 2010. – № 6. – С. 130–135.
26. Сухомлинський В. А. Павлышская средняя школа. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский // Избранные произведения : в 5 т. – К. : Рад. школа. – 1979. – Т. 4. – 670 с.
27. Ткач Т. В. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея / Т. В. Ткач // Інституціональний вектор економічного розвитку : зб. наук. пр. МІДМУ «КПУ». – Мелітополь : Вид-во КПУ, 2008. – Вип. 1 (1). – С. 73–92.
28. Якубенко О. П. Неперервна освіта: реалії та перспективи / О. П. Якубенко // Інформаційний бюлетень. – 2010. – № 3. – С. 23–29.
29. Якухно І. І. Сутність, принципи і функції інноваційного педагогічного процесу в регіональній системі післядипломної освіти / І. І. Якухно // Інноваційна освітня діяльність: регіональні аспекти : тези Міжнар. наук. -практ. конфер., 14–15 квітня 2011 р. / за наук. ред. В. В. Олійника, Н. І. Клокар, Л. М. Карамушки, В. В. Лапінського. – Біла Церква, 2011. – С. 95–98.

*Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 27.11.2014*

Аннотация. Л. В. Чумак. Вектор содержательных линий развития профессионального мастерства учителя в учреждениях последипломного образования. В статье рассматривается вектор содержательных линий развития профессионального мастерства учителя в учреждениях последипломного образования. Освещенные аспекты, с точки зрения автора, позволяют вывести указанную образовательную конструкту на универсальный мета-уровень, который в интегрированном виде презентуется образовательными результатами воспитанников учителя, достигающимися не только средствами содержания образования, но и социальным взаимодействием педагога, его соответствием действующим в социуме требованиям к усвоенным знаниям, способам деятельности, опытом и качествами личности специалиста. Определение указанного феномена как общественной практикой, так и педагогическим и жизненным опытом, способствует дальнейшему росту рефлексивного осмысления специалистом личной профессиональной деятельности, себя и окружающего мира, креативного мышления, детерминированных динамическими процессами современного социума и имеющих важное значение для полноценной жизнедеятельности современного педагога.

Ключевые слова: развитие профессионального мастерства учителя, модель педагогического образования, подходы к курсовой подготовке учителя в последипломном педагогическом образовании, заведения последипломного образования, конструктивная организация процесса последипломного педагогического образования.

Summary. Larissa Chumak. Vector of content lines of development of professional skills of teachers at establishments of postgraduate education. The author of the article examines definite psychological, pedagogical and methodological literature, analyzes and generalizes received information and experimental facts concern question of professional skills of teacher at the establishments of postgraduate education for opportunity of further growth of mentioned pedagogical unity as objective necessity of educational practice among specialist of high level. It is exposed that mentioned educational branch give to every teacher opportunity to develop in a complex way by the mean of enrichment of skills of pedagogue who includes professional and individual qualities of pedagogue his (her) needs, interests, and also possibility to renew and to extend general and subject's knowledge and abilities, to receive information in time concerning new achievements of pedagogical science and practice. The author thinks that constructive organization of process of postgraduate pedagogical education taking into

consideration the specificity of professional activity of its contingent well favor considerably not only on the growth of level of subject's preparing of teacher but forming understanding of specialist concerning his (her) responsibility for his (her) study. Over view of process of development of professional skills of teachers at establishments of postgraduate education as well as society's practice and pedagogical and life experience stipulates further growth of reflexive understanding by specialist his (her) individual professional activity, himself (herself) and surrounding world, non-standard thinking, determined by dynamic processes of contemporary society and all this has important meaning for full-grade life activity of contemporary pedagogue. One of the priority directions is determined creation of conditions for self-improvement, development and self-realization of individuality of teacher as bearer of new information about construction of society and world in a whole, so the citizen of Ukraine, which is able to form generation, ready to learn during all its life, to create and to develop values of civic society.

Keywords: *development of professional skills of teachers at establishments of postgraduate education, approaches to course preparing of teachers in postgraduate education, constructive organization of process of postgraduate pedagogical education.*

УДК 801.81

Н. М. Ярмоленко

ФІЛОСОФІЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МИХАЙЛА МАКСИМОВИЧА

У дослідженні розглядається вірогідність впливу філософії Г. Сковороди й Ф. Шеллінга на світогляд молодого М. Максимовича та його становлення в багатьох сферах наукової діяльності як професіонала. На матеріалі аналізу глави «Про квітку» із твору М. Максимовича «Про життя рослин» визначаються з'ясовані дослідником основні аспекти філософії єдинопочатку, до яких раніше, незалежно один від одного, у своїх філософських роздумах прийшли Г. Сковорода й Ф. Шеллінг.

Ключові слова: *професіоналізм, єдинопочаток, бінарні опозиції, потенція, прагнення до індивідуалізму, еволюція.*

Постановка проблеми. Стати професіоналом у будь-якій сфері аж ніяк не просто. Загальновідомо, що високого володіння певним фахом чи справою можна досягти лише оволодівши системою знань, практичних умінь і навичок у певній професії або трудовій діяльності. На здобуття високого рівня кваліфікації в певній професії людина іноді витрачає більшу частину свого життя. Як же тоді пояснити феномен особистостей, які стали професіоналами в багатьох сферах діяльності?

Метою нашої розвідки стало розкриття феномену професіоналізму Михайла Максимовича – ученого-енциклопедиста, історика, філолога, етнографа, ботаніка, поета, першого ректора Київського університету ім. Т. Г. Шевченка.

Виклад основного матеріалу дослідження. *«Колись Лессінг сказав: все – єдине, я не знаю нічого кращого. Я теж не знаю нічого іншого»...* Із цією думкою у 1854 році помирав німецький філософ Фрідріх Шеллінг, її він залишив у духовному заповіті синові. Ідея єдності матеріального і ідеального лягла в основу його філософської системи. Український послідовник філософії Шеллінга, юний Михайло Максимович, у своїй роботі «О жизни растений» цю сокровенну ідею виразив дещо по-іншому, по-Сковородинськи: *«Тайна сія єсть Любов...»*. Ідея єдності матеріального та ідеального лягла в основу його наукової спадщини.

«Всѣ вѣки и народы всегда согласно вѣрили, что есть тайна нѣкая, по всему разлившая и всем владѣющая сила» [5, с. 116] – до цього висновку самобутній український філософ XVIII ст. Г. Сковорода прийшов на основі вивчення світової народної мудрості, античної міфології й філософії та християнського віровчення.

Німецький філософ Ф. Шеллінг, як і його сучасники Й. Гердер та Г. Лессінг, основи пантеїстичного вчення, за яким Бог є Всесвіт, що проявляється в речах, почерпнули у Б. Спінози, який послідовно втілював раціоналістичний метод, створений «батьком нової філософії», французьким філософом Р. Декартом.

Довіра Декарта до розуму, викладена в його знаменитому *«Я мислю, значить, я існую»*, привела філософа до ідеї існування Бога, що втілює вищу, досконалу реальність, та існування «протяжності», тобто матеріального світу. Углиблюючи у філософії метод, створений Декартом, нідерландський філософ Бенедикт Спіноза відкрив, що у природі все здійснюється відповідно до певних законів, об'єктивно. Душа є лише частинкою всеохоплюючої природи – субстанції, яка проявляється у «протяжності» і мисленні, або матерії і дусі. Усі речі є модусами цієї вічної і безкінечної субстанції, поза якою немає ніякого буття і Бога. Отже, чим більше ми пізнаємо окремі речі, тим більше ми пізнаємо Бога і тим більше любимо його. Дякуючи Й. Гердеру і Й. Гете, учення Спінози поширювалося у Німеччині.

Представник німецької класичної філософії Ф. Шеллінг, послідовник філософії І. Канта й І. Фіхте, поєднав їхні вчення зі вченням Спінози. Головне філософське досягнення Канта – ідею активності суб'єкта, Фіхте доповнив ідеєю творчої активності «Я» – всезагального духовного початку. Об'єктивний світ, або «не-Я», у Фіхте тотожний «Я», але пасивний, він є лише вмістилищем діяльності «Я» – волі, віри. На відміну від Фіхте, Шеллінг створює філософію всеєдності, заявляючи про принцип тотожності ідеального і реального або «Я» і «не-Я», що розвиваються за єдиними законами. Від ідеї самопізнання він переходить до ідеї світопізнання, а від неї – до Богопізнання. Від ідеї Богопізнання виводив ідею Любові й український учений Михайло Максимович.

Нині філософські засади Максимовича – природничника і гуманітарія – недостатньо визначені – вказують автори бібліографічного словника *«Філософська думка в Україні»*. – В одних випадках він репрезентував креаціоністсько-еманаційну, теїстичну позицію, з іронією ставився до матеріалістичних акцентів у теорії еволюції, а в інших наполягав на ідеї розвитку, схилившись до його інтерпретації як саморозвитку; щоправда, йшлося передусім про розвиток духовної сутності. Ця загалом антимеханіцистська позиція доповнювалася універсалізацією доцільності, поширенням її на природу і розвиток природи. Такі думки розвивались і експлікувались у дусі неоплатонічної та святоотчої традиції, поєднуючись із виявами пантеїзму, забарвленого естетично: для Максимовича пантеїзм був підґрунтям романтизму» [3]. На наш погляд, філософія раннього Максимовича була досить цільною і визначеною. У московський період своєї наукової діяльності М. Максимович сповідував ідеалістичну і романтичну ідею єдинопочатку, близьку до сковородинської концепції двох натур та до шеллінгівського «паралелізму природи й інтелігенції».

У Росії початку ХІХ ст. теорія Максимовича – не першотвір. Філософія Шеллінга визначила цілий напрям – так зване російське шеллінгіанство, яке проіснувало аж до кінця ХІХ ст. З ідеями філософа Росію познайомив уродженець Борзни Д. Велланський, який слухав лекції Шеллінга у Йені та перекладав його. Послідовниками Шеллінга був учитель Пушкіна в Царськосільському лицей О. Галич та вчитель Максимовича в Московському університеті М. Павлов. Пізніше, перебираючи у пам'яті студентські роки, Михайло Максимович виокремить професора з-поміж інших викладачів: *«Зіркою цього (фізико-математичного – Н. Я.) відділення в університеті зійшов тоді професор мінералогії і сільського господарства Павлов, що прибув із-за кордону... Його лекції про природу, в дусі натуральної філософії, ретельно оброблені, строго логічні й округлені, як яблуко, живили новим життям наші молоді уми»* [1, с. 391].

Становлення Максимовича як дослідника відбувалося при безпосередній участі Павлова, і ймовірно, що з філософією Шеллінга він познайомився, дякуючи саме йому. М. Павлову як рецензенту студент подає свій перший твір «Про систему рослинного царства», в якому, за визначенням самого автора, *«ботаническое знание переполнилось учения натурально философского»* [1, с. 329]. Ця розвідка, за словами Максимовича, є *«першим плодом вчення Павлова про природу»*. Вона вийшла за сприяння професора у травні 1923 року в журналі «Новий магазин естественной истории, физики, химии и сведений экономических», а пізніше лягла в основу магістерської дисертації, захищеної М. Максимовичем у 1927 році. Під цензурою Павлова Максимович у 1824 році надрукував свою першу книгу – «Главные основания зоологии, или науки о животных», на яку похвально відгукнувся прихильник філософії Шеллінга князь В. Одоєвський, голова «Общества Любомудрия», що з 1823 року об'єднувало в Москві російських романтиків – молодих шеллінгіанців. Ботаніком серед «Любомудрів» називає М. Максимовича у своїй статті В. Панченко, аналізуючи московський період наукової діяльності майбутнього ректора Київського університету [4]. Праці молодого Максимовича за сприяння Павлова і «Любомудрів» насправді стали новим «слов'янським» плодом філософської системи Шеллінга. Звернувшись до них, розуміємо, у чому секрет такого широкого кола наукових зацікавлень Михайла Максимовича. Стрижнем світогляду і творчості Максимовича була філософія єдинопочатку, яка наклала відбиток на все, що він думав і робив. Максимовича природника, ботаніка, хіміка, зоолога, фізика, мовознавця, фольклориста, етнографа, історика та археолога водночас об'єднував Максимович-філософ, вихований у дусі християнської філософії Г. Сковороди та натурфілософії Шеллінга. Ця філософія відбилася в його працях із різних галузей наук.

Шеллінг прагнув розглянути всі ступені розвитку природи в напрямку до її вищої мети, тобто знайти причину породження свідомості з несвідомої форми життя розуму. Він прийшов до висновку, що ні хімічний склад, ні форма органів рослинного й тваринного світу не можуть бути причиною життєвого процесу, навпаки, сам життєвий процес є причиною і певного хімічного складу, і форми органів. Один і той життєвий процес безкінечно індивідуалізується в кожній окремій істоті. У неорганічній і органічній матерії діє споконвічне прагнення до формування, індивідуалізації, завдяки якому матерія приймає, зберігає і весь час відновлює свою форму. У праці «Про виникнення всезагального організму» Шеллінг описує цей потяг до формування на прикладі рослини: *«Як тільки насінина починає проростати, ... природа, якщо їй не заважати, безупинно прагне до кінцевої індивідуалізації всіх живильних соків. Як тільки соки наповнили рослину, вона стискується в чашечці, а потім знову розширюється у пелюстках квітки. Нарешті, природа досягає найбільшої індивідуалізації, можливої в одній рослинній індивідуальності, за допомогою утворення протилежних статевих органів. Тому що з останнім ступенем, який природа також через зміну розширення і стиснення нарешті знаходить у плоді і насінні, вже закладена основа для нового індивідуума, в якому природа із самого початку повторює своє творення»*. *«Так за допомогою безперервного розширення і стиснення вона здійснює своє вічне творіння – продовження роду за участі двох статей»* [6, с. 152–153] – підтверджує гіпотезу цитатою свого однодумця і покровителя І. Гете із праці «Дослід про метаморфозу рослин» філософ.

Висновок Шеллінга, відповідно до якого останньою метою природи в кожній організації є поступова індивідуалізація, вершина якої досягається в розвиненій властивості двох протилежних статей до розмноження, бере за основу свого роздуму

«Про квітку» Михайло Максимович: *«Тайна сия есть Любовь... Период цветения для растения есть та пора жизни, когда оно готово жертвовать бытием своим для других ему подобных существ, когда оно устремляет к сей цели все силы свои, собирающиеся в цветке. И никогда жизнь растения не бывает так деятельна, пламенна и роскошна, как здесь, где достигает она высшей степени своего развития, образования и совершенства. Цветение есть брачное торжество жизни растения; а цветок есть тот чертог, где торжествуется любовь его так прекрасно и открыто перед лицом Солнца»* [2]. До таких роздумів молодого кандидата фізико-математичного відділення Московського університету надихають, окрім філософії Шеллінга, ще й практичні досліди – «вакації, проведені в ботанічному саду», комплектування та упорядкування університетських гербаріїв, ботанічні мандрівки по околицях Московської губернії у дощові літні місяці 1824 року з метою пошуку нових рослин до колекції тощо. Можливо, і сковородинська філософія, про яку не міг не чути Михайло Максимович ще на Україні, у колі своєї високоосвіченої родини.

Шеллінг говорив, що розвиток у природі відбувається внаслідок дії якоїсь споконвічної позитивної сили. Г. Сковорода свого часу підмітив, що древні називали цю силу *«ум всемірний, натура, бытіє вещей, вѣчность, время, судьба, необходимость, фортуна и проч.»*, а видиму натуру – *«вещество, или матерія, земля, плоть, тѣнь и проч.»* [5, с. 116]. Сам філософ називав її *«невидима натура – Бог, яка пронизує видиму – твар»* [5, с. 115]. Шеллінг йменує цю силу Сонцем, бо його світло пронизує природу і творить життя. Головним принципом філософії Шеллінга, успадкованим від філософії древніх, є принцип полярності, розуміння природного тіла як продукту взаємодії протилежно направлених сил. До речі, на принципі бінарності побудована і міфологія, і фольклор народів світу. Усе позитивне на Землі, за Шеллінгом, – складова частина світла, а те, що реагує на світло – негативне – належить Землі. Це земне, *«будучи розвиненим за допомогою позитивної сили, здатне на безкінечне різноманіття. Всюди, де сила природи зустрічає спротив, вона творить особливу сферу – продукт її власної інтенсивності і опору, який вона зустрічає»* [6, с. 105]. – говорить Шеллінг. М. Максимович також переконаний, що причина розвитку кожної квітки на землі – «лик Сонця»: *«Так Солнце, изливая животельный свет на планеты свои, возбуждает их к новым действиям и образованиям»* [2], – підсумовує він свій опис цвітіння.

І Сковорода, і Шеллінг, і Максимович говорять про одну й ту ж позитивну силу, і саме її вважають причиною розвитку, утверджуючи принцип єдності природи і духу. Німецький філософ розглядає рух світла як першопочаток, який *«повинен приходити до окремих небесних тіл із іншого місця, ззовні, у кожній системі повинне бути лише одне тіло, яке весь час породжує це начало і посилає його всім іншим»* [6, с. 101]. М. Максимович свою увагу зосереджує на описі того, як втілюється світло у земній природі: *«Свет – душа растений – отражается в радужном сиянии цветков, в их движениях, за течением солнца следующих... и только черный цвет, как цвет мрака, несвойственен сим живым подобиям солнца на земле, которое представляют они лучисто-круговою или звездчатою формою»* [2]. Молодий дослідник спостеріг, що деякі квіти, як і сонце, протягом дня навіть змінюють інтенсивність забарвлення або й кольорову гаму: *«Все показывает сочувствие цветка со светом! Планета и солнце равно отразились в растениях, и цветки можно назвать первым разговором Земли с Небом. Таково значение цветков, коими украшена земля, как небо звездами!»* [2]. Студент-практик ставить завдання дослідити наслідки, земний результат визначеної Шеллінгом причини, яка збуджує матерію, починає боротьбу і безперервно підтримує її у кожній підпорядкованій їй рослинці і небесному тілі.

За концепцією Шеллінга, початок розвитку – це спокій, абсолютна індіферентність – байдужність, апатія, безпристрасність, знеохочення, із якої через потенціювання здійснюється підняття суб'єктивного із об'єктивного. Ця думка суголосна міфологічній теорії світотворення. Розвиток природи відбувається завдяки наявності сил – через потенціювання – поступове динамічне підвищення її форм у бік зростання суб'єктивності. Як указує Шеллінг, становлення у природі – це своєрідна ієрархія організацій: від об'єктивного через потенцію до зростання суб'єктивності. Так природа підіймається від рівня мінералів до рослин, а від них – до тварин. Найвищий рівень потенції – утворення духу або інтелігенції – людини, яка здатна мислити, творити. Цю ж саму динаміку розвитку відзначає у своїй статті М. Максимович: *«Нельзя надивиться благодатной природе, глядя, с каким заботливым предвидением печется она о цветке, особенно в сие время, как располагает она устройством его и движениями, позволяет даже насладиться на миг чувствием и произволом – сею животною, но для цветения высочайшею жизнью, коей оно непричастно в другое время; ибо растениям принадлежит только самобытность, тогда как животные имеют еще самодвижимость, а человек над всеми возвышается своим самосознанием»* [2]. Максимович розділяє думку Ф. Шеллінга, що природа – це несвідома творчість самого духу, необхідний продукт його подальшого розвитку. Природа для Максимовича – це історія самоусвідомлення, описуючи яку, він намагається відокремити всі її етапи розвитку один від одного і представити їх у чіткій послідовності. Порівнюючи будову рослини із будовою тварини і людини як вищої стадії еволюції, він зауважує: *«Если корень, стебель и листья вместе составляют стан растения, то цветок и последующий из него плод можно назвать главою и лицом его»* [2]. Максимович майже дослівно повторює мудрість Г. Сковороди, який уважав, що існує три світи: перший – мешкальний, або великий світ, у якому Сонце є його головою; другий – усезагальний, життєвий (філософ називає його «світець або чоловік»), де все народжене проживає, і в ньому найважливіше – голова; третій світ – символічний, (світ Біблії), у якому зібрані фігури (прототипи, моделі) небесних, земних і підземних створінь, щоб бути монументами, які ведуть нашу думку до пізнання природи, як малюнок. Шеллінг, а вслід за ним і Максимович, головну дослідницьку увагу зосереджують на двох із названих світів – світі природи та символічному – світі людського мислення. Михайло Максимович розширює і поглиблює філософські узагальнення Шеллінга, обґрунтовує ступінь досконалості індивіду ступенем потенції всередині видів, виявляє рухомі чинники еволюції: *«Голова у животных, как местопребывание высших чувств, более или менее совершенным образованием своим показывает степень их совершенства: низшие животные без головы: глава человека отличается наиболее выдавшимся челом и самым прямым углом лица. То же сказать можно о цветке и растениях. Низшие растения (каковы грибы, паросты, мхи и папоротники) либо совсем не имеют цветков, либо только сомнительные, без микроскопа не видимые начатки оных, и называются потому тайноцветными. Растения с цветками или ясноцветные составляют высшую область растительного царства; и чем сложнее образован цветок, чем сложнее и отдельнее одна от другой части его, тем к высшему относится он разряду в сей области»* [2]. В описі та класифікації рослин Максимович виходить із засад розумної впорядкованості у природі, її гармонії: *«Казалось бы, что опыление и судьба будущего поколения... растений совершенно преданы случаю; но у них всегда есть свои прислужники-насекомые... Иногда разрозненные цветки поверяют любовь свою летучему ветру и с ним пересылают залог ее. И не это ли непорочная любовь Зефира и Флоры, о которой говорит нам цветущая мифология древних?»* [2].

Дослідник розуміє, що для вищої досконалості потрібна більша сила напруження або потенція.

Своїми природничими дослідженнями Михайло Максимович опереджає еволюційне вчення Ч. Дарвіна «Происхождение видов путем естественного отбора», що опубліковане в 1859 році в часи нового спалаху шеллінгівських захоплень. Він передбачає теорію походження видів шляхом природного відбору, в якій Дарвін убачав зародок цілої філософії. Дарвінова еволюційна картина живої природи стала доказом того, що розвиток матерії обумовлений вторинними причинами, живі істоти не особливі творіння, а облагороджені потомки нечисленних істот, що жили давно, але не перекреслила висхідного філософського твердження Максимовича, що цей розвиток відбувається за законами, відбитими в матерії Творцем.

Завісу над законами великої таїни Творіння людина намагалася підняти ще з часів усвідомлення буття. Досліджуючи динаміку розвитку Всесвіту, філософи різних епох були суголосними в одному: все – Єдине, закони світобудови всезагальні, а в їх серцевині – початок, у якому бінарні опозиції перебувають у рівновазі і разом із тим зберігають дуалізм. *“Найвища істота не має властивого собі імені. Бог є Природа, Любов, початок і кінець всього, або вічність”*, – говорив Г. Сковорода. *«Таїна сія єсть Любов»*, – повторював М. Максимович, який належав до плеяди українських філософів-романтиків, як Г. Сковорода, М. Костомаров, М. Гоголь, П. Куліш. В основі їхніх поглядів лежала суголосна німецькій трансцендентальній філософії «філософія серця», досить близька українській натурі – емоційній, чуттєвій, духовно багатій.

Висновки. Думається, що прагнення пізнати філософію загальних законів буття та застосувати її для аналізу конкретних речей у різних сферах життя і є розгадкою високого професіоналізму М. Максимовича. Філософія високого професіоналізму М. Максимовича надихає не одне покоління його послідовників.

Перспективи подальших досліджень. Уважаємо, що подальшого дослідження потребують джерела наукових поглядів М. Максимовича щодо шляхів формування творчої особистості, майстерності, професіоналізму.

Список використаної літератури

1. Максимович М. О. Киевъ явился градомъ великимъ... : вибрані українознавчі твори / М. О. Максимович. – К. : Либідь, 1994. – 448 с.
2. Максимович М. О цветке (Глава из особого сочинения о природе) [Электронный ресурс] / М. О. Максимович. – Режим доступа : <http://smalt.karelia.ru/∞filolog/pdf2/otsve1lg.pdf>
3. Максимович М. : Філософська думка в Україні. Бібліографічний словник [Електронний ресурс] / авт. кол. : В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик та ін. – К. : Унів. Вид-во «Пульсари», 2002. – 244 с. – Режим доступу : http://litopus.Org.ua/fdm/fdm_37.htm.
4. Панченко В. Тест на патриотизм. Михаил Максимович – забытый аристократ духа / В. Панченко // Ежедневная всеукраинская газета «День». – 17 октября 2007 г.
5. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Г. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1983. – 541 с.
6. Шеллинг Ф. В. Й. Сочинения : в 2 т. / Ф. В. Й. Шиллинг. – М. : Мысль, 1987. – Т. 1. – 637 с.

Одержано редакцією 18.11.2014
Прийнято до публікації 26.11.2014

Аннотация. Н. Н. Ярмоленко. Философия профессионализма в творческой деятельности Михаила Максимовича. В статье рассматривается вероятность влияния философии Г. Сковороды и Ф. Шеллинга на миропонимание молодого М. Максимовича и становление его как профессионала во многих областях научной деятельности. На материале анализа главы «О цветке» из сочинения Максимовича «О жизни растений» определяются изложенные исследователем основные аспекты философии единоначала, к

которым раньше, независимо один от другого, в своих философских воззрениях пришли Скворода и Шеллинг.

Ключевые слова: профессионализм, единоначало, бинарные оппозиции, потенция, стремление к индивидуализации, эволюция.

Summary. Nataliya Yarmolenko. The philosophy of professional ethics in works by Mykhailo Maksymovych. *In this article the author discusses how young Mykhailo Maksymovych incorporated the philosophical concepts and ideas of Hryhorii Skovoroda and Friedrich Wilhelm Joseph Schelling into his principles of professional ethics, which later helped him become a distinguished professional and contribute immensely to a wide range of fields in the life sciences. To support this idea, Natalia Yarmolenko analyzes the chapter “About a Flower” in Maksymovych’s work “Plants’ Life” with respect to some major aspects of his single initiation philosophy. Previously, these philosophical ideas were expressed in works by Skovoroda and Shelling. Philosophical views of young Maksymovych were holistic just like Skovoroda’s; he believed that everything in the world should be seen in the three philosophical ‘worlds’ at the same time: macrocosm (nature, surrounding), microcosm (human), and a symbolic world (the world of Bible). At the same time Mykhailo Maksymovych supported Shelling’s concept that initially, that everything materialistic around us is a product of subconscious creativity of a spirit or idea, the consequent stage of its development. Maksymovych was trying to precisely describe every stage of development of nature or a human being, as well as to present those stages strictly in chronological order. As a result, Mykhailo Maksymovych came up with the concept of natural selection long before it has been described in Darwin’s “On the Origin of Species”. His basic philosophical principles and holistic approach remained fundamental in all his areas of research, including history, linguistics, folklore and ethnography.*

Keywords: professionalism, a single initiation, binary oppositions, potency, a desire for individualization, evolution.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Архипова Світлана Петрівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, академік Української Академії Акмеології, Черкаси, Україна.

Viktoria Gedinach – PhD, International University College, Albena, Bulgaria.

Вовк Лілія Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, Україна.

Головчук Світлана Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, член-кореспондент академік Української Академії Акмеології, Київ, Україна.

Греб Марія Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, член-кореспондент Української Академії Акмеології, Бердянськ, Україна.

Грінченко Марина Сергіївна – аспірантка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна.

Dimitrina Kamenova – Prof., PhD, International University College, Albena, Bulgaria.

Карпенко Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, академік Української Академії Акмеології, Суми, Україна.

Кнодель Людмила Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Інституту кримінально-виконавчої служби, Київ, Україна.

Лещинський Олександр Петрович – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної екології, педагогіки та психології Черкаського державного технологічного університету, Черкаси, Україна.

Литвин Інна Володимирівна – аспірантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.

Лоза Тетяна Володимирівна – здобувач кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Луганськ, Україна.

Майборода Галина Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, член-кореспондент Української Академії Акмеологічних Наук, Черкаси, Україна.

Mariyana Todorova – master of English Philology, senior Lecturer of English, Department for Modern Methods of Education (MME), International University College, Dobrich, Bulgaria.

Мартиненко Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти та методик гуманітарних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, академік Української Академії Акмеології Наук, Київ, Україна.

Мартовицька Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедр соціальної роботи і соціальної педагогіки та іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.

Паламарчук Лариса Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, член-кореспондент академік Української Академії Акмеології, Київ, Україна.

Поясок Тамара Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету права, гуманітарних і соціальних наук Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, академік Української Академії Акмеології, Кременчук, Україна.

Ротар Василь Борисович – старший викладач кафедри економіки та управління Академії пожежної безпеки імені Геров Чорнобиля, старший лейтенант служби цивільного захисту, Черкаси, Україна.

Смерчак Леся Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, Україна.

Терентьєва Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України, член-кореспондент академік Української Академії Акмеології, Київ, Україна.

Тихолоз Валентина Василівна – старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.

Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, академік Української Академії Акмеології, Київ, Україна.

Чубук Руслан Валентинович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, управління і педагогіки Чорноморського державного університету імені Петра Могили, член-кореспондент Української Академії Акмеології, Миколаїв, Україна.

Чумак Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти», Херсон, Україна.

Ярошенко Наталія Миколаївна – доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури та компаративістики ННІ української філології та соціальних комунікацій Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна.

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 24 (317). 2014

Відповідальний за випуск:
Архипова С. П.

Відповідальний секретар:
Майборода Г. Я.

Комп'ютерна верстка
Любченко Л. Г.

Підписано до друку 24.12.2014. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 5231

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна, 18031
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 35-44-63,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.