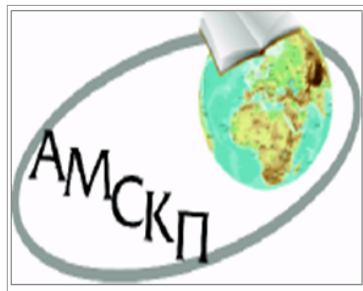


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА № 6

Науково-методичний журнал



Вінниця — 2012

Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2012. – Вип. 6. – 134 с.

Засновник: Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки

Редакційна колегія:

Д.В. Чернілевський – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
О.А. Дубасенюк – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);
В.В. Ягупов – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора);
О.В. Вознюк – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І.Д. Бех – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
М.Б. Євтух – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
І.А. Зязюн – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України;
Н.Г. Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
П.М. Таланчук – доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
О.Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
К.Й. Артамонова – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Л.В. Барановська – доктор педагогічних наук, професор;
О.М. Джеджула – доктор педагогічних наук, професор;
Г.О. Козлакова – доктор педагогічних наук, професор;
І.М. Козловська – доктор педагогічних наук, професор;
М.І. Лазарєв – доктор педагогічних наук, професор;
Е.В. Лузік – доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко – доктор педагогічних наук, доцент;
Г.П. Новікова – доктор педагогічних наук, доктор психологічних наук, професор (Росія);
О.М. Олексюк – доктор педагогічних наук, професор;
Г.В. Онкович – доктор педагогічних наук, професор;
Т.І. Петракова – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
С.М. Рєдліх – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
С.Д. Рудишин – доктор педагогічних наук, доцент;
П.Ю. Саух – доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко – доктор педагогічних наук, доцент;
С.П. Семенець – доктор педагогічних наук, доцент;
О.В. Столяренко – кандидат педагогічних наук, доцент;
В.І. Тернопільська – доктор педагогічних наук, доцент;
М.І. Томчук – доктор психологічних наук, професор.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.
Статті друкуються в редакції авторів.

Рекомендовано до друку Президією Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (протокол № 7 від 28.09. 2012 р.).

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України. Свідоцтво Серія КВ № 18274-7074ПР від 01.11.2011 р.

Адреса редакції: 21009, м. Вінниця, вул. Червоноармійська, 1а

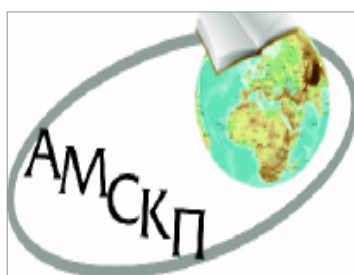
Тел./факс: (0432) 61-10-37

E-mail: pastervin@ukr.net

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
АКАДЕМИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
ПО КРЕАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА № 6

Научно-методический журнал



Винница — 2012

Учредитель: Академия международного сотрудничества по креативной педагогике

Редакционная коллегия:

- Д.В. Чернилевский** – доктор педагогических наук, профессор (главный редактор);
А.А. Дубасенюк – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);
В.В. Ягупов – доктор педагогических наук, профессор (заместитель главного редактора);
А.В. Вознюк – кандидат педагогических наук, доцент (ответственный секретарь);
И.Д. Бех – доктор психологических наук, профессор, профессор, действительный член НАПН Украины;
- Н.Б. Евтух** – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
И.А. Зязюн – доктор философских наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
Н.Г. Нычкало – доктор педагогических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
- П.М. Таланчук** – доктор технических наук, профессор, действительный член НАПН Украины;
- Е.Е. Антонова** – доктор педагогических наук, профессор;
Е.И. Артамонова – доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Л.В. Барановская – доктор педагогических наук, профессор;
Е.М. Джеджула – доктор педагогических наук, профессор;
Г.А. Козлакова – доктор педагогических наук, профессор;
И.М. Козловская – доктор педагогических наук, профессор;
Н.И. Лазарев – доктор педагогических наук, профессор;
Э.В. Лузик – доктор педагогических наук, профессор;
О.Е. Мисечко – доктор педагогических наук, профессор, доцент;
Г.П. Новикова – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор (Россия);
- О.Н. Олексюк** – доктор педагогических наук, профессор;
Г.В. Онкович – доктор педагогических наук, профессор;
Т.И. Петракова – доктор педагогических наук, профессор (Россия);
С.М. Редлих – доктор педагогических наук, профессор (Россия);
С.Д. Рудишин – доктор педагогических наук, доцент;
П.Ю. Саух – доктор философских наук, профессор;
Н.А. Сейко – доктор педагогических наук, доцент;
С.П. Семенец – доктор педагогических наук, доцент;
Е.В. Столяренко – кандидат педагогических наук, доцент;
В.И. Тернопольская – доктор педагогических наук, доцент;
М.И. Томчук – доктор психологических наук, профессор.

Для преподавателей, аспирантов, научных работников и руководящих работников образования и учебных заведений.

Статьи печатаются в редакции авторов.

Рекомендовано к печати Президиумом Академии международного сотрудничества по креативной педагогике (протокол № 7 от 28.09. 2012 г.).

Издание зарегистрировано в Министерстве юстиции Украины. Свидетельство: серия КВ № 18274-7074ПР от 01.11.2011 г.

Адрес редакции: 21009, г. Винница, ул. Красноармейская, 1а

Тел./факс: (0432) 61-10-37

E-mail: pastervin@ukr.net

ЗМІСТ

І.Д. Бех СИНЕРГЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК СВІТОГЛЯДНО-ДУХОВНИХ ОРІЄНТИРІВ МАЛОЇ ГРУПИ	7
І.А. Зязюн АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У ПЛОЩИНІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ.....	11
В.Г. Кремень КОРДОЦЕНТРИЗМ Г.С. СКОВОРОДИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ	19
О.А. Дубасенюк КРЕАТИВНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ.....	25
Д.В. Чернілевський ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ ДУХОВНОЇ КРИЗИ.....	31
Э.А. Аксёнова ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛ ПО ОБУЧЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	40
А.А. Андреев ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	45
О.Є. Антонова ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	52
Е.И. Атлягузова КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	61
Л.В. Барановська СУБ'ЄКТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ.....	66
О.М. Барно, Т.О. Барно ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ СУЧАСНОГО ЮРИСТА	72
В.Г. Берко ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИШАХ УКРАЇНИ	80
О.В. Вознюк ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ.....	86

О.П. Денисова ПРОХОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ КАК УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ	90
Л.Н. Михеева МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (к вопросу поликультурного воспитания студентов творческих вузов).....	95
Н.А. Никашина БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ.....	98
С.М. Редлих НЕКОТОРЫЕ РИСКИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	103
Л.М. Романишина ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	107
В.М. Сеницын ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИСКУССТВО ПОЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА.....	111
А.І. Сологуб ПРОФІЛЬНА КРЕАТИВНА ОСВІТА ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ	114
В.В. Ягунов РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	122
Н.В. Якса МІЖКУЛЬТУРНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ГОЛОВНИЙ ПРІОРИТЕТ ОСВІТИ ХХІ СТОРІЧЧЯ.....	129

УДК 378:37.033+502

*І.Д. Бех, д.психол.н., дійсний член НАПН України,
Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ*

СИНЕРГЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК СВІТОГЛЯДНО-ДУХОВНИХ ОРІЄНТИРІВ МАЛОЇ ГРУПИ

В статтє рєчє идєт о психологических условиях духовно-ценностного развития малой группы. Группа, которая обнаруживает эффект духовного саморазвития, рассматривается как источник межличностного заражения сверхъестественными эмоциями

Ключевые слова: *группа, групповое взаимодействие, межличностное заражение, рациональная культура, саморазвитие.*

The article deals with the physiological condition of spiritual and valuable development of small group. The group, that reveals the effect of spiritual self-development is examined as a source of interpersonal infection by supernatural emotions

Keywords: *group, group interaction, interpersonal passion, rational culture, self-development.*

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної ситуації, раціональна культура, яка є домінуючою у визначенні напряму сучасних цивілізаційних процесів, призводить до всезростаючої дегуманізації нашого світу. Ця тенденція найбільшою мірою зачіпає освітній процес. Тож не випадково центр його перетворювальних зусиль зміщується на істотне підняття рівня морально-духовного розвитку підростаючої особистості. У цьому зв'язку інноваційні теоретико-технологічні потуги спрямовані на формування у молоді стійкого духовного світогляду, за якого вона володітиме відповідними переконаннями. Зазначимо, що світоглядно-духовні переконання мають відмінність від переконань наукових, загалом від наукового світогляду.

Носій духовного світогляду не лише глибоко розуміє цю свою внутрішню реальність, оскільки переконався у її практичній дієвості (приносити користь іншому, тож і самому собі), а й упевнений у її незаперечній цінності, що задає ідейний вектор його життя. З метою досягнення цієї гуманістичної мети повною мірою використовуються всі складові освітнього процесу. Однак у цьому плані резерви малої групи, в якій тривалий час перебуває вихованець, залишаються далеко не затребуваними. Тож розкриємо сутність внутрішньогрупових процесів, які за доцільного педагогічного управління і самоуправління детермінуватимуть повноцінний світоглядно-духовний розвиток кожного члена малої групи.

При цьому, повноцінно функціонуюча група постійно розв'язує різноманітні спільні задачі переважно практичної спрямованості. Їх особливість полягає у тому, що для досягнення конкретної мети члени групи не володіють певними усталеними способами дій, хоча окремі операційні складові у їхньому досвіді є. Оскільки такі задачі подаються в умовах, які щоразу дещо змінюються, то й способи розв'язання становлять для членів групи проблему, тобто вимагають не репродуктивного, а продуктивного мислення. Навколо таких колективних проблем і розгортається реальне життя членів групи зі всіма його міжособистісними взаємодіями, що впливають на їхні морально-психологічні особливості та стани. Річ у тім, що саме колективні проблемні ситуації вимагають максимального розумово-емоційного напруження, яке втілюється у пошуковому діалозі, а значить зіткненні думок, розгортанні процесу розуміння "позиції іншого" чи відстоювання власної точки зору. Щоб такого психологічного рівня суб'єкт-суб'єктна взаємодія відбулася, кожен її учасник не повинен діяти формально, поверхово реалізуючи усі свої діяльнісно опосередковані ставлення до інших.

До того ж, та чи інша групова проблема має відбитися й на самоставленні члена

групи. Йдеться про внутрішній простір її охоплення: чи локальною дана проблема виявиться у внутрішньому світі суб'єкта, чи, навпаки, поглине повністю всю його особистісну структуру. Звичайно, що лише тотальна поглиненість має особистісно-розвивальну перспективу для суб'єкта як члена групи. За цієї умови виникає гарантія того, що член групи дійсно пережив групову проблему і набув у своїх емоційних переживаннях щось особистісно важливе. Проблема відбилася на його особистісному житті. Воно якісно змінилося у порівнянні з власним життям, яке передувало розв'язанню даної групової проблеми. Тепер член групи по-новому поставиться до негативних і позитивних почуттів, оцінив їх роль у своїх предметних і комунікативних діях. Головне ж, що він усвідомив відмінність між індивідуальною і груповою поведінкою у смисло-ціннісних показниках. Наголосимо, що поведінка члена групи, яка здійснюється ним у соціальному оточенні, не є автономною; тут завжди враховується груповий морально-психологічний фон, що призводить до певної самокорекції з боку її ініціатора.

За так сформульованого зв'язку між групою і окремим її членом ми не будемо спрямовано вести мову про її ціннісно-орієнтаційну єдність як показника групової згуртованості. Цей феномен достатньо досліджений у соціальній психології і педагогіці. Коротко: його сутність полягає у тому, що він є індикатором рівня співпадіння думок, оцінок, настанов і позицій членів групи стосовно цілей, задач, цінностей спільної діяльності. Детально не зупинятимемося й на такому утворенні як рівень групового розвитку, що характеризує групу у контексті суспільної значущості спільної діяльності і ступеня опосередкованості міжособистісних взаємин змістом діяльності.

Предметом нашого розгляду виступає недостатньо науково осмислене явище – моральний образ спільності. Ще говорять про її дух. Тож цілком правомірно розмірковувати про моральний образ чи дух групи. Як же він виникає? Звичайно, що моральний образ групи не силоміць привноситься у неї ззовні, а є результатом складної і тривалої моральної самодіяльності кожного її члена. Це по-перше, що слід мати на увазі. По-друге, до морального образу входять лише фундаментальні (базові) моральні цінності.

Тож моральний образ групи – це її дійсний гуманістичний символ, який відрізняє її від інших групових об'єднань. Кожний член групи причетний до формування її морального образу. Звичайно, що міра відповідного внеску того чи іншого члена групи виявляється різною. Це залежить від їхніх індивідуальних емоційно-вольових та характерологічних особливостей, що визначають й різний рівень вихованості.

Реальне моральне групове життя надзвичайно розмаїте; воно не може вміститися в межі окреслені моральним образом групи. Така внутрішньогрупова ситуація призводить до того, що окремий член групи і бере участь у створенні групового морального образу, і одночасно переймає багато з того, що виявляється поза його межами. Тепер процес морального донорства залежить від особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Якою б вона не була за своєю вибірковістю й інтенсивністю все ж загальна моральна структура групи більш складна, ніж моральний склад окремого члена групи. Йому є що свідомо чи неусвідомлено наслідувати. Можна констатувати, що член групи “носить всю групу у своїй душі”. Пам'ятатимемо, що окремий член групи може наповнювати свій власний моральний образ Я й негативними особистісними утвореннями. Тому потрібна певна профілактико-корекційна робота педагога, спрямована на таке явище.

У функціонуванні групи весь час циркулюють різні оцінні судження на ті чи інші ситуації та явища. Цей процес стосується рівною мірою і внутрішньогрупового життя, і життя широкого соціального. Так, члени групи висловлюють судження стосовно окремих державних персоналій, їхніх дій та вчинків, а також подій спортивного чи культурного спрямування і т.ін. Предметом судження виступають й окремі члени групи. Характерною ознакою таких поглядів є те, що їх смисло-ціннісна сторона досить строката: тут відсутній єдиний критерій, на основі якого можлива оцінна групова консолідація.

Чим же пояснюється такий ареал поглядів членів групи? Щоб дати об'єктивну

відповідь на це питання необхідна певна діагностика їхньої сфери інтересів, ціннісних орієнтацій, рівня домагань, соціально-рольових настанов та ступеню розвитку соціального мислення. Те, що ці особистісні утворення у кожного члена групи своєрідні, хоча при цьому зберігають і певну змістовну подібність, не викликає заперечення. Якраз особистісна індивідуальність у кінцевому підсумку стає визначальною у ставленнях суб'єкта до світу людей. Відтак у соціально-моральних поглядах відображається власна психологія члена групи. Більше того, його образ Я задає смисло-ціннісний вимір власних соціально-моральних суджень і оцінок. Таке психологічне заломлення часто-густо призводить до значної фальсифікації згаданих поглядів особистими характеристиками члена групи: претендуючи на об'єктивність, він так спотворює власні погляди, що замість істини ми бачимо оманливу видимість.

Яким же має бути наше ставлення до описаного групового явища? З одного боку зрозумілим є бажання звести групові погляди, так би мовити, до одного знаменника, уніфікувати їх. З іншого – будь-яке групове навіювання чи тиск, що призводить до єдності поглядів, не є свідченням соціально-морального розвитку групи. Тож єдино правильним способом вирішення цієї проблеми видається, на нашу думку, підняття групової культури у когнітивному, ціннісному і емоційно-вольовому компонентах. Рушійною силою культурного вдосконалення групи має виступити обмін думками-судженнями щодо внутрішньогрупового і широкого соціального життя, який переростає у відповідну дискусію. Зіткнення думок глибоко зачіпає кожного члена групи, змушує його по-новому формулювати ставлення до зовнішніх агентів (людей, подій). Однак на цьому цей процес не зупиняється, а продовжується у ставленні до себе. Таким чином, групова взаємодія зумовлює процеси індивідуального морального самоперетворення.

У будь-якій групі постійно відбувається складне творіння реальності життя її членів. Якщо воно розгортається в усталених формах, тобто, ситуаціях звичайних повсякденних занять, взаємодії її членів ґрунтуються на їхньому усвідомленому ставленні до спільних завдань та один до одного. Але досить виникнути певним труднощам, скажімо у формі непередбачуваних і неочікуваних подій, як картина усвідомлюваності членів групи різко змінюється. Позитивна емоційна аура може трансформуватися у протилежну: на психологічну авансцену виступлять особистісно деструктивні утворення зі всією їх руйнівною силою.

У цьому зв'язку К. Юнг наголошує: “Зміни у характері людини, які відбуваються під впливом колективних сил, буквально вражають. Делікатна і розумна істота може перетворитися у маніяка. Причини цьому шукають звично у зовнішніх обставинах, але ж взриватися у нас може лише те, що раніше вже було закладено” [3, с. 140]. У подібних непередбачуваних ситуаціях функціонування групи здійснюється за емоційними правилами. Важливо, що навіть звичайна емоція може викликати помітну втрату усвідомлюваності.

Особливо особистісно небезпечними є так звані надприродні емоції: страх, огида, жах. Кожна з цих емоцій несе у собі елемент, що викликає сильне двигіння, немов би перед нами виникає образ, що прийшов із потойбічного світу, і є своєрідним пережитком раннього емоційного досвіду, що дає нам можливість охарактеризувати кожну із цих емоцій. Вони можуть при їх переживанні змінити у суб'єкта сприйняття оточуючого довкілля; воно втрапить для нього смисло-ціннісну привабливість.

Тож виникає складне психологічне завдання мінімізації чи уникнення надприродних неприємних емоцій. Зауважимо, що кожна людина тратить значну частину свого життя і велику кількість енергії та зусиль, які докладаються у спілкуванні з іншими людьми для того, щоб запобігти збільшенню цих переживань.

Поряд з розглянутими негативними надприродними емоціями існує емоція такого ж рівня, але позитивної модальності. Йдеться про переживання благоговіння. Його може викликати вперше сприйняття звучання великого органу. Багато хто проймається почуттям величезного благоговіння при першому погляді на сильний водоспад. Люди переживають

благоговіння, ставши свідками неочікуваних, грандіозних явищ природи чи творінь людських рук. Тому, входячи, наприклад, у стіни архітектурної споруди виключної величі і краси, людина спроможна пережити благоговіння, до якого можуть долучитися думки про цінності і смисл життя. Перебуваючи під величезним враженням від побаченого, особистість немов би піднімається над оточуючим світом.

Розкрита нами сутність, зокрема надприродної емоції благоговіння, намічає напрям організації життя групи. Дану емоцію доцільно підтримувати і спеціально культивувати у незвичайних обставинах, щоб вона своєю перетворювальною силою сприяла духовно-ціннісному розвитку групи.

У своєму духовному зростанні група може піднятися до рівня, коли вона у різних видах діяльності та поведінці презентує себе єдиним активним суб'єктом. Причому група як єдиний суб'єкт виступає носієм конкретної духовно-ціннісної структури, яка, власне, й цементує її. Це має принципове значення, оскільки таким об'єднуючим центром можуть виступити й певні суспільно несхвальні цінності; і тоді функціонування групи розгоргатиметься у соціально деструктивній площині.

У результаті цього група вступає у ідейну конфронтацію з більш широким соціумом, з яким вона неодмінно підтримує організаційно-ділові відносини. У цьому зв'язку наголосимо, що таке групове духовне явище може виникнути за однієї істотної умови. Йдеться про те, у якій формі конкретна групова духовно-ціннісна структура буде представлена у внутрішньому світі кожного її члена. Якщо такою формою виявиться одинична абстрактна цінність чи їх сукупність, то їхня спонукальна сила виявиться недостатньою для втілення у відповідні духовно-моральні вчинки чи поведінку у цілому. У кращому випадку абстрактно представлені духовні цінності можуть виступити дієвими лише у тих життєвих ситуаціях, які однозначно повторювались і стали звичними для особистості. Однак таких ситуацій у її житті досить небагато у порівнянні з іншими життєвими обставинами; і це зумовлюється тим, що соціальні зв'язки особистості, у які вона включається, досить динамічні і змістовно різнобічні. Це ж неодмінно вимагає відповідної смислової й операційної корекції тих її утворень, які вже стали надбанням духовно-морального досвіду.

Зазначимо, що розвивальні обмеження абстрактно представлених духовно-моральних цінностей можна компенсувати, культивуючи ті чи інші цінності у особистісній формі. Така форма реально існує у внутрішньому світі члена групи як ідеальна присутність наставника у його вищих духовно-моральних надбаннях. По-іншому, це стійке перебування наставника у внутрішньому житті вихованця. Це означає, що наставник фізично відсутній, однак духовно присутній у своїй групі. Ідеально представлений духовний образ наставника виявляється достатньо сильною спонукою для духовно-практичної діяльності групи. Сила цієї спонуки визначається не лише фактом її особистісної образності, а й умовним проханням чи вимогою ідеально присутнього наставника, який звертається до кожного члена групи, цим самим об'єднуючи їх у єдиного суб'єкта духовно-морального діяння. Прикметно, що члени групи виявляють таку ж саму особистісну старанність, як і за реального контакту зі своїм наставником.

Відтак, група, яка ідейно збагатилася у результаті описаного нами явища "ідеальної присутності наставника", тепер може сповна практично демонструвати свої духовно саморозвивальні можливості. Така внутрішня особистісна самодіяльність розгортається як колективне визначення суспільно-значущих цілей та гуманістично-орієнтованих засобів їх досягнення. Тепер кожен член групи діє зі всією силою своєї індивідуальності, творчо збагачуючи загальний потенціал групового духовного саморозвитку.

Література:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех. – К.: Академія, 2009. – 248 с.
2. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
3. Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

УДК 371.2 (09)

*І.А. Зязюн, д.філософ.н., професор, академік НАПН України,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м. Київ*

АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У ПЛОЩИНІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

В условиях стремительного накопления информации очень быстро стареют знания и технологии их приобретения. Для системы образования единственный выход – на высоком уровне педагогического мастерства учить учиться, учить мыслению, рефлексии, творчеству, приобретению фундаментальных знаний в единстве с чувствами и волей, что дает возможность продуктивно овладевать изменяющейся информационной конкретикой.

Ключевые слова: самоопределение учителя, педагогическое действие, педагогическое мастерство, информационная конкретика.

In the conditions of rapid accumulation of information the knowledge and technologies of their acquisition are getting older very quickly. For the system of education the unique outcome – at high level of pedagogical mastership to teach studying, to teach thinking, reflection, creation, acquisition of fundamental knowledge in the unity with senses and will, that enables to acquire productively the changing informative reality.

Keywords: self-determination of a teacher, the pedagogical action, pedagogical mastership, information reality.

Однієї з суттєвих характеристик сучасного педагога – це його професійна достойність, яка постає певним показником сформованості й стійкості його соціокультурної, наукової й виховної позиції. В основі достойності – система особистісних цінностей. Вона формується, з одного боку, як процес автономізації й усвідомленого виокремлення індивіда в суспільстві. З іншого боку, для осмислення достойності необхідно співвіднести себе з другим, більш досконалим, вищим, трансцендентним началом, яке закладене в цінностях культури. Якщо порівняти достойність із честю, яка часто-густо розглядається як синонім, то честь елітарна й аристократична, достойність – егалітарна й демократична, вона володіє універсальним значенням.

Чесць пов'язана з війнством, війною, з деякою вибірковістю й належністю до корпорації. Достойність – індивідуальна цінність, що підкреслює суверенність особистості. У зв'язку з цим саме достойність є інтегративним показником сформованості навчально-виховної позиції педагога як суб'єкта професійної дії й поведінки. Педагогічна достойність має особливе значення, оскільки професійна дія є провідним видом життєдіяльності в дорослому віці.

Самооцінка як особистісне утворення є компонентом самосвідомості й важливим фактором регуляції педагогічної дії, зокрема навчально-виховної. Можна передбачати, що регулятивна функція самооцінки у відношенні до дії виявляється при виборі педагогом власних цілей, визначає характерні для нього емоційно-почуттєві (естетичні) й мотиваційні стани, багато в чому визначає характер оцінки й відношення до досягнутих результатів. Це дозволяє дійти висновку про те, що майбутній учитель не лише опановує педагогічну реальність, оволодіваючи системою професійних компетентностей зі спеціальності, але водночас усвідомлює себе суб'єктом професійної поведінки й дії, тобто формує свою професійну педагогічну позицію.

Зазначений контекст надзвичайно актуалізує дослідницьку дію майбутнього вчителя як спосіб його самовизначення в професії, набування власної позиції, самоосвіти й саморозвитку. Саме позиція педагога, як дослідницька, не лише забезпечує його навчально-виховний характер, але й гарантує неперервність його освіти, професійного й особистісного

саморозвитку, що знову ж таки є атрибутивною ознакою навчально-виховного процесу. Підгрунтя такої переваги лежить у древній традиції пріоритету вічного, непорушного над прохідним, минушим. Сьогодні, коли знання, нові технології стрімко нагромаджуються й змінюються, коли за час навчання у вищому навчальному закладі знання старіють, принциповий вихід із посиленням на древніх, зокрема Платона, знайдений: вчити вчитися, вчити мисленню, рефлексії, творчості, вчити фундаментальним узагальненим знанням, які дозволяють впродовж життя швидко оволодівати змінною конкретикою.

Дослідницький характер у навчально-виховній педагогічній дії в якості важливої умови становлення студента-педагога набуває особливої впливовості у поєднанні з феноменом колективності. Колективна дослідницька дія не лише сприяє становленню адекватної самооцінки педагога, але й розвиває його інтелект як здатність до соціальної (а, отже, й професійної) адаптації.

Соціологічні дослідження свідчать, що процес соціальної адаптації проходить "м'якше" й більш ефективно в ході спланованої колективно-дослідницької дії. Це підвищує інтерес до учіння, забезпечує свобідне самовизначення студентів, можливість самореалізації й уміння кожного бути самим собою. В той же час це веде до нагромадження власного практичного досвіду й матеріалів для написання курсових, а згодом і дипломних робіт, але вже на більш високому рівні. Це рівень власного теоретичного й практичного дослідження.

У викладанні педагогічних дисциплін надто важливо збудити власний інтерес і активність студентів у сприйманні матеріалу. Кожен із студентів має не лише погоджуватися з педагогом, але й аргументовано висловлювати свою власну думку, "сортируючи" матеріал на актуальний і не актуальний, пропонує до обговорення свої питання, можливо й не передбачені навчальною програмою.

Досвід переконує, що педагогіка – "підступний" предмет. Ця наука не володіє специфічним категоріальним апаратом, у ній використовується розмовна лексика, чіткі визначення часто-густо замінюються описуванням, аналізом фактичного матеріалу. Це приводить студентів до думки, що особливої уваги вимагає опанування наукової педагогіки, а не робота з учнями. Надто важко відбувається оволодіння педагогічною термінологією, проникнення в педагогічну проблематику. Тому в початковому курсі "Вступ у педагогічну професію" після лекції про предмет педагогіки студентам пропонується написати педагогічний твір-есе "Актуальна проблема педагогіки".

Перше ключове слово в цьому завданні – "проблема". Не дивлячись на попереднє пояснення "проблеми" як протиріччя чи конфлікту, що вимагає вирішення, більшість, замість реально існуючих утруднень в практиці шкіл, називають лише напрями їхньої роботи, окремі явища. Характерні висловлювання типу "Мене хвилює проблема взаємовідношень між учителями й учнями" чи "Найбільш актуальною проблемою є оцінка". Іншим характерним недоліком є "глобалізм", розширення проблематики, наприклад: "Мене хвилює проблема морально-естетичного виховання школярів".

У подальшій роботі зі студентами педагог ціле спрямовує їх до вичленення протиріч між бажаним, педагогічно доцільним і дійсним, реальним станом практики. При цьому в якості прикладу пропонується формулювання типу: "Мене хвилює, що багато сучасних старшокласників не відчувають любові до своєї Вітчизни, не знають її історії й не хочуть залишатися жити в своїй країні"

Ще більш складним, ніж "проблемне формулювання", є для студентів виокремлення педагогічного змісту, тобто проблем, пов'язаних із розвитком особистості дитини, її поглядів і переконань, цінностей і відношень, життєвих установок і досвіду. Робота по напрацюванню вмінь виокремлювати педагогічний зміст життєвої ситуації чи проблеми продовжується при вирішенні педагогічних задач

Поступово, після фронтального, групового й індивідуального усного й письмового рішень педагогічних задач, студенти як би "вживаються" в педагогічну термінологію, проблематику, пов'язану з предметом педагогіки. При цьому вони постійно включаються в теоретичний і практичний матеріал, з нагадуванням предмета педагогічної науки з найбільш загальними основами, закономірностями педагогічної дії.

Нелегко подолати прагнення багатьох студентів відразу ж схопити "бичка за роги", без аналізу й виокремлення цілі намагатися пропонувати єдино правильне рішення. Ще важче переконати їх в необхідності придумати 4-5 варіантів вирішення задачі залежно від різних причин конфлікту й різного повороту подій. Ситуативний характер педагогічної дії на житейському рівні розуміється багатьма як стихійність, утвердження про необхідність індивідуального підходу – як неможливість й непотрібність опановувати абстрактні теорії.

Виокремлюючи особливості сучасної соціально-педагогічної ситуації, разом зі студентами варто звернути увагу на підвищений прагматизм в очікуваннях учнів та їх батьків із спрямуванням учителя до технологічної, раціональної роботи. А педагогічні технології є нічим іншим, як законам відповідна педагогічна дія. Отже їх опанування й конструювання неможливе без свідомого й творчого засвоєння теорії. Сучасного професіонала вирізняє націленість на предмет своєї дії, свідоме й творче володіння цілим спектром технологій.

Подальша робота з розвитку власної активності студентів будується навколо студентського дослідницького проекту. Слід зазначити, що робота над проектом – не додаткове завдання, а намагання технологічно вибудувати впродовж 2-3 років процес опанування студентом педагогічної теорії у взаємозв'язку з практикою на основі навчально-наукової роботи. Власне дослідження зумовлює студента формулювати особистісну професійно-педагогічну позицію, реалізувати й розвивати її в роботі з дітьми, відстоювати на навчальних заняттях. Ця активність є потужним каталізатором опанування педагогічних знань. Стимулює участь у заняттях й навчально-дослідній роботі рейтингова система оперативної й підсумкової оцінки підготовки студентів. На першій лекції студентам оголошують, що рейтинг – не ще одна вимога, а додаткова можливість одержати хорошу оцінку за добросовісне й плідне навчання. За присутність на лекції чи практичному занятті вони одержують 1 бал, за відповідь на питання – ще один. Якщо це повна й цікава відповідь на семінарі, то виставляється оцінка до 2 балів. Рішення педагогічної задачі оцінюється до 3 балів. Наявність заданого конспекту – 1, виконання творчого завдання, контрольної роботи, відповідь на колоквиумі – до 5 балів.

При загальній сумі одержаних балів 60-75% від максимально можливого студент має право на одержання "автоматом" оцінки "задовільно", зверх 75% - "добре", на відмінну оцінку необхідно відповісти на екзамені. Педагог може підвищити оцінку зі врахуванням плідної роботи над проектом, успішної участі в студентській науковій конференції і т. п. Уведення рейтингу започатковує систематичний контроль за текучою успішністю студентів, а отже, й необхідність відпрацьовувати пропущені студентом заняття, виконувати обов'язкові завдання. У поєднанні з роботою над дослідницьким проектом це забезпечує погодженість усіх видів навчальних робіт з педагогіки й свідоме засвоєння програмового змісту, дає старт власній педагогічній творчості студентів.

Дехто з дослідників демонструє форму організації такого дослідження на прикладі студентського гуртка географічної екології. Інші в експериментальній роботі організують колективну роботу над дослідницькими проектами, в тому числі й спільні дослідження студентів старших курсів й вчителів високої кваліфікації, а формами їх спільного професійного спілкування став теоретичний семінар педагогів-дослідників у секції "Педагогіка" при природничому факультеті.

Результати діагностичного експерименту показали, що студенти із досвідом

педагогічної роботи до вступу у вуз і під час навчання у ньому були більш переконливими у своїх педагогічних здібностях, однак оцінювали себе не завжди адекватно. Це пояснюється тим, що їх власний досвід складався стихійно, не рефлексивно. При цьому засвоювалась лише зовнішня логіка дій педагога, її поведінковий аспект. Дослідницька дія, наукова творчість у поєднанні з колективними обговореннями допомагають скорегувати відношення до педагогічної професії й цієї групи студентів, забезпечити розвиток їх професійно-педагогічної позиції як навчально-виховної.

Незважаючи на те, що початковий етап професійного становлення педагога як навчителя і вихователя, може бути опанований у процесі учіння у вузі, справжнє входження (чи не входження) в позицію "бути вчителем" відбувається, коли він безпосередньо приступає до повсякденної практичної педагогічної дії.

Можна виокремити особливі можливості після вузівської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти, але відзначимо, що відносимо до неї, в першу чергу, не курси й інститути підвищення кваліфікації, а внутрішньо шкільне методичне навчання молодих вчителів, зв'язок їх з вузом, який вони закінчили, й магістерську підготовку спеціалістів.

Усі ці форми організації професійної підготовки педагога повинні спрямовуватися на зростання рівня самостійності, довільності професійної поведінки й дії випускника вузу, в кінцевому рахунку – на становлення й розвиток його як суб'єкта професійного буття.

Опанування педагогічних технологій – головна задача у справі професійного саморозвитку молодого вчителя, становлення й укорінення його професійної позиції, зростання його професійної свободи й довільності професійної поведінки – основи педагогічної творчості.

Проведений аналіз програм дитячого садочка й початкової школи дозволив виокремити основні ідеї (як методичні, так і змістовні) для забезпечення спадковості в дошкільній і шкільній освіті. Спочатку педагоги-експериментатори, а потім і вихователі дійшли висновку, що створені комплекти з програм "Вивчаємо математику" і "Подорож до країни слів" зменшують підготовку вихователя до заняття й значно збільшити засвоєння програмового матеріалу дітьми. Розроблено не просто посібник, а педагогічну технологію, яка дозволила гарантовано підготувати дитину до школи.

Суть технологічного підходу полягає в ідеї повної керованості роботою навчально-виховного закладу. За характеристикою японського вченого-педагога Т.Сакамото, педагогічна технологія є введення у педагогіку системного способу мислення, чи, інакше, "систематизацію освіти" [1,17].

Зрозуміло, що термін цей прийшов у педагогіку з техніки й асоціюється з ланцюжком, повторюваністю дій і результату, алгоритмом, рецептом. Технологія відповідає на питання "як діяти?" (і чому саме так?). Це те, що за кордоном прийнято називати "ноу хау" (у перекладі з англійського "знаю як").

Технологія (грецьке – *techne* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, здійснюваних у будь-якому процесі. Звідси педагогічна технологія – це логічна закону відповідна послідовність дій педагога з формування життєвого досвіду дітей, їхнього пізнання.

Сутність педагогічної технології складає її націленість на формування елементів життєвого досвіду дітей, їх пізнання. Популярне нині питання про те, що краще – дати голодному рибу, чи дати йому вудку й навчити нею ловити рибу? – із цієї сфери. Визнаючи змістом сучасного навчально-виховного процесу життєві проблеми дітей, не можна обмежувати педагогічну дію лише рішенням цих проблем. Суть сучасної освіти полягає у формуванні в дитини здібностей вирішувати ці проблеми.

М.Махмутов так розкриває смисл поняття "педагогічна технологія": це "жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителів і учнів, що гарантує досягнення поставлених цілей". У даному визначенні увага звертається на структуру взаємодії учителя й учнів – цим визначаються способи впливу на учнів, і результати цього впливу. Слова "жорстко запрограмований" начебто звільняє педагога від необхідності мислити: бери будь-яку відому технологію й використовуй.

Без педагогічно розвиненого творчого мислення, без урахування багатьох факторів педагогічного процесу, а також вікових і індивідуальних особливостей учнів будь-яка технологія не виконає свого призначення і не дасть належного результату. Слово "запрограмований" означає те, що перш, ніж використовувати ту чи іншу технологію необхідно вивчити всі її особливості, на що вона цілеспрямована, в ім'я чого використовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які задачі може допомогти вирішити у певних умовах. Недарма кажуть, учитель, опанувавши педагогічну технологію, – це людина, яка володіє педагогічною майстерністю.

Процес становлення майстра, оволодіння педагогічними технологіями має свої етапи.

Етап знайомства з педагогічною технологією – перший у цьому ланцюгові. Напередодні опанування педагогічною технологією слід відповісти на питання: "Що в ній є нове, оригінальне, порівнювано з тим, що буде робитися?".

Виокремлюються чотири рівні новизни, серед них: *раціоналізаторський*, який характеризується удосконаленням окремих елементів дії педагога й учнів; *винахідницький*, якому властиві комбінації і поєднання відомих прийомів, методів роботи; *евристичний*, який передбачає доповнення і розширення спектру використовуваних педагогічних засобів; *новаторський*, коли на нових принципах удосконалюється вся система роботи. У даному разі рівень новизни технології залежить не лише від рівня педагогічної майстерності. Не менш важливі цілі, на досягнення яких спрямована технологія, й умови, в яких вона спроможна бути ефективною [1, с. 7-13].

Ознайомившись із цими питаннями, можна свідомо прийняти рішення: чи потрібно використовувати конкретну технологію у своїй роботі, і якщо так, то в яких кількісних вимірах: цілком, чи на рівні окремих елементів.

Педагогічна технологія може бути ефективною лише у тому випадку, якщо вона актуальна, тобто затребувана сучасними умовами соціального розвитку: базована на закономірностях людського сприймання й розвитку дитини; враховує особливості колективу учнів, чи окремого учня, самого педагога й умов, в яких він цю технологію реалізує.

Етап вивчення технології. На цьому етапі важливо чітко визначити представлення про технологію за ознаками: ціль (в ім'я чого вчителю її слід використовувати); наявність діагностичних засобів; закономірності структурування взаємодії вчителя й учнів, що дозволяють проектувати, (програмувати) педагогічний процес; система засобів і умов, що гарантують досягнення педагогічних цілей; засоби аналізу процесу й результатів взаємодії вчителя й учнів.

Етап використання технології передбачає чотири послідовні й узгоджені кроки: 1) використання окремих елементів технології (ланцюжок методів, в яких виявляються характерні особливості даної технології); 2) групування опанованих елементів, використання їх на рівні фрагментів технології; 3) послідовне використання всієї технології в цілому, відтворення логіки, закладеної в ній; 4) творче використання технології, адаптація її до особливостей свого стилю роботи, удосконалення окремих елементів.

Очевидно, що лише перші два етапи, тією чи іншою мірою, можна здійснити в межах навчального процесу вузу чи курсової підготовки. Основний, третій, етап немислимий поза рамками реальної педагогічної дії. Однак, і перші два також можливі лише як імітація

опанування, якщо педагог не включений у педагогічну дію. Пройшовши ці етапи один за одним, одержуються не лише більш досконалі результати в освіті дітей, але й задоволеність від власної роботи, що стає більш ефективною.

Якщо рамки навчального процесу визначені достатньо жорстко й дозволяють молодому вчителю достатньо комфортно відчувати себе, то функції класного керівника нерідко визначаються відомим прислів'ям: "і швець, і жнець, і на дуду грець", він за все відповідає. Тому й народився в учительському середовищі сумний афоризм: "ніщо не дається так дорого й оцінюється так дешево, як класне керівництво". Усі опитування й дослідження стійко показують, що абсолютна більшість молодих вчителів відчувають дискомфорт, невпевненість у позакласній виховній роботі.

Розглядаючи співвідношення понять "система роботи класного керівника" й "педагогічні технології", погоджуємося, що в систему роботи можуть входити декілька технологій, або ж жодної, тобто перше поняття ширше й може зовсім не співвідноситися з другим. Однак сучасна соціально-педагогічна ситуація примушує вчителя найбільш раціонально будувати свою дію, приводити до необхідності її технологізації.

Звертаючи увагу на технології, ми виокремлюємо в них повторюваність дії й результату, алгоритм, рецепт й приходимо до висновку про необхідність її раціонального нормування, технологізації дії. Для цього використовується засіб систематизації. При цьому виокремлюються наступні цільові установки: виявити основні функції класного керівника, особливості його діяльності і дії; визначити принципи й прийоми планування роботи класного керівника; розробити способи оптимального планування часу й змісту роботи з класом.

Варто також звернути увагу на наступні питання: 1. Функції, обов'язки і права класного керівника. 2. Регулювання робочого часу. 3. Виокремлення основних напрямів виховної роботи. 4. Планування роботи класного керівника. 5. Методична робота класного керівника.

Доплата за класне керівництво, як правило, складає 20% посадового окладу, а робота заповнює часто-густо увесь вільний (і невільний) час учителя. Класний керівник не знає ні канікул, ні вихідних, ні свят, ні відпустки. Але чи так це неминуче? Досвід показує, що найчастіше таке положення – наслідок невмілої організації праці. Нерідко навіть колеги вчителя охоче перекладають на класного керівника низку своїх турбот, а вже за позицію керівництва школи й освітньої та мирської влади й говорити нічого. Разом із тим очевидно, що виправдати численні очікування жоден класний керівник не в силах. Нерідко таке становище стає головною причиною професійної дезадаптації молодого спеціаліста, виходу його зі школи в інші сфери для пошуку щастя.

Для того, щоб ефективно працювати, одержувати задоволення від своєї праці й визнання за її якість, вчителі, педагогічні колективи й керівництво шкіл прагнуть привести дію класного керівника в систему, знайти оптимальне поєднання бажаного й можливого.

Першим кроком на цьому шляху стає виокремлення специфічних функцій класного керівника. У чому його особливе призначення? Що не в силах виконати вчителі конкретного предмета? Без яких дій класного керівника неможливий нормальний навчально-виховний процес? При цьому поряд із загальними висновками формулюються специфічні вимоги до роботи класного керівника, які залежать від особливостей конкретної школи, її соціального оточення, контингенту учнів.

Результати цього аналізу оформляються, як правило, у посадову інструкцію класного керівника, яка після затвердження її директором школи стає офіційним документом. Він допомагає упорядкувати роботу класного керівника, однак вимагає подальшої деталізації: у межах яких часових рамок класному керівнику планувати свою роботу і яким може бути

об'єм вимог з боку адміністрації? Радою школи слід затверджувати в якості орієнтирів норми обрахунку робочого часу.

Результативність процесу професійного становлення молодого педагога, формування його навчально-виховної позиції зростає, коли він потрапляє в школу, що працює в режимі розвитку. Для одержання вагомих результатів у вирішенні навчально-виховних задач необхідно удосконалення всієї системи роботи освітнього закладу. Отже, педагогічному колективу необхідно представити більш досконалу систему як перспективну ціль й поетапно просуватися до її досягнення.

Майбутні системи роботи школи, гімназії можна подати у вигляді її моделі, яка покликана виразити ідеальний результат побудови системи навчально-виховного процесу, його методичного й організаційного забезпечення. Вона є орієнтиром у постановці цілей конкретних етапів роботи навчального закладу.

У моделюванні гімназійної освіти, наприклад, можна скористатися *системою моделей*: модель змісту освіти в гімназії; модель поетапного опанування змісту освіти учнів; модель функціонування гімназії, зміна її організації й управління, що забезпечує реалізацію двох попередніх моделей; модель розвитку гімназії, поетапного розширення умов організації змісту освіти.

У перших двох моделях проектується дидактичні умови, третя й четверта задають організаційно-педагогічні умови навчання й виховання. Звернемо увагу на четверту модель, цільової програми розвитку гімназії, яка допомагає скоординувати індивідуальні й колективні дослідження педагогів, спрямувати їх на вирішення важливих освітніх і виховних задач.

Виділимо шість етапів у розвитку гімназії й реалізації освітньої програми, розрахованої на 15 років.

I – підготовчий етап (2 роки): прийом учнів, комплектування класів; підбір педагогічних кадрів; згуртування колективів педагогів, учнів, батьків; розробка необхідної нормативної документації; формування структури управління, органів самоуправління; організація методичного навчання вчителів, цілеспрямованість їхньої уваги на пошук і опанування педагогічних технологій.

II – початковий етап (3 роки): початок експериментальної роботи; розробка методики морально-естетичного виховання учнів початкових класів засобами мистецтва; організація різновікових груп (колективів) учнів; відкриття центру клубно-гурткової роботи.

III – етап диференціації (3 роки): опрацювання диференційованого розвитку учнів із допомогою клубів, гуртків; зміна соціальних ролей, включення до складу навчально-виховного комплексу дитячого садка, підліткових клубів.

IV – етап профілювання (2 роки): опрацювання методики учіння в профільних класах із певною професійною спрямованістю; створення соціально-педагогічного комплексу.

V – етап індивідуалізації й спеціалізації (2 роки): опрацювання методики учіння з курсами за вибором, у класах і групах допрофесійної підготовки.

VI – завершальний етап (3 роки): опрацювання всієї системи роботи гімназії, оформлення результату експерименту.

Наявність цільової програми розвитку гімназії дозволяє не лише суттєво підвищити ефективність методичного навчання й створити атмосферу творчого пошуку, але й системно передавати нагромаджений в гімназії досвід іншим колективам засобами організованих проблемних семінарів для адміністрації й педагогів інноваційних освітніх закладів.

Цільові програми допомагають включенню в інноваційний процес молодих педагогів, суттєвому підвищенню результатів їхньої роботи при планомірній допомозі адміністрації школи з розвитку методологічної й методичної культури, педагогічної майстерності.

На початку дослідження на методичних об'єднаннях й нарадах важливо включати

вчителів і вихователів в доопрацювання й наповнення конкретним змістом запропонованих моделей освіти й розвитку навчального закладу. Для удосконалення професійної підготовки й формування умінь теоретичного аналізу педагогічної дії варто організувати постійний методологічний семінар та школу педагогічної майстерності для максимального стимулювання власної активності педагогів. Найбільш активних із них слід залучати до творчих груп для розробки різних варіантів складових моделей, зокрема й різних варіантів навчальних планів.

Водночас серед вчителів виокремиться група, спроможна проводити самостійну пошукову роботу. Це своєрідний показник наявності атмосфери пошуку в колективі. В той же час більша частина вчителів спрямує зусилля на удосконалення змісту освіти, розробку програм поглибленого вивчення предметів, посібників до них, інші – на удосконалення методики. Для вчителів-дослідників можна організувати індивідуальні й групові консультації з методології і методики пошукової роботи.

Так поетапно формуватиметься методологічна культура педагогів, що сприятиме становленню атмосфери творчого пошуку в педагогічному колективі навчального закладу. Швидко прийде час з наступною розкладкою тенденцій: орієнтації більшості колективу вчителів на диференційований метод учіння й виховання учнів через вивчення їхніх інтересів і потреб, творчий і самостійний підхід до своєї роботи через застосування різних інновацій; об'єктивна оцінка вчителями нетрадиційних методів учіння й пошук можливих шляхів для підвищення їх ефективності.

Статистичні показники в оцінці залежності результатів пошукової роботи школи від методологічної культури педагогів відбиватимуть позитивні досягнення разом з важливими іншими опосередкованими показниками: рівнем задоволення учнів процесом учіння в даному навчальному закладі; оцінкою здібностей випускників до адаптації в навколишньому середовищі й сформованою системою цінностей"; результатами соціологічних досліджень учнів порівняно з результатами аналогічних досліджень в районі, місті, області; незалежною експертною оцінкою ефективності виділених в дослідно-експериментальній роботі педагогічних умов; "глибиною проникнення" інноваційних процесів в колективі навчального закладу (на рівні адміністрації, педагогів і учнів).

Подібні експериментальні дослідження розвивають авторську позицію вчителів, і особливо в перші роки самостійної роботи, та засвідчують вияв важливої педагогічної закономірності взаємодії позиції й концепції. Професійна позиція педагога є основою для вироблення його авторської системи як програми професійної дії, в якій позиція знаходить свій вияв в якості концепції. У процесі вироблення авторської системи уточнюється і сама авторська позиція. Саме в процесі "розгортання" педагогічної позиції в програму педагогічної дії сама позиція набуває характеру навчально-виховної. Це пояснюється тим, що саме у вигляді авторської педагогічної системи позиція педагога може бути перевіреною й сприйнятою як ефективна, або ж відстороненою практикою навчання й виховання як не потрібна, зайва.

Література:

1. Кларин М.В., Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках, 1994. - 221 с.
2. Кузибецкий А.Н. Инновационный и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и метод. тр. Волгоград, 1994.

УДК 378.1

*В.Г. Кремень, д.філос.н., професор,
Президент НАПН України, академік НАН України, м. Київ*

КОРДОЦЕНТРИЗМ Г. С. СКОВОРОДИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФІЛОСОФІЇ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

Духовну основу кожної нації творять генії. Їх небагато, але поза ними не можна уявити історію, культуру, науку народу, його право на існування. В Україні такими постатями є Тарас Шевченко, Іван Франко, Володимир Вернадський, Леся Україна, Григорій Сковорода та ряд інших. Вони уособлюють в собі вогонь Прометея, який є живильною енергією для розвитку і прогресу української держави.

В плеяді видатних особистостей духовної культури України Г.С. Сковорода займає особливе місце, оскільки його творчість невід’ємна від європейського контексту, а подекуди виходить за його межі. Час життя і творчості Григорія Сковороди знаменний для Європи, в якій розгорталася процеси злету людської думки – епоха Просвітництва. Продуктивно працюють французькі енциклопедисти, Адам Сміт шукає «причини багатства народів», які вбачає в діяльності нового типу людини – «економічної», а засновник німецької класичної філософії І. Кант в роздумах про людину «метафізичну» виводить свій знаменитий «категоричний імператив». Але в кожному з названих теоретичних дискурсів людина виступала в якості раціональної абстракції, як «людина взагалі». Видатних європейських мислителів більше приваблювали моделі суспільства «свободи, рівності і братства» для всіх, але не для конкретної людини як особистості.

В той час філософська антропологія лише зароджувалася. Цілком зрозуміло, що людина виступала у вигляді об’єкта. І саме в цьому контексті надзвичайної ваги набуває концепція людини у творчості Г.С. Сковороди, яку по праву можна назвати першим нарисом екзистенціалізму. Ще коли він почав осягати філософію в Києво-Могилянській Академії, то зрозумів, що людина в сучасному йому світі, як би вона не інтерпретувалася релігією, філософією і наукою, знаходиться вже «не у себе». Мислитель, визнавши межі об’єктивності, робить спробу проникнути за ці межі в сферу, де класичне взаємовідношення суб’єкта з об’єктом втрачає своє значення.

Допитливий розум українського філософа і глибоке переживання за долю своїх співвітчизників ставить його перед необхідністю немовби відчувати екзистенційну істину: людина ніколи не тотожна тому, чим вона є в очах інших. Будь-яке спостереження перетворює людину в «річ серед речей», тому науковому спостереженню ніколи не досягнути мети; *внутрішнє* життя людини завжди буде для науки таїною за сімома замками. Картина душевного життя індивіда може відкритися лише іншій людині, повній співпереживання, співчуття, інтуїції, тому що тільки любов, яка цінує виявлення індивідуального і не прагне до оволодіння, перешкоджає перетворенню людини в *річ, предмет, об’єкт*.

Розвиваючи цю проблему, Г. Сковорода в своїй теорії «трьох світів» головне місце відводить «*мікрокосму*», тобто людині. Це витікало з його розуміння того, що закони «*макрокосму*» (природи) повторюються в «*мікрокосмі*», бо і тут, в «маленькому світі» так же «важко силу її пізнати, як важко у всесвітній машині начала знайти» [7, с. 50]. Для нього, як і для класичного екзистенціалізму, який лише в ХХ столітті прийде до цієї думки, людина не є одномірною. Вона, як і природа, має зовнішню і внутрішню сторони. «Зовнішню» сторону людини він називав «тілесністю» або «тілом» земляним, а її внутрішню сутність – «тілом духовним».

Особливого значення набуває те, що спектр детермінацій людини у Г. Сковороди дуже широкий, що приводить його до екзистенційно-гуманістичної стурбованості – *не*

обмежитись у її характеристики і визначенні. Не «тілесність» (тобто «зовнішня» людина), визначає її сутність, а «духовність», яку він називає «правдою Божою». «Істинна» людина – в «божественній силі, з якої виникає «правда», «істина», «доброчинність» і саме головне – вона в «самій собі», в своїй «внутрішній» сутності.

Міркуючи над цим питанням, мислитель всі пошуки істинної людини спрямовує не на багатство і чини, не на високі «мирські почесті, гроші, «столітнє здоров'я», не на «будинки», «церемонійні столи», весь «зірконосний схил», Сонце, Місяць, на «всі коперникові світи» [7, с. 8-9]. Все це, на його думку – «язичництво», «тління», порпання книжників в «царстві мертвих». Пошуки сутності людини філософ розповсюджує на мудрість серце, доброчинність, морально-етичні норми. Головне в тому, що мислитель шукає людину *не поза людиною, а в ній самій, в її внутрішній сутності*. Внутрішня природа людини «робить нас із диких і потворних монстрів, або виродків, людьми, тобто звірками, до співдружності і до згаданого співжиття придатних, не злобливими, стриманими, великодушними і справедливими» [7, с. 18-19]. *Внутрішня духовна природа*, здавалось би, «зовні неказиста і зневажлива», однак вона «поважна і прекрасна» [7, с. 19]. Духовна сутність людини виражається філософом в різних найменуваннях: «образ божий», «слава», «світло», «воскресіння», «життя», «шлях», «правда», «світ», «доля», «істина» тощо. І в самому Христі він вбачав не сина Божого, а «сина людського», істинну людину, а істинна людина – це і є її духовна сутність.

Відзначимо, що цими міркуваннями Г. Сковорода випереджає предтечу західноєвропейського екзистенціалізму С. К'єркегора, у якого спостерігаємо взаємоперетворення природи (макрокосм) в людину (мікрокосм) і навпаки. Внутрішнє, духовне життя людини стає центром світобудови і ареною людських дій; не зовнішня дійсність визначає людське життя, а, навпаки, внутрішнє духовне життя, інтенсивна душевна робота визначає життя людини. «Саме дух, – відзначає С. К'єркегор, – підтримує наявне існування» [2, с. 99].

Доречно нагадати, що в європейській інтелектуальній традиції до «серця» звертається французький філософ Блез Паскаль. Український мислитель немовби продовжує вирішення тієї проблеми, яка була поставлена Б. Паскалем. Але якщо для останнього світ постає страхіливою нескінченністю, то філософська система Г. Сковороди об'єднує людину і світ. У філософському вимірі це означає створення цілісної філософії, котра об'єднує етику, онтологію, філософську мудрість і моральну поведінку. Завдяки цьому така позиція дозволяла мислителю практично, з використанням власного життєвого досвіду, перевіряти та формулювати теоретичні положення, життєво засвоювати істину для себе і для людей «духовних».

Власне кажучи, на прикладі свого життя Г. Сковорода пропонує зразок, варіант буття людини. Адже філософ не просто пише про тлінність та несуттєвість всього «зовнішнього» на протигагу творчо-духовному «внутрішньому», але й звільняється у своєму бутті від усіх атрибутів світського життя, з його культом багатства, «сволоти золотої монети», ледарства та духовної немічності. Відзначимо, що різноманітність життєвої біографії Сковороди не перешкодило сформуванню цілісної біографії «душі» (біографію «душевну»). Як вважає представник філософської антропології М. Шелер, будь яка вагома «моральна оцінка щодо інших ґрунтується саме на тому, що ми судимо про їхні дії не за створюваним нами самими «ідеального образу, який ми осягаємо, коли водночас повністю розкриваємо *ідеальними образами*, не на підставі загальнозначимих норм, але виходячи з такого ідеального образу, який ми осягаємо, коли водночас повністю розкриваємо *головні інтенції* чужої особистості завдяки загальному розумінню її індивідуальної сутності й узгоджуємо їх з конкретним

ціннісним ідеальним образом особистості, даним нам у спогляданні» [10, с. 23]. На підставі цього образу ми й можемо судити про її емпіричні дії.

Важливо підкреслити, що в час, наповнений надіями в торжество універсального, всесильного розуму, науки, віри у «вченість», Г. Сковорода не підпадає під вплив загальних захоплень. Зокрема, «вченість» для нього – категорія чисто кількісного порядку, «мудрість» – якісного; перша існує поза людиною, байдужа до неї, друга повністю людяна; перша знаходиться поза емоціями, полишена морального начала, друга нерозривно пов'язана з душевним здоров'ям, радістю осягнення істини. Тому філософа турбує бездуховний бік цивілізації: – занадто висока моральна ціна, яку люди змушені платити за прогрес.

З повним правом можна сказати, що зазначена позиція українського філософа «випадала» з «рамок» тогочасної раціоналістичної методології. Г. Сковорода в метафоричних фразах і висловах показує, що специфічність людини як унікальної істоти у світі полягає не в її «позитивних» (чуттєво сприйманих) характеристиках, таких як, наприклад, «тіло» (з точки зору «тілесної», анатомо-фізіологічної всі люди «побудовані» однаково, «складаються» з одних і тих же органів). Як показують вітчизняні дослідження, «специфічність» людини («екзистенція») визначається (за Сартром) як «ніщо»: екзистенція означає лише ту загальновідому істину, що людський індивід, особистість відрізняється від всіх інших людей своїм внутрішнім, духовним світом, який принципово не «схоплюється» ніяким (навіть найпильнішим) об'єктивним «спостереженням», хай навіть «озброєним» найновішими засобами сучасної техніки. Адже «внутрішній світ» людської особистості є, по-перше, її індивідуальний життєвий досвід, пам'ять, тобто її минуле – те, що вже не є; по-друге, до «внутрішнього світу» належать «бажання, задуми, проекти, плани, мрії тощо, тобто майбутнє, те, що ще не є» [4, с. 18].

Варто зазначити, що український мислитель в ряді аспектів «випереджує» західноєвропейський екзистенціалізм у вирішенні гуманістичних проблем з позицій заглиблення у внутрішній, ірраціональний світ людини. Це виявляється в тому, що в процесі «самотлумачення» людини Г. Сковорода змальовує своєрідність «образу Я» людського суб'єкта та сенс проекту людського «Я» в культурі. Адже кожна «окрема людина ставить перед собою завдання в самотлумаченні та в самореалізації суб'єктивувати об'єктивний дух» [2, с. 266]. Звернення українського філософа до «внутрішнього», «серця» не залишає індивідуальне «Я» постійно ідентичним; воно весь час змінюється, відновлюється і трансформується. Або, як підкреслював Ж.-П. Сартр, «буття–основа» не належить до сприйняття, а мусить «бути трансфеноменальним» і як таке «є буттям суб'єктивним» [5, с. 121].

Нагадаємо, що концепція екзистенційного гуманізму докорінно відрізняється від попередньої просвітницької ідеї гуманізму. У Ж.-П. Сартра, який однозначно заявив про це своєю працею «Екзистенціалізм – це гуманізм», знаходимо досить неординарне обґрунтування гуманістичного характеру справжньої «екзистенції». Її гуманізм в тому, що, оскільки людина безперервно трансцендентує, виходить за межі самої себе (феномен інтенційної спрямованості), то людська суб'єктивність складає суттєву характеристику перебування людини в світі. Це нагадування людині, що смисл світу проходить через неї, що вона відповідальна за все, що відбувається навколо неї. «Немає іншого світу, окрім людського, окрім світу людського суб'єкта» [6, с. 457], - підкреслює Ж.-П. Сартр.

В тому ж напрямі розробляє концепцію гуманізму М. Гайдеггер. З'ясовуючи справжній сенс поняття «гуманізм», німецький мислитель звертає увагу на те, що «всі види гуманізму ... передбачають максимально узагальнену «сутність» людини як щось само собою зрозуміле» [8, с. 321]. Але таке уявлення не досягає основи людського буття, оскільки надто метафізичне, а метафізика не ставить питання про істину самого буття. М. Гайдеггер

підкреслює, що «метафізика відгороджується від простої і суттєвої обставини, відповідно до якої людина належить своїй сутності лише тією мірою, як дослухається до вимог Буття» [8, с. 323]. Справжньою основою гуманізму є «екзистенція». Людина є людиною остільки, оскільки вона *екзистує*. Гуманістичні засади беруть своє начало від цього перебування людини в світі, від цього «дослуховування» до поклику Буття.

Безперечно, цим «покликом Буття» в українського мислителя є «серце». Звідси випливає, що одне з найсуттєвіших рис філософських поглядів Г. Сковороди (зрештою, і всієї української філософії), є *кордоцентризм*, тобто орієнтація на пізнання не з позицій пріоритету розуму, а з пріоритету «серця», або «внутрішнього», душевного. За думкою українського філософа Памфіла Юркевича, який вивчав Г. Сковороду, «жоден вчинок і жодне слово, жодне спонукання, що йде із зовнішнього світу, не може збудити в душі образу й почуття, якщо вони несумісні з духовним розвитком серця» [9, с. 175].

Не викликає сумніву, що завдяки своїй «філософії серця» Г. Сковорода випередив свій час і добре знав, що людина мусить пройти еволюцію духовного самопізнання, аби досягти найвищої духовності. Тому, розмірковуючи про сутність людини, мислитель звертається не лише до розуму, абстрактної доброчинності, морально-етичних норм, а також і до «серця». Якщо при розгляді «макрокосму» Г. Сковорода ототожнює Бога і природу, то при розгляді «мікрокосму» він ототожнює Бога з людиною: «... Істинна людина і Бог є також» [7, с. 47]. Але для нього внутрішня «божественна» сутність людини не є щось надприродне, а цілком натуральне, земне, людське: «Істинною людиною є серце і людина» [7, с. 49].

Екзистенційність, глибоке проникнення в глибини людського ества, в «душу» і «серце» дозволяє Г. Сковороді, всупереч популярному на той час радикалізму французьких просвітителів-раціоналістів XVIII ст., не робити революційно-демократичних узагальнень сутності суспільних відносин. Він – філософ, але, палко протестуючи проти існуючих порядків, постійно шукає щастя для людини і свого народу. Ще на початку творчої діяльності мислитель започаткував основи своєї *теорії щастя*, стверджуючи, що Бог «потрібне зробив неважким, а важке непотрібним», і тому самим потрібним для людини є щастя. Часто наголошуючи, що щастя є «Царство Боже», Г. Сковорода разом з тим вказує, що воно знаходиться «всередині нас», воно не залежить від місця, часу, його необхідно шукати в душі, серці і любові.

Зазначені думки характеризують розуміння Г. Сковородою всезагального відчуження, яке приводить до духовного і морального спустошення людини, втратою нею свого «Я». Він добре бачив, що нагромадження знань і матеріальних благ ще нічого не означає – це не рятує особистість, а, навпаки, прискорює руйнівний процес і її розпад. Цю дегуманістичну тенденцію М. Гайдеггер характеризував так: «Коли думка йде до закінчення, випадаючи із своєї стихії, вона компенсує цю згубу тим, що завойовує собі статус в якості «*техне*», інструмента виховання, тобто в якості певної школи. Філософія поступово стає технікою пояснення із першопричин. Люди вже не думають, вони «займаються філософією» [8, с. 317].

Очевидно, занепокоєння долею «істинної мудрості», не перетворення філософії в «техніку» змушує Г. Сковороду надавати вирішального значення «серцю», аналізуючи його глибину з усіх сторін. В цьому контексті він розрізняє в людині дві натури – «рабську» і «благородну», і саме для останньої характерно «самопізнання», «доброчинність», і щастя потрібно шукати не в інших країнах, не в інших часах, не в інших місцях і не поза собою, а в самому собі, в своїх думках і своєму «серці».

Без сумніву, звернення Г. Сковороди до «голосу серця» і є початком формування *екзистенціальної методології на ниві національного ґрунту*, яка виступає альтернативою раціоналістично-об'єктивістському методу саме у відстоюванні принципової важливості,

першорядності індивідуально-особистісної і культурно-багатоголосої унікальності людського буття. Виходячи з цих позицій, мислитель акцентує увагу на необхідності розуміння людиною свого місця в світі, свого призначення. Вона повинна знайти в своєму житті те, що є загальнолюдським, і те, що надає її життю сенс. Втрата людиною самої себе полягає не в турботі про «тілесні» нестатки, а в перенасиченні ними, в забуванні моральних потреб.

Зазначимо, що для Г. Сковороди морально-етичне є тим ступенем, завдяки якому людина стає тим, чим стає. Він немовби упереджує С. К'єркегора. Саме морально-етичне є основою самопізнання: «добрі плоди» є результат «благих справ»; корінь «благих справ» знаходиться в природі «істинної» людини. Філософ вимагає: «Не суди по обличчю нічого, нікого, ні себе» [7, с. 508]. Отже, про людину необхідно судити не по зовнішнім ознакам чи якостям, а по її внутрішній сутності, по її «серцю», з якого витікають думки, наміри, справи і результати діяльності. Розуміння українським мислителем «етичної природи» людини співзвучне міркуванням С. К'єркегора, детерміновано логікою екзистенційних міркувань українського мислителя. Звернення до «серця» – це певного роду трансцендування, яке є тим, що відрізняє одну людину від іншої, що притаманне лише їй.

Істотною рисою екзистенційного мислення українського філософа є також звернення до «любові». Вона – не абстрактна категорія, а містить і певний соціальний зміст, є творчою діяльністю. Найважливішою ознакою «любові», або «сердечної доброти», є «міра», «вдячність». Володіти почуттям міри означає задовольнитися малим. Якщо заздрість – джерело всіх пристрастей і незаконних діянь, то почуття міри – джерело розумного і чесного способу життя, вона «є твердість і здоров'я серця» [7, с. 409].

Сутнісним аспектом екзистенційних поглядів українського мислителя, як і його попередника – Б. Паскаля, є визначення системи цінностей. Огляд спектру поглядів Г. Сковороди показує, що його загальні аксіологічні міркування «засновані на феноменологічному підході до цінностей» [3, с. 135]. Разом з тим цінності можуть виявлятися лише в тих людей, які «виступають особами», характеризуються абсолютною силою обов'язковості, вирізняються «тотальністю» й «універсальністю». Ділянка етичних цінностей, за Паскалем, не належить до «ладу розуму», а лише до «ладу серця», підлягає «порядку любові» (за висловом святого Августина). Саме в такому «ладу» і «йдуть» міркування Г. Сковороди, а пізніше знаходять подібний «лад» в кордоцентризмі П.Юркевича. Буття цінностей не стільки матеріальне, скільки ідеальне, що добре розуміє Г. Сковорода. Без сумніву, саме тому він надає цим етичним цінностям сенсу і значення вищого порядку; вони в певному відношенні «чужі матерії», є «трансцендентними», «поза межовими», «непорівняльними». Саме тому людина не може існувати поза ними.

Екзистенційність міркувань Г. Сковороди можна «підвести» під диференційовану систему етичних цінностей, запропоновану О. Кульчицьким: основні цінності (пошана, праведність, любов); цінності, пов'язані з «Я» (вірність собі, щирість, цнотливість); цінності, пов'язані із соціальним середовищем (справедливість, добродійність (про неї багато говорить Г.Сковорода); цінності, пов'язані зі світом та дійсністю (відвага, героїзм, терплячість) [3, с. 135]. В єдності вони охоплюють любов до себе, до ближніх і характеризують єдність людини із світом та дійсністю.

Стверджуючи «правду», «доброчинність», «істину», «дружбу», «смирненість», «духовну цнотливість», закликаючи «бути людиною», «ухилитися від зла», прагнути до усамітнення, любити «бідність», Г. Сковорода тим самим пропонує свій варіант екзистенційного буття людини. Звичайно, його специфіка визначається українською ментальністю, «українською душею». Невіддільний від страждань свого поневоленого народу, філософ мріє про «духовну людину», яка керується в своїй діяльності високими поривами, вільними від гніту, яка володіє «орлиними крилами», «оленячою сутністю»,

«відважністю лева» [7, с. 418]. «Нова людина», вважав мислитель, знаходиться не в якомусь потойбічному царстві, а знаходиться в нашій «плоті». Її лише необхідно звільнити від пут фізичного і духовного рабства. Веде до цієї «нової людини» Біблія; вона є «мостом» і «драбиною». Але справа не у «зовнішній» стороні Біблії, хоча за її символами і приховується істина, а більше в «серці» самої людини: «... серце є істинний Бог» [7, с. 430], а Бог – це є любов.

Підкреслимо, що проблема «діяльності» серця проходить через всі міркування Г. Сковороди, через всі частини його філософської системи. Зокрема, філософ вважає, що одним із головних завдань виховання є розвиток інтелектуальних здібностей людини. Для цього необхідно виховати пам'ять, оскільки «пам'ять є сердечним оком, сонцем, яке не заходить і просвічує Всесвіт» [7, с. 525]. Разом з тим об'єктом виховання повинно бути також «серце» людини. Якщо виховання інтелектуальних здібностей звернено до розуму, то виховання моральних якостей опосередковується «серцем».

Не викликає сумніву, що концепція «серця» витікає з екзистенційного розуміння Г. Сковородою світу як напруженого діалогу людини з Буттям. Розгадати суть всього, значення невичерпного, безмежного світу – надто космічне завдання. Але можна розгадати значення світу не взагалі, а для людини. Вона розглядається як центр світу, пізнання суті космічного світу збігається з пізнанням людиною самої себе. Те, що не належить людині, завжди буде для неї примарним, як голос Ехо. Проникнути в приховану суть речей людина може, лише добре *пізнавши себе*. Тобто зробити те, про що в свій час постійно наголошував великий Сократ. Але для реалізації цього прагнення потрібно «розбудити» своє «серце». Необхідно виходити із свого «внутрішнього», «глибинного», що є «невидимою суттю», але вічною, *завжди живою*. Тим, яке ще не зникає у творчому існуванні людини.

«Екзистенція серця» Г. Сковороди – це велике передбачення прийдешності філософії людиноцентризму, яка звертається до неперехідних цінностей, прагне підійти до досягнення помежових основ буття. Таїна людини, без сумніву, належить до кола вічних проблем. Це означає, що «любов до мудрості» нерозривно пов'язана з «пізнанням себе» – головного кредо Григорія Сковороди. Цим засвідчується високий рівень філософської рефлексії про людину, що посилює значення філософії людиноцентризму в усіх сферах соціального, культурного, політичного та суспільного буття.

Література:

1. Бичко А.К., Бичко І.В. Феномен української інтелігенції. Спроба екзистенціального аналізу. – Дрогобич, 1997. – 115 с.
2. Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія. – К.: Ваклер, 1996. – С. 213-294.
3. Кульчицький О. Основи філософії і філософічних наук. – Мюнхен: Львів: УВУ, 1995. – 164 с.
4. Кьєркегор С. Страх и трепет: Пер. з дат. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо. Нарис феноменологічної онтології // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія – К.: Ваклер, 1996. – С. 113-182.
6. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм - это гуманізм // Сумерки богів / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева: Перевод. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319-344.
7. Сковорода Г.С. Твори: В 2 т. – К.: Наукова думка, 1961. – Т. 1. – 639 с.
8. Хайдеггер М. Письмо о гуманізме // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 314-356.
9. Черненко О. Англомовна книга про Григорія Сковороду // Всесвіт. – 1998. – № 1. – С. 175-178.
10. Шелер М. Сутність моральної особистості // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія. – К.: Ваклер, 1996. – С. 10-30.

УДК 378.1 (477.75)

*О. А. Дубасенюк, д.пед.н., професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

КРЕАТИВНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЖИТОМИРСЬКОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ

В статті речь йде про становлення і розвитку Житомирської науково-педагогічної школи, виділені етапи її становлення: аналітико-пошуковий, диференціації, систематизації і обобщення, концептуалізації наукових знань. Обґрунтовані методологічні основи, принципи, концептуальна модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ключевые слова: *наукова школа, науково-педагогічна школа, етапи становлення науково-педагогічної школи, креативно-синергетичний ефект функціонування наукової школи.*

The article considers the becoming and development of Zhytomyr scientific and pedagogical school; the stages of its becoming are marked out: analytical and searching, differentiating, systematizing and generalizing, conceptualizing the scientific knowledge. The methodological foundations, principles, conceptual model of professional and pedagogical training of the prospective teachers.

Keywords: *scientific school, scientific and pedagogical school, stages of becoming the scientific and pedagogical school, creative and synergetic effect of functioning the scientific school.*

В українському суспільстві відбувається зміна цінностей і пріоритетів, змінюється й існуюча парадигма освіти і виховання: від ідеологізованої жорсткої системи навчання і виховання повернуто до особистісно-орієнтованої освіти, "людиноцентристського" виховання, демократичного і партиципативного управління людськими ресурсами, який реалізує **креативно-синергетичні процеси**. Незважаючи на інтенсивне розповсюдження глобалізації, впровадження інноваційних технологій, що почалося в освітніх закладах в кінці 80-х років, ми ще тільки на початку шляху: сфера освіти поки не в змозі повною мірою задовольняти висунуті суспільством вимоги до підготовки особистості, здатної виживати і процвітати в умовах жорсткої конкуренції, забезпечувати собі гідне життя.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що нині практично всі країни світу відчувають потребу у виробленні нової освітньої системи, основу якої складають такі культурологічні принципи, як: безперервність і демократизація. Крім того, інноваційний підхід у навчанні додатково зумовлюється феноменом „швидкого старіння” знань, процесами інтенсивної інформатизації суспільства, „запізнювання” передачі соціального досвіду та організаційно-структурної кризи світової системи освіти.

За цих умов особливого значення набуває діяльність науково-педагогічної школи, яка постає не тільки **синергійним колективно-ієрархічно організованим суспільним розумом**, який концентрує досвід декількох поколінь. Наукова школа постає певним механізмом пізнання суспільством в цілому та окремої людини навколишнього світу, оскільки наукова школа втілює найяскравіший прояв синергійної форми творчості під керівництвом керівника школи – визнаного ученого й вчителя, який сповнює цей колектив науковими ідеями і визначає змістовий характер діяльності колективу вчених.

Відтак, становлення та розвиток шкіл в науці дедалі більше звертає увагу суспільства та наукового співтовариства. Аналізу проблеми функціонування НППШ у нашій країні присвячені роботи О. Гнізділової, Л. Зеленської, Д. Зербіно, Л. Заліток, Я. Кодлюк, О. Устенко, Т. Довгої та ін. Інтерес науковців до проблем науково-педагогічних шкіл пояснюється не тільки необхідністю вивчення генезиси наукових ідей, історії становлення наукових напрямів, механізму наукових відкриттів, але й пошуком сучасних форм організації

наукових досліджень та кристалізації сучасних знань, які набувають міждисциплінарного характеру. Проблемам становлення та функціонування науково-педагогічної школи на прикладі функціонування Житомирської науково-педагогічної школи і присвячена наша стаття.

Наукова школа являє собою **креативний синергійний** колектив на чолі з науковим керівником, який є автором певної дослідницької програми, що охоплюють перелік проблем, на розв'язання яких спрямовується діяльність колективу, з визначенням принципів підходів до їх вирішення. Домінантою виступає теоретична концепція, яка коректується і збагачується науковцями у процесі роботи. Наукові школи здійснюють значний вплив на розвиток науки, які водночас активно розв'язують не тільки завдання наукового характеру, але й проблему підготовки нових поколінь учених. У науковій школі має бути створена особлива атмосфера натхнення, ентузіазму й інтелектуального піднесення та творчого пошуку, доброзичливості, взаємної підтримки і допомоги.

Характерні риси стилю наукової школи, з якої виходять оригінальні дослідники, новатори у науці – це демократизм творчості, своєрідність мислення науковця, дух партнерства у пошуках істини; підтримка сміливої ініціативи; повага до критики, виховання здатності до самокритики. В. І. Вернадський наголошував: „...Наука є проявом дій у людському суспільстві сукупної людської думки” [1, с. 38]. Учений розглядав науку як геологічну та історичну силу, яка змінює біосферу і життя людства, поглиблюючи їх єдність.

На початку 80-х років тоді ще в Житомирському державному педагогічному інституті ім. Івана Франка на кафедрі педагогіки були створені позитивні передумови виникнення науково-педагогічної школи з проблеми дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя. У процесі 25-річного розвитку наукового колективу пройдено наступні етапи: I. Аналітико-пошуковий – 1988-1992 рр. II. Диференціації наукових знань – 1993-1996 рр. III. Систематизації та узагальнення здобутих наукових знань – 1997-2003 рр. IV. Етап концептуалізації наукових знань – з 2004 року по теперішній час [6; 7; 9]. Проаналізуємо стисло особливості кожного з етапів.

I. Аналітико-пошуковий етап – (етап наuczіння). Початковий період характеризувався певною ситуацією: на кафедрі педагогіки працювала значна кількість молодих викладачів, які прагнули залучитися до наукового пошуку. Постало завдання – сформувати творчий науковий колектив. Молоді науковці оволодівали основами теоретичних, історико-педагогічних, методологічних знань та методами наукового пошуку; набували науково-дослідницькі вміння. Викладачі вчилися орієнтуватися в інформаційному науковому просторі. Дослідників об'єднував насамперед інтерес до педагогічної науки, бажання більше пізнати, прагнення спільно здійснювати науковий пошук. Важливим є той факт, що більшість викладачів мали практичний досвід педагогічної роботи у загальноосвітніх закладах різного типу, що допомагало їм краще усвідомлювати нагальні проблеми школи та вчительства.

Викладачі опанували науковий стиль діяльності, здійснювали перші спроби написання наукових публікацій, вибудовували власну професійну і наукову позицію. Водночас зазначений період характеризувався демократичним рухом педагогів-новаторів, утвердженням ідей педагогіки співробітництва. Відбувалася зміна освітніх та виховних парадигм та ідеології, і в цілому теоретико-методологічних засад педагогіки, особливо у сфері теорії та методики виховання.

II. Етап диференціації наукових знань. Це період становлення викладача як дослідника. Молоді науковці обирали власний напрям наукового пошуку, вчилися формулювати проблему об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження; прагнули поетапно здійснювати дослідження в контексті системного підходу. Продовжувалася наукова самоосвіта викладачів, яка полягала в поступовому опануванні молодими дослідниками системоутворювальними узагальненими знаннями та навичками, що стають реальним і необхідним підґрунтям дослідницької роботи. Вищим показником професійної готовності педагога до здійснення наукових досліджень, є сформованість певного рівня методологічної

культури.

На етапі наукового становлення молодим науковцям важливо було усвідомити сутність методології як учення про принципи, методи, форми, процедури пізнання й перетворення педагогічної діяльності. І перш за все осмислити рівні методології: філософський, загальнонауковий (концепції, вживані в багатьох науках), конкретно-науковий (вихідні теоретичні концепції), технологічний (методика і техніка дослідження). Науковому становленню викладача також сприяла участь у науково-практичних конференціях, форумах методологічних семінарах різного рівня.

Ураховуючи зазначене, викладачі розпочали досліджувати теоретико-методологічні, історико-педагогічні, аксіологічні, соціально-педагогічні, технологічні та навчально-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів. Здійснювалися наукові пошуки щодо теоретичного підґрунтя дослідницької проблеми. Таким базисом постала концептуальна модель професійної підготовки педагога, яка вміщувала такі головні підпростори: структурний, функціональний, процесуальний, праксеологічний, технологічний. Водночас розпочалася експериментальна робота з обраних напрямів дослідження [10].

У 1992-1994 роках на кафедрі розроблялася держбюджетна тема, що фінансувалася Міністерством освіти України – „Технологія навчання у педагогічному вузі (побудова навчального процесу при викладанні педагогічних дисциплін)” з пріоритетного наукового напрямку: проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання, оскільки в той період існувала гостра потреба у створенні нового покоління педагогічної навчальної літератури.

На основі обґрунтованої концептуальної моделі професійної діяльності вчителя-вихователя, яка відображалася у моделі підготовки майбутнього педагога, розроблено дидактичну систему викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом. Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології навчання.

У результаті такої роботи – створено навчальний посібник „Практикум з педагогіки”, який отримав гриф Міністерства освіти і науки України і пройшов широку апробацію у ВНЗ різних регіонів України. Така активна робота сприяла відкриттю спочатку аспірантури, а пізніше і докторантури при кафедрі педагогіки в університеті [8].

III. Етап систематизації та узагальнення здобутих молодими дослідниками наукових знань. У 1996-2001 роках науковці школи виконували комплексну тему „Соціально-педагогічні чинники професійного становлення вчителя”. У рамках теми досліджено соціально-педагогічні чинники професійного становлення майбутніх учителів. За результатами дослідження обґрунтовано теоретичні засади історико-педагогічної та соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів; виявлено наукові основи моделювання полікультурної підготовки педагога; з позицій системного підходу проаналізовано соціально-орієнтовану підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками; розроблено методичні основи розв’язання соціально-педагогічних задач у процесі такої підготовки.

Етап систематизації та узагальнення здобутих знань передбачав організацію викладачами досліджень на основі виявлення певних фактів, які допускають їх емпіричну перевірку і характеризувався цілеспрямованістю, взаємозв’язком усіх методологічних процедур, методів, що ґрунтуються на сучасних концепціях та наукових підходах. При цьому широко використовувалися різні теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, абстрагування, моделювання та ін.), які спрямовані на здобуття нових знань та створення бази для прикладних досліджень.

На цьому етапі впроваджено теоретично обґрунтовану базову концепцію професійної виховної діяльності (О.А. Дубасенюк), спрямованої на пошук засобів підвищення ефективності виховної роботи з учнівською молоддю; здійснено системний підхід до аналізу індивідуальної виховної діяльності, структури і змісту її поняттєвого апарату та базових

компонентів (цілемотиваційного, операційного, оцінного); розроблено тривірневу модель продуктивної виховної діяльності, проаналізованої крізь призму визначених психолого-педагогічних чинників; теоретично й експериментально обґрунтовано технологічний та задачний підходи до організації процесу оволодіння майбутніми вчителями педагогічними вміннями з виховної роботи. Визначені закономірності професійного становлення вчителя як вихователя постають рушійною силою виховного процесу і розкривають структуру, логіку виховної діяльності та дозволяють прогнозувати результати виховної роботи з різними категоріями учнів [3–5].

IV. Етап концептуалізації наукових знань у дослідженнях науковців школи.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя вимагав її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки: рівень філософської методології, рівень загальнонаукових принципів дослідження, рівень методики та техніки дослідження. У діяльності наукової школи реалізуються три основні базисні концепти.

Методологічний концепт: загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний, праксеологічний; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.).

Теоретичний концепт охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і розвивається наступними *критеріями*: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності.

Ціннісно-світоглядний концепт вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо.

Нині у межах наукової школи розробляються три комплексні теми „Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах ступеневої освіти” (РК 0110U002274) – науковий керівник теми: проф. С.С. Вітвицька, „Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах Європейської інтеграції” (РК 0110U002110) – науковий керівник теми: проф. О.А. Дубасенюк, „Теоретичні і методичні засади розробки науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості” (РК 0110U002112) – науковий керівник теми: проф. О.Є. Антонова.

Етап концептуалізації наукових знань передбачав **розробку теоретико-методологічних засад** професійно-педагогічної освіти. За роки існування науково-педагогічної школи (25 років) науковцями виконано низку теоретико-експериментальних досліджень, представлених у концептуальних положеннях чотирьох докторських та 50 кандидатських дисертаціях, розроблено ряд фундаментальних праць. Це сприяло відкриттю спеціалізованої вченої ради з педагогіки по захисту докторських і кандидатських дисертацій. Нині над докторськими дисертаціями працюють 5 викладачів, над кандидатськими – 20 осіб. Сьогодні у складі науково-педагогічної школи „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів” працюють 5 професорів, 4 доктори педагогічних наук, 50 кандидатів наук.

У дослідженнях науковців школи реалізовано сучасні наукові підходи. Усі виконані дослідження спираються на відомі наукові підходи: системний, інтегративний, особистісно орієнтований, діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний, технологічний, задачний та ін. Прикладом застосування комплексу сучасних наукових підходів, зокрема системного, є дослідження проф. С.С. Вітвицької при дослідженні теоретико-методичних засад педагогічної підготовки магістрів [2].

Всього за період існування наукової школи було опубліковано біля 2000 наукових та

науково-методичних праць, з них: 50 монографій, 97 навчальних посібників та науково-методичних збірників, 205 методичних рекомендацій і близько 1500 статей, з них значна частина надрукована у фахових виданнях.

У складі наукової школи продовжують працювати: з 1999 р. науково-методична лабораторія „Педагогічна підготовка студентів магістратури”, (керівник – проф. С.С. Вітвицька), з 2003 р. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (директор центру – проф. О.Є. Антонова), з 2007 р. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю.О. Костюшко), з 2004 р. науково-дослідна лабораторія „Акмеологія освіти” (керівник – доц. Н.Г. Сидорчук), з 2005 р. науково-методична лабораторія „Освітньо-виховна система Полісся” (керівник проф. О.С. Березюк).

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (за спільною угодою):

а) лабораторія „Громадянський розвиток особистості професіонала” – координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ПООД НАПН України, професор Л.Б. Лук'янова, та доцент ЖДУ ім. І. Франка О.В. Вознюк;

б) лабораторія „Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії”. Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ПООД НАПН України, професор М.М. Солдатенко та доцент ЖДУ ім. І. Франка І.І. Коновальчук.

На базі кафедри педагогіки ЖДУ та двох міжвідомчих лабораторій спільно з ПООД НАПН України у 2011 р. проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю на тему „Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії”. Продовжують розвиватися наукові зв'язки з Санкт-Петербурзькою академією акмеологічних наук (Росія) та Українською академією акмеологічних наук (Київський університет імені Бориса Грінченка). Науковці школи брали участь у ряді міжнародних науково-практичних конференцій „Акмеологія – наука ХХІ століття”.

ЖДУ ім. Івана Франка став співзасновником Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, три доктори наук, професори (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, Н.В. Якса) є дійсними членами Академії, 8 кандидатів наук, професори, доценти ЖДУ (С.С. Вітвицька, І.І. Коновальчук, О.В. Вознюк, О.Є. Березюк, Н.Г. Сидорчук, В.І. Слінчук, М.Б. Агапова, В.А. Ковальчук) – член-кореспондентами Академії.

Науковці школи спільно з НДІ НАПН України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету „Україна” провели низку міжнародних науково-практичних конференцій з проблеми розвитку духовної культури особистості та креативним освітнім технологіям, яку організувала Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Відзначимо, що у 2011 році отримано Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – наукового журналу „Креативна педагогіка”.

Продовжують розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничим Комплексом „Полісся”, який охоплює понад 20 навчальних закладів Житомирщини, зокрема з Житомирським обласним педагогічним ліцеєм, на базі якого спільно з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України організована Академія педагогічної майстерності. Крім того видрукувано ряд збірників науково-методичних праць спільно з членами ННВ комплексу „Полісся”, в якому висвітлюються проблеми підвищення якості освіти у вищих і середніх навчальних закладах та впровадження інноваційних процесів у педагогічну практику у контексті євроінтеграційних процесів. Проводяться всеукраїнські науково-практичні конференції [45, 71, 76]. Результати діяльності наукової школи було неодноразово представлено на міжнародних виставках, де отримано золоті медалі. Так, у 2012 році науковцями школи отримано золоту медаль на Третій Міжнародній виставці "Сучасні заклади освіти – 2012" за вагомий внесок у діяльність вищого навчального закладу по підвищенню якості підготовки фахівців.

У дослідженнях науковців школи важливе місце займає полонійська тематика та міжнародна україно-польська співпраця, яка здійснюється в декількох напрямках: вивчення наукових праць польських учених у сфері філософії освіти, дидактики, теорії і методики виховання, професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; проведення досліджень із полонійської тематики, зокрема порівняльні дослідження особливостей педагогічної освіти в Україні та Польщі; організовано україно-польські та польсько-українські наукові форуми (м.м. Київ, Варшава, Краків, Житомир, Черкаси, Хмельницький), видаються науковий часопис «Українська полоністика» та спільні збірники наукових праць. (О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.В. Якса, О.В. Вознюк, О.Б. Слоновьська та ін); Науковці школи постійно друкуються у польсько-українському та україно-польському щорічнику – Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Під керівництвом науковців школи студенти брали участь у конкурсі на інноваційну статтю в рамках міжнародного проекту „Науковий дебют 2011”. Провідна тема конкурсу – „Сталий розвиток”, наукові статті 8 студентів отримали схвальну оцінку, три студента (О. Антонов, Г. Мазур, Л. Лозовська) брали участь у завершувальному етапі конкурсу у Варшаві.

Крім того продовжується співпраця з Міжнародною академією акмеологічних наук (Росія, м. Санкт-Петербург) – участь у щорічних наукових сесіях з проблеми акмеології освіти; з Оломоуцьким університетом (Чехія).

Таким чином, науковцями школи проведено значну роботу у напрямі збагачення теорії і методики професійної освіти, теорії і методики виховання.

Перспективні напрями дослідження Житомирської науково-педагогічної школи: подальша розробка теоретико-методологічних засад професійно-педагогічної освіти, теоретичні і методичні основи проблеми особистісного і професійного розвитку майбутніх учителів, духовно-моральні засади розвитку майбутніх фахівців, проблема обдарованості у сучасному вимірі, теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, розробка інноваційних педагогічних технологій, теоретичні і методичні засади розвитку креативної освіти в системі неперервної професійної освіти, етнопедагогічний компонент освітньо-виховних систем України та ін.

Література:

1. Вернадський В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадський; отв. ред. А.Л. Яншин. – М.: Наука, 1991. – 446 с.
2. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 599 с.
3. Дубасенюк О.А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності: [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1994. – 187 с.
4. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1995. – 260 с.
5. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: [монографія] / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
6. Житомирська науково-педагогічна школа „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”: здобутки та перспективи: зб. наук. праць / [авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – 432 с.
7. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: наук. зб. / [за ред. проф. О.А. Дубасенюк]. – [вид. 2-ге, доп.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 418 с.
8. Практикум з педагогіки: навч.-метод. посіб. / [за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 432 с.
9. Становлення наукової школи „Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів” Житомирського державного університету імені Івана Франка // Модернізація освіти у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний процес: [монографія] / [авт. кол. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук, Н.В. Якса, В.С. Єремєєва, Т.П. Москвіна, Л.О. Данильчук, М.Б. Агапова та інші / за заг. ред. Н.Г. Сидорчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 9-23.
10. Формування виховних умінь майбутніх педагогів / [за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка]. – Житомир: Житомир. держ. пед. ін-т, 1996. – 308 с.

УДК 371.036

*Д.В. Чернілевський, д.пед.н., професор,
ВСЕІ університету «Україна», м. Вінниця*

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ПОДОЛАННІ ДУХОВНОЇ КРИЗИ

*Хоть убей, следа не видно;
Сбились мы. Что делать нам!..
Пушкин*

В статье раскрыты проблемы и задачи образовательной системы в формировании духовной культуры молодежи XXI века — на каждого вступающего в жизнь человека, его менталитет, мировоззрение, нравственность, стремление и готовность к продуктивному труду, к всесторонней жизненной самореализации.

Ключевые слова: *духовность, наука, философия образования, религия, вера, воля.*

The article explores the challenges of the education system in shaping the spiritual culture of the youth of the XXI century.

Keywords: *spirituality, science, education, religion, faith, freedom.*

Наш час - початок ХХІ століття ні чого так не потребує, як у духовної очевидності. Бо «збилися ми» і «сліду» не видно. Але слід, що веде до духовного оновлення і відродження, знайти необхідно і можливо. І його можна знайти, якщо докласти зусиль розуму і волі — ЙТИ.

Яким чином? Єдиним, який взагалі дано людині: *заглибленням в себе*. Не в своє особисте, чисто суб'єктивне життя, не в свої безпредметні «настрої», а у своє *надособисте, предметно-насичене, духовне надбання*. Нехай воно буде невеликим, нехай воно буде подібне іскрі. Але в іскрі є вже сила щирості, бо іскра є порошинкою вічного, божественного полум'я...

Не можна сумніватися «у всьому», навіть у своєму сумніві, бо це вже смерть і тління. Сумнів, якщо він є, випробовується гостро і болісно; він безсумнівний; він є *воля до істини, народжена любов'ю і спрагою впевненості*. Хто так сумнівається у Богові і у правді, той вже любить Бога і правду; і любов'ю він їх знайде, бо їх взагалі можна знайти *тільки любов'ю*. Такий сумнів – духовний; він вже є *живим духом*; і людині, яка так сумнівається, духовний досвід уже відкритий і доступний.

Сучасний світ переживає глибоку кризу - політичну, економічну, екологічну, релігійну, духовну і національну. З неї необхідно знайти вихід. Цей вихід потрібно кожному з нас знайти насамперед у самому собі, креативно створити його, переконатися і упевнитися в його правильності. І тільки тоді можна буде вказати його іншим. Треба *самому почати бути новому*. Оновлені люди, які долають спокусу, знайдуть один одного. Знайшовши, вони витчуть нову тканину духовного буття. Це єдиний шлях. Іншого немає. Так міркував Іван Льїн [4] сто років тому. Але актуальність його суджень особливо очевидна і в наш час.

І дійсно, до наміченої мети людина може йти лише сама, у своєму внутрішньому духовному досвіді, який неминуче приведе її до зовнішніх вчинків, бо справжній і зрілий духовний досвід завжди виражається і закінчується в цілісних і творчих справах. Ні жити, ні творити за інших не можна. Жити і творити кожен повинен *сам*. І це вдасться їй тим більше і тим краще, чим глибше вона утвердиться у своєму *власному*, вистражданому і вимолоеному духовному досвіді... Для цього людині неодмінно потрібне благородно-вольового бажання

і спроможності.

Класик світової літератури Лев Толстой у своїй «радісній заповіді» писав, що для нього душа людини не клекотливий вулкан, повний безплідними вибухами вогню, попелу і бруду, а благородна, родюча цілина, засмічена тільки зверху сміттям життя. Дійсно самостійне бажання людини, яке йде з глибини душі, тільки й може полягати в прагненні скинути зі своєї душі це чуже їй, наносне сміття.

«Тогда Нехлюдов был честный, самоотверженный юноша, готовый отдать себя на всякое доброе дело; теперь он был развращенный, утонченный эгоист, любящий только свое наслаждение. Тогда мир божий представлялся ему тайной, которую он радостно и восторженно старался разгадывать, теперь в этой жизни все было просто и ясно и определялось теми условиями жизни, в которых он находился... И вся эта страшная перемена совершилась с ним *только оттого, что он перестал верить себе, стал верить другим*» [1].

У Сибірі при переїзді на паромі через річку князь Нехлюдов знайомиться зі старим волоцюгою.

– Никакой веры у меня нет. Потому никому я, никому не верю, кроме себе, — быстро и решительно сказал старик.

– Да как же себе верить? — сказал Нехлюдов. — Можно ошибиться.

– Ни в жизнь, — тряхнув головой, решительно отвечал старик.

– Так отчего же разные веры есть? — спросил Нехлюдов.

– Оттого и разные веры, что *людям верят, а себе не верят*. И я людям верил и блудил, как в тайге; так заплутался, что не выбраться... Значит, верь всяк своему духу, и вот будут все соединены. *Будь всяк сам себе, и все будут за едино*» [1].

Бути самим собою, відшукати в глибині своїй самого себе - в цьому все життєве завдання людини.

К. Ясперс так говорив про віру: «Признаком философской веры, веры мыслящего человека, служит всегда то, что она существует в союзе со знанием. Она хочет знать то, что доступно знанию, и понять сама себя».

Відомий педагог, академік Гершунский Б.С. у своїй роботі [2] так розгортає вищенаведене висловлювання. «Главной причиной катастрофической девальвации нравственных, духовных ценностей цивилизации и все более очевидных мировоззренческих тупиков на пороге XXI века и третьего тысячелетия является **системный кризис**, который охватил три важнейших сферы духовной жизни общества – **науку, религию и образование**».

Передбачається, що в майбутньому саме освіті належить усунути розрив, який все більше поглиблюється між Знанням і Вірою, виступити в якості своєрідного «**світоглядного синтезатора**», єдиного матеріально-духовного простору Світу. Головна мета і вища суспільна цінність освіти в усіх країнах будуть пов'язані із забезпеченням **ментальної сумісності** різних соціумів як найважливішої умови конвергенції і духовної інтеграції людських спільнот, руху людської цивілізації до все більшої цілісності та єдності. Не виключено, що у далекому майбутньому саме освіта візьме на себе функції нового **глобального Віровчення**, нової **Релігії Світу**, на принципово іншій світоглядній основі поверне людям втрачену Віру у вищі моральні цінності буття і **Сенс людського життя**, запобігши цим реальній небезпеці незворотної духовної деградації людини і людства, - впевнений Б.С. Гершунський.

До кінця ХХ століття стало досить очевидним, що концентратом, сховищем, у певному сенсі, – скарбницею досягнень людства в пізнанні матеріального Світу є **наука**. Органічно синтезуючи в самій своїй суті три основоположні компоненти пізнавальної діяльності – **цілі, процес і результат**, використовуючи все більш ефективні методи та засоби отримання нових знань, наука домоглася дійсно величезних успіхів у розумінні і перетворенні природи – того природного цілісного об'єкта, який був і все ще залишається для людини і людства одвічною таємницею світобудови, невичерпною загадкою, що стимулює

все нові і нові спроби її розв'язання.

Найважливіший атрибут науки - **знання**. Саме знання, які послідовно збагачуються і поглиблюються, є кінцевою метою наукової діяльності. Саме знання дозволяють знаходити найбільш ефективні технології перетворення різних сторін дійсності з урахуванням запитів і потреб людини, які безперервно змінюються.

Але не тільки **Знання**, але і **Пізнання** без **Віри** мертве - з цим твердженням не погодитися креативно-орієнтованому педагогу або особистості іншої професії вкрай важко.

Форсоване усунення релігійної Віри зі світоглядного арсеналу людей, уповання тільки на абсолютну самодостатність тільки і виключно Знання явно випереджають об'єктивний і природний хід подій. А вакуум Віри, як уже могла переконатися на своєму власному гіркому досвіді чимала частина людства, не проходить безслідно, веде до важко поправної духовної деградації в усіх її численних проявах.

У логіці абсолютного протиставлення **науки** і **релігії**, коли атеїстична пропаганда оголошувалася виключно науковою (згадаємо ще зовсім недавній штамп «науково-атеїстична пропаганда»), а релігія, відкинена з порога, була за визначенням «духовним дурманом» і «опіумом для народу», ні про який синтез не тільки науки і релігії, але і **Знання** і **Віри**, нібито взаємовиключних один одного, не могло бути й мови.

Але таке абсолютне неприйняття самої ідеї про необхідність подібного синтезу пішло в минуле. Хоча б тому, що ні верифікувати, ні фальсифікувати доцільність і можливість такого синтезу з належною повнотою і переконливістю **в даний час** є неможливим ні в Науці, ні в Релігії.

І дійсно, вдумливо вдивляючись в історію розвитку ряду держав Світу та України, зокрема, впливає, що Bastіоном Віри, творцем і хранителем духовного комфорту людини і суспільства, їх утішителем і останньою надією здавна була **Релігія**.

Не торкаючись різних релігійних вірувань, їх конкуруючих, а нерідко і конфронтаційну по відношенню до релігійного інакомислення спрямованість. Про це сказано і написано чимало. Важливо інше: при всій відмінності існуючих у сучасному світі релігійних течій їх об'єднує головне – **Віра** в абсолютну мудрість **Творця**, **Любов** до нього, **Надія** на спасіння і вічне життя після фізичної смерті. **Віра, Надія, Любов...** Ця триєдність, ця тріада, це, кажучи сучасною мовою, системне світоглядне кредо так чи інакше характеризує сутність світосприйняття і світобачення не тільки християнства, а й фактично **будь-якої** релігії. Тому створюються об'єктивні передумови для їх об'єднання, інтеграції, мабуть, вже в осяжному, не настільки далекому майбутньому в єдину релігійну парадигму світової цивілізації (можливо, на якісно новому, більш високому рівні).

Але як би далеко не пішло людство від примітивних язичницьких вірувань, від умовної атрибутики відправлення релігійних обрядів, від гаданої настільки наївною спроби піти від повсякденних реалій життя в Світ усунутої споглядальності, стерильної духовної чистоти і не ускладненою раціональними аргументами Віри, істинна видатна роль Релігії у формуванні духовного простору в самому процесі культуросвіти ніколи не похитнеться.

Саме Релігія привнесла у Світ саме поняття про **абсолютні цінності** буття, цінності не стільки матеріальні, скільки духовні, моральні. Питання про джерела походження цих цінностей і їх дійсних значеннях, врешті-решт, – справа совісті кожної вільної людини. Важливий, знову і знову підкреслимо це, сам факт їх існування.

Але і, здавалося б, непідвладна часу Релігія з її «вічними» заповідями, канонами і настільки ретельно деталізованими і збереженими ритуальними традиціями, не може більше розраховувати на стійкість сприйняття людиною і цивілізацією в цілому ідеї «чистої» релігійної Віри. Людству у всьому хотілося б **дійти до самої суті**, зрозуміти і пояснити досі незрозуміле, вибудувати логічний ланцюжок **змістовних**, а не тільки емоційних умовиводів, навіть стосовно до тих явищ, які не вкладаються у звичні стереотипи свідомості

та усвідомлення...

Отже, Наука і Віра, Знання і Віра невіддільні.

Освіта повинна забезпечити світоглядний синтез Знання і Віри як необхідну умову їх взаємодоповнення та взаємозбагачення в єдиному процесі світорозуміння.

Не хотілося б тут вдаватися до більш широких узагальнень, включившись в обговорення сакраментальних проблем типу «Наука і релігія». Безсумнівно, ці такі різні, **принципово різні** за своєю джерельною базою сфери пізнання і пояснення дійсності в кінцевому підсумку не могли не розмежуватися. Але не можна не бачити, що така диференціація, тим більше якщо вона проводиться насильницьким шляхом, призводить до реальної небезпеки повної втрати Віри, причому віри не тільки суто релігійної, але і **Віри** в своєму найбільш загальному сенсі, Віри як найважливішого атрибутивного компонента світорозуміння і світопізнання.

Що таке віра в розумінні сучасних керівників Церкви? Так, Патріарх Московський і всієї Русі Кирило [3] фундаментальною, на якій базується духовно-моральні цінності, вважає **Віру**. Що таке віра в його розумінні? Це аж ніяк не абстрактне інтелектуальне уявлення про те, що існують вищі сили, що десь на небі є якийсь Бог, Який керує світом. Віра - це здатність людини спиратися на релігійні цінності у своєму повсякденному житті. Саме в цьому і тільки в цьому випадку віра здійснює перетворюючий вплив на життя людини: «Вера человеком усваивается настолько, насколько этот человек способен сопрягать веру, ее основополагающие истины со своей реальной повседневной жизнью. Если вера становится востребованной, если на веру человек опирается, преодолевая жизненные невзгоды, да вообще устраивая свой жизненный путь, вот тогда религиозность становится живой, действенной. Тогда меняется образ жизни людей. Тогда меняется к лучшему человеческая личность», – стверджує Патріарх Кирило.

Яке співвідношення віри і релігійності? Якою мірою наявність у людини віри передбачає релігійну практику, молитву, живий зв'язок з Богом? За словами патріарха, бувають люди, які вважають себе віруючими, але не релігійними. Для них віра - не більше, ніж інтелектуальне, абстраговане від життя переконання в тому, що існує Бог: «Віруючий – це той, хто визнає існування Бога (таких зараз більшість, у тому числі і в нашій країні). Ці люди вірять у якусь вищу силу, але не дуже замислюються про Бога. Релігія ж – це зв'язок людини з Богом, який виникає, якщо людина не тільки визнає буття Боже, але і якщо вона встановила з Творцем живий зв'язок, відчуває Божу присутність у своєму житті; якщо вона, як старозавітні пророки, «ходить перед очима Божими», довіряючи Йому свої Думки, справи, почуття, щодня розкаюється перед Ним за свої гріхи, а не раз на кілька тижнів ходить у храм на сповідь», – наголошує Патріарх.

Але релігія це не тільки знання і світогляд. В першу чергу це спосіб життя.

Якщо людина будує своє життя, спираючись на релігійні уявлення, то в її моральній природі відбувається глибока зміна: вона починає засвоювати якості, притаманні Богу. Уподібнення Богу означає розвиток в людині цих якостей, для того, щоб спробувати скоротити дистанцію між нею і Богом. Так на основі знань, отриманих через Одкровення, розвиваючи свою моральну природу і реалізуючи закладений у ній образ Божий, людина встановлює контакт з Богом, між ними виникає релігійний зв'язок.

Релігія – це зв'язок людини з Богом: «Через релігію людина входить у співпрацю з Творцем, спирається на Божественну допомогу в розкритті норм морального закону, в творенні щасливого життя. Тому мета нашого буття – бути з Богом, уподібнитися Богові, жити у злагоді з Божественним моральним законом і завдяки цьому знайти гармонію духовного і матеріального начал, душевну рівновагу, спокій, радість, мир і благополуччя. Ця повнота життя мовою церкви іменується порятунком. Набути такої повноти – значить не тільки знайти її в нинішньому тимчасовому житті, але через безсмертя душі перенести її у вічність» [3].

Зв'язок з Богом здійснюється передусім через молитву: «Коли людина щодня перекладає на суд Божий свій минулий день, потаємні думки – часом найгірші, найогидніші і згубні; коли під час вечірньої молитви розкаюється перед Господом про скоєне, просить Всемогутнього про допомогу; коли кожного дня закликає силу Божу на все, що належить зробити; коли не виходить на вулицю, не поклавши на себе хресне знамення; коли не приступає до жодної важкої справи, не вручивши себе в руки Божі; коли дякує за велике і мале, іноді навіть за найдрібніше – ось це і є релігійне життя» [3].

Релігійна людина повинна бути релігійною завжди і всюди – не тільки в храмі, але і вдома, на роботі і на відпочинку. Неправильно ховати свою віру від інших або вважати, що релігійність повинна бути обмежена стінами храму або будинку. Подібно до опари в тісті, віра повинна надавати вищого сенсу всій діяльності людини, чи то професійній, творчій або будь-якій іншій. Вчинки віруючої людини повинні бути мотивовані релігійними цінностями скрізь і завжди. «Віруюча людина не може бути віруючою вдома і невіруючою на роботі. Вона не може визнавати важливість заповідей Божих в спілкуванні з дружиною і з дітьми, але заперечувати їх, коли сідає в крісло президента компанії або головного бухгалтера. Люди кажуть: я хочу бути християнином всюди: і вдома, і на роботі, і у відносинах з владою, з природою».

Існує уявлення про те, що релігія – це, перш за все, система обмежень, спрямована на те, щоб позбавити людину радощів земного життя. Патріарх Кирило рішуче спростовує таке трактування. Навпаки, він підкреслює, релігійна віра сповнює людину внутрішнім спокоєм і є джерелом радості. Віра – це аж ніяк не фарисейське показне благочестя, що виражається в особливих манерах, жестах, у смутному і «пісному» виразі обличчя: «Погляд віруючої людини на життя відрізняється спокоєм і мудрістю, а віра сповнює внутрішньою радістю. У віруючого у Христа немає причини посипати голову попелом. Це не нова тема в історії християнства. Згадаймо Слово Боже: «Також, коли постите, то не будьте сумні, як лицеміри: бо вони приймають на себе похмурі обличчя, щоб люди побачили, що вони постять. А ти, коли постиш, намасти голову твою і вмий лице, щоб явитися таким, що постиш, не перед людьми, але перед Батьком твоїм, Котрий в таємниці, і Отець твій, що бачить таємне, віддасть тобі явно» (Мт. 6:16-18). Тому і ми повинні бути вільні від необхідності відповідати брехливому, фарисейському розумінню благопристойності».

Яке співвідношення між вірою і знанням? Чи присутній у вірі раціональний елемент, і якою мірою він є визначальним для прийняття тих чи інших релігійних постулатів? На ці запитання патріарх Кирило відповідає так: «Віра відрізняється від знання. Знання людини ґрунтуються на її досвіді і відчуттях. І тому видимий предмет є предметом знання, а не віри. Почуте слово також не є предметом віри, але стає предметом знання. Віра ж є впевненість в бутті того, що не піддається сприйняттю нашими органами чуття... Людина здатна логічно прийти до ідеї Бога, відкрити для себе Творця, але це відкриття ще не буде вірою. Ідея Бога, що виникла у свідомості, повинна викликати зміну духу, вкоренитися в душі людини не тільки на рівні розуму, але і в серці. Віра і є особливий стан душі. Вона належить внутрішньому духовному життю людини, людському серцю».

Як підкреслює патріарх Кирило, «питання про існування Бога лежить поза компетенцією науки. Неможливо науково довести або спростувати буття Боже. Бо це є предмет віри».

Для того щоб бути віруючим, необхідна особлива якість, яку патріарх Кирило називає «релігійним почуттям». Це почуття, за словами патріарха, «притаманне людській природі так само, як, наприклад, музичний слух. Цим почуттям володіє кожна людина, коли релігійне почуття у ній активне, то людина вірує, коли ж воно перебуває в бездіяльності – не вірує. Навіть якщо людина зрікається релігійної віри в принципі, релігійне почуття у ній все одно не зникає. Просто в цьому випадку вона вільно чи мимоволі створює собі якийсь підмінний

предмет віри, створює неправдивих богів, ідолів, яким поклоняється, в яких вірить і яким служить майже релігійно».

Чи існують певні умови, за яких людина може розвинути в собі релігійне почуття і знайти віру? На думку патріарха Кирила, вони існують, і кореняться у моральній природі людини. Для того щоб знайти віру, необхідні, перш за все, чистота розуму, душі і серця людини. За словами Христа, «блаженні чисті серцем, бо вони Бога побачать» (Мф. 5:8). А преподобний Ісаак Сирін пише: «Віра вимагає чистого і простого способу мислення». Коментуючи ці слова, патріарх Кирило каже: «У злу душу, в нечистий розум, в серце, осквернене гріхом, не може увійти Божественна премудрість, світло ніколи не змішається з темрявою, чистота - з брудом. Непотьмарене моральне почуття, тобто здатність відрізнити добро від зла і підпорядковувати своє життя правді, є неодмінною умовою богопізнання. «Подібне пізнається подібним», – говорили древні. Якщо ми живемо в брехні і в скверні, то не побачимо Бога, не відчуємо Його серцем своїм, не доторкнемося до Нього своїм розумом».

Для пояснення співвідношення між вірою і моральністю патріарх Кирило знову звертається до аналогії з музичним слухом, яким, на його думку, більш-менш володіє кожна людина: «Навіть така, про яку говорять, що їй «ведмідь на вухо наступив», здатна при певних умовах розвинути в собі елементарний музичний слух і навчитися відчувати музичну гармонію. Уявіть собі двох людей з однаковими музичними здібностями, один з яких займається музикою, розвиває в собі ці здібності, а інший працює в кузні, де не тільки неможливо розвинути музичний слух, але важко зберегти і звичайний. Що ж буде в результаті? Людина, яка удосконалює свої музичні здібності, досягне успіху, а тій, що працює в кузні, навряд чи вдасться стати музикантом».

У висновку вищенаведених суджень «Про віру і вірування» сучасна система освіти вважає, що за своїм духовним потенціалом і за громадським статусом освіта може і повинна взяти на себе функції нового, побудованого на якісно іншій основі Віровчення, і в цьому сенсі може і має стати новою світовою Релігією, прийти на зміну архаїчним, що втрачають свою світоглядну значущість, традиційним релігійним вченням, заснованим на ірраціоналізмі і містиці, що не відповідають духовним запитам людства.

Можна припустити, що освіта як частина культури за своїм громадським статусом і менталеутворюючими можливостями стає все більш порівнюваною з такими всеохоплюючими сферами духовного життя людства, як **наука і релігія**. Виступаючи в якості своєрідного сполучного «моста» між Знанням і Вірою, саме освіта, нехай і в досить далекій перспективі, зможе взяти на себе функцію їх інтеграції, об'єднати сутнісні особливості цих двох настільки несхожих нині, чи не діаметрально протилежних за своїм відношенням до Світу галузей людської розумової діяльності, в єдину цілісну систему світорозуміння, культури та творчого освоєння дійсності, в єдину систему творення все більш досконалого Світу.

Світу не тільки зовнішнього по відношенню до Людини і людства в цілому, але і, що особливо важливо, **світу внутрішньолюдського, індивідуально духовного**. Того внутрішнього світу, який зумовлює в кінцевому підсумку головне – усвідомлення кожною Людиною всієї міри **абсолютного щастя буття**. Буття не тільки у вигляді свого земного, завжди обмеженого в часі і в просторі існування, але і буття воістину вічного в тій **духовній аурі людства**, у тому **ментальному духовному просторі**, які об'єктивно існують у вигляді специфічної суб'єктивної реальності, ще не пізнаної сучасним людством, але, безсумнівно, пізнаваною принципово...

Як бачимо, витоки сучасної світоглядної кризи, зумовленої розривом Знання і Віри, вельми серйозні. Але вже та обставина, що витоки найбільш проглядаються і усвідомлюються з позицій Освіти, з позицій **технологічно можливого** подолання цієї кризи

засобами Освіти, свідчить про величезний перетворюючий потенціал освітньої сфери. Саме в цьому сенсі **витоки** кризи і Науки, і Релігії та навіть Освіти, за умови їх системного вирішення, можуть обернутися **передумовами** справжнього **тріумфу** освітньої сфери, що виводить її на передній план суспільної уваги.

Але яким чином Освіта може виконати цю свою глобальну, воістину рятівну світоглядну місію? Чи в змозі сучасна освіта впоратися з цим завданням цивілізаційного масштабу? Чому освіта все ще залишається осторонь від найважливіших світоглядних проблем світової цивілізації? Чому вона викликає все більше невдоволення практично у всіх країнах Світу? У чому суть світової кризи освіти, як її подолати?

Для відповіді на ці запитання необхідно визначити пріоритети сучасної освіти і способи їх реалізації в реальній освітній практиці. Розкрити недостатність цих пріоритетів, можливості (хоча б принципів) їх збагачення і перетворення.

При цьому не можна не враховувати, що криза – поняття багатовимірне. Освітня криза багатолика. У різних умовах, у різних країнах вона проявляється по-різному. Тому особливо важливо розкрити деякі інваріантні, глибинні підстави та механізми кризових явищ і розглянути принципіві можливості їх подолання.

Синтез Знання і Віри повинен скласти основу **менталітету** і особистості, і соціуму, а формування і безперервне збагачення ментальності, орієнтація на досягнення ментальної сумісності людей, на конвергенцію і духовну інтеграцію народів все ще розділеного Світу повинні стати основою цілепокладання, відбору змісту, методів і засобів освітньої діяльності на всіх щаблях освіти.

Тільки розуміння **головних цілей** і **надзавдань** освіти виправдовує, робить осмисленими і необхідними їх конкретизацію і деталізацію до рівня повсякденної педагогічної діяльності.

Реалізація цих цілей і завдань дозволяє розраховувати на подолання зтяжної світової кризи освіти. Вона передбачає послідовний рух до інтеграції різних філософсько-освітніх доктрин, формування єдиного освітнього простору Світу, здійснення багатостороннього діалогу ментальностей і культур.

Глобальні світоглядні, людинотворчі функції, які покликані взяти на себе освіту майбутнього, її орієнтацію на формування моральних ментальних якостей людини і суспільства, її безпосередню і активну участь у залученні кожної людини до усвідомленої і щирою **Віри** у вищий **Сенс** свого земного існування і в можливість свого духовного продовження після фізичної смерті дозволяють припустити, що саме освіті належить в майбутньому стати **новою Релігією Світу**, повернути Людині втрачену **Віру**, без якої неможливі виживання і прогрес людства.

Ця Релігія може і повинна запропонувати людині не тільки нові, відповідні його розуму вищі моральні орієнтири і цінності земного буття, але і нове розуміння сенсу **духовного безсмертя**, безсмертя людської **душі** як втілення багатостороннього духовного світу людини, її добрих і корисних справ на користь людям, її ідей і задумів, її **Віри, Любові** та **Надії** [2].

Вирішення означених завдань системи освіти і реальної життєдіяльності людини в соціумі в сьогоdnішніх реаліях вельми не прості. Але «людина не повинна скаржитися на свій час: з цього нічого не вийде; час поганий, ну що ж, на те людина живе, щоб зробити його кращим». «Починай же! Тільки цим ти зробиш неможливе можливим» (Карлейль).

Вихід із кризи кожному з нас треба знайти насамперед у самому собі – з виховання Волі, як діючої сили в життєдіяльності [5], яка бажає придбати, спожити або зробити, що вважає корисним для себе, чи потрібним, чи приємним, і не бажає протилежного тому. Хвилювання волі вимагають відповідної справи, тому воля пряміше є діяльною силою, у якої суттєва потреба – жити і діяти. Вона завідує усіма силами душі і тіла і усіма підручними

засоби, які і пускає в хід, коли потрібно. В її основі лежать *ревність* або завзятість, - спрага справи, а збудниками стоять при ній - *приємне, корисне і потрібне*, яких якщо немає, ревність спить і діяльні сили втрачають напругу, спадають. Вони підтримують бажання, а бажання розпалює ревність.

Хід розкриття цієї душевної сторони такий. У душі і тіла є потреби, до яких прижились і потреби життєві – сімейні та суспільні. Ці потреби не дають певного бажання, а тільки змушують шукати їх задоволення.

Що робити душі з цими бажаннями? Їй належить *вибір*, якому із бажаних предметів надати перевагу. За вибором відбувається *рішення* – зробити, або дістати, чи вжити обране. За рішенням робиться підбір *засобів* і визначаються спосіб і порядок виконання. За цим слідує, нарешті, справа у свій час і у своєму місці. Всяка, навіть найменша справа йде цим порядком. Це можете ви перевірити на будь-якій своїй справі. За звичкою іноді всі ці дії відбуваються миттєво, і за бажанням в цей час йде справа. Вибір, рішення і засоби беруться тоді з попередніх справ і окремого провадження не вимагають.

У старшій людині майже все робиться за звичкою. Рідко трапляється який-небудь захід чи починання, що виходять із звичайного порядку справ і знань. Так склалося, що життя вимагає відповідних для себе справ. Як вони повторюються часто, то звичайно звертаються до навичок, правил життя і характеру. Із сукупності всіх такого роду навичок, правил і порядків встановлюється спосіб життя відомої особи, як із сукупності сталих понять складається образ її думок і поглядів. Знаючи чийсь спосіб життя, можна вгадувати, що думає вона у той чи інший час і як поступить за відомих обставин.

Представником діяльного життя є *розсудливість*, яка є тим же розумом, тільки знаходиться на службі у волі. В уявній галузі розум вирішує, як і що є з існуючого, а в бажаною і діяльною - визначає, як і що потрібно робити, щоб було досяжним те, чого законно забажав. Коли звикне він визначати це як слід, так як людина справи свої веде завжди або здебільшого з успіхом, тоді йому справедливо приписується розсудливість – вміння з успіхом вести справи, правильно поєднуючи засоби з цілями і справи із зовнішніми обставинами.

Зі сказаного Вам неважко буде зробити висновок про природно-законну діяльність волі, яка, як бачите, є панею усіх наших сил і всього життя. Її справа визначати образ, спосіб і міру задоволення бажань, породжуваних потребами або їх заміною, щоб життя текло належно, даючи спокій і радість живому. Є у нас, як згадувалося, потреби і бажання – душевні, тілесні, життєві і суспільні. Не у всіх вони однаково виявляються, тому що не у всіх однаково складається життя, в одного так, в іншого по-іншому. Справа людини визначити, як у своєму становищі може і повинна вона задовольняти свої потреби та бажання, пристосовувати відповідні до того способи і вести по них своє життя. Вести здравомишено за усталеною нормою своє життя з усіма справами її та починаннями – це є завдання бажаної або діяльної сторони нашого життя. Так би слідувало. Але розгляньте, що буває в реальній дійсності?

Все вищевикладене адресується новому поколінню – людям *третього тисячоліття*, в якому, треба сподіватися, не буде місця тим зловісним порокам, з якими стикається сучасна людина, сучасне людство.

Люди не будуть вбивати один одного ні кулею, ні бомбою, ні байдужістю, ні зрадою. Підуть у небуття війни та міжнаціональні чвари, голод, злидні, неграмотність і смертоносні хвороби. Зникнуть нікчемні ідеологічні доктрини та політичні ідіотизми, архаїчні релігійні забобони і церковні канони, займуть своє, суто допоміжне місце примітивні науково-технічні сурогати ілюзорного благоденства, згине назавжди недостойне людини односпрямоване прагнення до матеріального успіху, до грошей, влади, слави будь-якою ціною... Людина, врешті-решт, усвідомить свою приналежність до єдиної людської спільноти, нерозділення штучними кордонами, національними та державними амбіціями, ментальною несумісністю,

неприпустимими, настільки різкими нині відмінностями в рівні дотримання громадянських прав і свобод особистості, матеріального добробуту та освіченості людей. **Вона усвідомлює себе невід'ємною складовою частиною природи, біосфери та ноосфери Землі** (В.І. Вернадський). Її природною турботою стане екологічна безпека Світу, збереження неповторної флори і фауни Планети – безцінної і вічної спадщини, що передається з покоління в покоління землян.

Так буде, **буде неодмінно**, якщо тільки збережеться саме життя на планеті Земля... Якщо сфера освіти рішуче відкине пануючу нині парадигму пасивно-споглядального **обслуговування** існуючих у Світі далеко недосконалих людських відносин і закріплення їх в соціумі і перейде до парадигми випереджувального, активного **конструювання** нових відносин, гідних людини і заснованих на усвідомленій **Вірі** в її моральні начала, в її високий творчий потенціал, коли кожен креативно-орієнтований член соціуму не буде чекати подарунків від життя, а сам (за Толстим) буде робити життя.

Но и в этом, столь далеко от нас времени, **поиск смысла жизни** не исчезнет никогда. Смысла, оправдывающего появление человека в Мире, смысла, не уходящего вместе с физической смертью человека. Смысла бытия...

Образование призвано, **обязано уже сейчас** помочь человеку в этом, помочь ему познать себя, окружающий Мир, счастье самой жизни, счастье собственной **всесторонней самореализации**.

Але і в цьому, такому далекому від нас часі **пошук сенсу життя** не зникне ніколи. Сенсу, який виправдовує появу людини у Світі, сенсу, який не минає разом з фізичною смертю людини. Сенсу буття...

Освіта покликана, **зобов'язана вже зараз** допомогти людині в цьому, допомогти їй пізнати себе, навколишній Світ, щастя самого життя, щастя власної **всебічної самореалізації** [6].

Враховуючи нерозривний, органічний зв'язок фундаментальних теоретичних досліджень з реальною практикою освіти, з повсякденною творчою працею педагогів, в даній статті зроблена спроба поєднати суто теоретичні проблеми філософії освіти з найбільш суттєвими прикладними, технологічними описами практичної реалізації відповідних філософсько-освітніх доктрин, орієнтованих на перспективу розвитку освіти – всеохоплюючої сфери **творення особистості** людини. Людини не тільки розумної, але і високоморальної, духовно багатой, **яка знає** сенс свого життя, віруючої в можливість її досягнення, цілеспрямовано і активно **працює** в ім'я найбільш повної життєвої самореалізації...

Література:

1. Вересаев В.В. Живая жизнь: О Достоевском. О Льве Толстом. О Ницше. – М.: Республика, 1999. – 447 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Иларион (Алфеев), митрополит. Как обрести веру / Митрополит Иларион (Алфеев). – М.: Эксмо, 2011. – 224 с.
4. Ильин И.А. Религиозный смысл философии. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 694 с.
5. Святитель Феофан Затворник. Что есть духовная жизнь и как на нее настроится? Собрание писем. – Москва, 2009. – 336 с.
6. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д.В. Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / За ред. професора Д.В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

УДК 373.5(7)

Э. А. Аксёнова, д.пед.н., профессор,
гл. научн. сотрудник ИНИДО РАО, г. Москва

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛ ПО ОБУЧЕНИЮ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Стаття присвячена інноваційній діяльності американських шкіл по навчанню обдарованих дітей, новим шкільним програмам навчання обдарованих дітей, їх креативності.

Ключові слова: обдарованість, креативність обдарованих дітей, нові шкільні програми навчання обдарованих дітей в американських школах.

Article is devoted to innovation activities of American schools, new school programs in Education of gifted children, creative pupils .

Keywords: innovations in American education, gifted children, new school programs, creativity.

В США наблюдается повышенное внимание на раскрытие потенциала каждого ребенка. И особое внимание – проблеме обучения одаренных детей, создания условий для развития их уникального потенциала.

Педагогами Соединенных Штатов Америки накоплен богатый практический опыт, достигнуты позитивные результаты в области диагностического тестирования, разработки методики обучения одаренных детей, создания соответствующих учебных программ, специальной подготовки учительских кадров. В этой деятельности принимают участие Министерство образования и науки США, многие университеты и колледжи, местные органы образования, общественные организации. В этой стране возникли научные центры исследований в области выявления и обучения одаренных детей при университетах штата Индиана, Коннектикут, Калифорния, Флорида и других, был организован выпуск специальных журналов ("Gifted Child Today", "Gifted Education International", "Educational Researcher"), возросло число публикаций по данной проблематике.

В США существует система поиска одаренных детей, и она имеет свои отличительные особенности. Выявление способностей детей на основе тестирования осуществляется с самого раннего детства. Целью системы поиска одаренных детей является достижение оптимального соответствия конкретной учебной программы нуждам определенной группы людей. Прежде всего, используется комплексный подход при выявлении одаренности, как общей интеллектуальной одаренности, так и творческой одаренности, а также специальных видов одаренности личности. Кроме того, американские ученые используют длительное обучающее исследования, т.е. лонгитюдный метод в исследовании одаренности. Считается, что на данный момент наиболее совершенной моделью обучения одаренных детей в США является модель Дж. Рензулли "Три вида обогащения учебной программы".

Основным подходом в поиске одаренных в США является использование разнообразных методик предварительного отбора детей и непрерывное наблюдение за их успехами с момента поступления в группу. При условии, если ребенок не добивается заметных сдвигов в плане достижений или роста заинтересованности, его переводят в другой класс, в большей степени отвечающий его потребностям и способностям. Если специальная программа осуществляется в обычном классе, педагог может просто прекратить с данным ребенком занятия по специальной программе. При таком подходе разработка эффективной системы выявления одаренных детей приобретает эмпирический характер, а проблема решается с помощью постоянного наблюдения за успехами детей. Наиболее распространенным является метод наблюдения и шкалирования оценок на основе

установленных параметров, характеризующих одаренность детей. Практика показывает, что, "если учителя имеют достаточный опыт в применении специальных оценочных шкал, их мнения можно считать достаточно надежным источником информации в процессе раннего распознавания талантливых детей". Более того, исследователи проследили наличие четкой корреляции между оценками, даваемыми родителями, и результатами тестов на интеллект среди младших школьников. Эти исследования (Сиэттлский проект), говорят о том, что "контрольные записи, составленные родителями, вполне могут быть использованы как ценные сведения об умственных способностях детей".

Американскими учеными установлено, что наиболее объективными являются оценки, данные теми взрослыми наблюдателями, которые находятся в тесном и постоянном контакте с ребенком, обладают опытом использования оценочных шкал и умеют определять те ответы и реакции ребенка, которые наиболее четко характеризуют наличие одаренности или таланта. При этом среди учителей, работников образования и родителей ведется серьезная просветительная работа, целью которой является формирование у них научно-адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Процесс выявления одаренных представлен в 3 этапах:

1 — поиск одаренных детей; 2 — оценка; 3 – отбор.

На первом этапе (поиск) с помощью широкого оповещения всех родителей конкретного района набираются дети в группы для обучения по специальной программе.

На втором этапе (процедура оценки) родителям предлагается заполнить опросники, в которых содержатся вопросы относительно способностей и интересов ребенка. Психолог в это время проводит индивидуальное тестирование ребенка.

Таким образом, информация об уровне интеллектуального, творческого и двигательного развития ребенка поступает из двух независимых источников: от родителей ребенка и от специалистов, проводящих индивидуальное тестирование.

На заключительном этапе (отбор) экспертная комиссия анализирует результаты обследований и формирует состав группы. Целью данного этапа является подбор наиболее подходящий для обучения по специальной программе состав учащихся.

Процесс поиска и выявления одаренных детей длится от двух до трех месяцев. Конечным результатом процесса является формирование группы школьников для обучения по программе, специальная направленность которой позволит им развить свои дарования. Основными принципами построения системы выявления одаренных детей являются:

1. Определение наиболее емкого и практически применимого понятия одаренности.
2. Разработка плана и программы обучения одаренных школьников.
3. Разработка процедур оценки:
 - а) *определение функций, подлежащих оценке;*
 - б) *определение подлежащих сбору сведений.*
4. Уточнение критериев отбора.
5. Обеспечение действенности поиска и выявления способных детей

Следует отметить тот факт, что оценка творческих способностей в США является важной составляющей в процессе установления одаренности детей. На практике используется характеристика творчества, основанная на исследованиях Дж. Гилфорда (1967). В эту характеристику включены беглость, гибкость, оригинальность и точность мышления, а также воображение. В настоящее время оценка творческих способностей в основном проводится на основе методик Торренса; (Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление, формы А и Б; Тесты Торренса, на вербальное творческое мышление, формы А и Б. Творческие способности в действии и движении). Используются различные стимульные материалы, например, темп стимульного творческого мышления Торренса, задание "Заверши рисунок". Тест может быть использован для исследования творческой одаренности детей от 5 до 18 лет. Ответы на задание дети должны дать в виде рисунков и подписей к ним.

Важным условием выявления детской одаренности в американской школе служит

создание обстановки творчества при обучении, т. к. только при этом условии возникает возможность проявления способностей детей в разнообразных видах деятельности. Следует заметить, что такая обстановка необходима для развития способностей не только особо одаренных, но и основной массы детей.

Основным признаком одаренности, и одновременно наиболее спорным, американские педагоги считают высокий уровень общего интеллекта учащегося, который можно примерно определить с помощью тестов интеллекта. Но вместе с тем, подчеркивается, что "одаренность не ограничивается и не определяется лишь генеральным интеллектом, а представляет собой сплав 3-х элементов: общих умственных способностей и особых черт личности ребенка: креативности и мотивации".

Важным признаком одаренности многие исследователи считают чрезвычайную любознательность детей. Развитие любознательности, склонности к расспросам зависят от среды, особенно от домашней атмосферы, например, от того, как в семье относятся к вопросам детей.

В системе школьного образования США отмечено большое разнообразие методов и форм обучения одаренных детей. Существует большое разнообразие учебных заведений, классов для одаренных детей: "магнитные школы", "классы почета", "неградуированные школы", обучение в группах "смешанных способностей". Широко применяются интенсивные летние и зимние программы. При этом практикуются следующие формы углубления дифференциации обучения одаренных учащихся: "ускорение", "обогащение", "междисциплинарное обучение". Преподавание основных предметов по методу уровневой и профильной дифференциации осуществляется с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся ("бендинг", "стриминг", "сеттинг"), обобщенный опыт применения которых может представлять определенный интерес для российских педагогов.

В отборе организационных форм обучения одаренных детей в США существуют несколько направлений: обучение одаренных детей в рамках обычного класса, но по индивидуальным программам; создание для одаренных детей специальных классов в структуре обычной школы; организация специальных школ. В современных программах для одаренных главное место отводится исследовательской деятельности, использованию "исследовательских методов". Особое внимание уделяется развитию творческих и лидерских способностей.

Необходимо отметить, что в Америке существует огромное количество школ с углубленным изучением предметов, и во многих государственных школах создаются специальные классы для одаренных детей, часто практикуются занятия по индивидуальным программам. Уровень одаренности оценивается по результатам теста SAT (Standard Achievement Test).

Отличие американской системы образования в том, что в США нет общенациональной системы оценок. В одних школах применяется числовая шкала, в других – буквенная, и эти шкалы могут существовать в разных вариантах. Пятибалльная буквенная шкала является наиболее распространенной; высшей оценкой в которой является А (или А с плюсом), затем идут В, С, D и замыкает шкалу неудовлетворительная оценка – F.

В современной американской школе широко используется применение различных методов и приемов, которые побуждают ученика к самостоятельному изучению предметов и явлений окружающего мира. Прямое объяснение учителя и учебник не играют главной роли. Принцип "обучение посредством делания" породил американскую систему организации учебной работы. Из педагогической терминологии США почти исчезло понятие и слово "урок", нет соответственно и классификации уроков. Организационную основу составляет юнит, т. е. единица работы, или тема. В американском педагогическом словаре говорится, что "unit" – это организация учебной деятельности, практического опыта и типов учения вокруг центральной темы или проблемы, которая изучается группой учащихся под руководством

учителя".

Отдельно следует рассмотреть вопрос об индивидуализированном обучении. С понятием "индивидуализация" обычно связывают любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся, в том числе талантливых школьников. Индивидуализированное обучение иногда рассматривается как стратегия обучения. По мнению американского ученого Н. Ж. Гронлунда, это проявляется в следующих вариантах:

1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;

2) варьирование темпа, целей, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости;

3) использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам.

К этим возможностям добавляются еще так называемые административные стратегии – это «формирование различных групп на основании общих признаков учащихся».

Поскольку индивидуализация обучения требует учета этих особенностей, то ее специфическая *обучающая цель* состоит в том, чтобы усовершенствовать знания, умения и навыки ребенка, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений и навыков каждого ученика в отдельности, углублять и расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей средствами индивидуализации. *Развивающая цель* индивидуализации реализуется при формировании и развитии логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика. Еще одна цель индивидуализации обучения охватывает *воспитание личности* в широком значении этого понятия. "Индивидуализация создает предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребенка. Она обладает дополнительными возможностями – вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе" В связи с этим, улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать целью индивидуализации. В настоящее время в начальной школе Америки используются:

– независимое обучение (*independent study*), где учащийся сам выбирает учебный материал и способ его изучения; учитель представляет материал и является консультантом; этот вариант предназначен в основном для "обогащения";

– самоуправляемое изучение (*self-directed study*), здесь конкретные цели и учебный материал назначен учителем, способ его усвоения выбирает сам ученик;

– нацеленная на учащегося программа (*learnecentered program*), здесь учащийся может выбрать учебный материал и время его изучения, способ же усвоения определен; эта программа более или менее идентична персонифицированной программе (*personilized program*).

Особый акцент в США делается на дифференциацию по способностям, что нашло свое отражение в разработке "уровней обучения". Все школьники в возрасте от 7 до 16 лет (возраст обязательного обучения) занимаются по одному из 10 уровней. В каждой возрастной группе может изучаться материал по изучаемому предмету разных уровней. Одаренные дети имеют возможность заниматься на самых высоких уровнях обучения. Кроме того, до 20 % времени они могут отдавать изучению предметов, соответствующих их особым интересам и потребностям, что способствует специализации обучения. По каждому разделу программы установлены цели обучения в соответствии с тем или иным уровнем.

Как вариант стратегии "уровней обучения" в штате Филадельфия, например, используется стратегия "индивидуальных скоростей движения", где на каждом уровне ученик продвигается согласно индивидуальному темпу. В штате Калифорния используется более 20 уровней обучения, что способствует максимальному углублению дифференциации. Существуют различные виды дифференциации обучения. В основе большинства видов дифференциации обучения лежат обычно наиболее типичные характеристики одаренных

детей. Основными направлениями дифференциации обучения являются:

Дифференциация по уровню учебной успешности.

Этот вариант является одним из наиболее простых вариантов дифференциации. Многие учителя, несмотря на постоянные возражения исследователей (как педагогов, так и психологов), считали и до сих пор склонны утверждать, что одаренные дети — это дети успешные в учении (отличники). В связи с этим возникает "соблазн объединить тех, кто хорошо учится в один класс, средних, по уровню учебной успешности, в другой, а отстающих в третий. Данный вариант имеет ясность критериев отбора, однако, возникали некоторые вопросы. При обучении педагоги опирались на "обученность", в то время как другие сторонники данного подхода (прежде всего психологи) призывали к ориентации на "обучаемость". Однако "обучаемость" — это характеристика, которая трудно поддается диагностике. Успешность в учении сама по себе еще не гарант высоких умственных способностей. Этот опыт подталкивал исследователей к мысли о необходимости поиска некой интегративной личностной характеристики, свидетельствующей об уровне общих способностей, что в итоге привело к созданию варианта дифференциации обучения по уровню общих способностей

Дифференциация по общим способностям.

Этот вид дифференциации обучения проявляет схожесть с предыдущим в понимании того, что относится к общим способностям. Корни данного педагогического подхода находятся в "тестологии". То понимание, которое вкладывали в понятие "общая (интеллектуальная) одаренность" сторонники данного направления в педагогической психологии, легло в основу этого вида дифференциации школьного обучения. Результатом такого подхода явилось создание специальных школ для одаренных детей. В основе этого подхода к дифференциации простая идея — "качественные отличия одаренных детей от их условно "нормальных" сверстников так же велики, как отличия между последними и умственно отсталыми, и поскольку существуют школы для умственно отсталых, должны существовать школы для одаренных".

Профильная дифференциация: обучение талантливых детей.

Идея профильных школ довольно популярна во всем мире, несмотря на выявленные и трудно преодолимые проблемы. Теоретической основой данного педагогического подхода стали теории, недооценивающие представление об одаренности как "интегративной личностной характеристике, отрицающие возможность количественного определения уровня одаренности и опирающиеся лишь на качественную её характеристику".

Таковы основные тенденции инновационной деятельности современной общеобразовательной школы США по обучению одаренных детей. Основной задачей является выявление до начала обучения либо на его ранних этапах основных способностей человека с тем, чтобы соответственно им скорректировать характер обучения. Это рас отдаче. Высокий результат, достигнутый благодаря определенным и развитым способностям, содействует формированию высокой самооценки, адекватной "Я-концепции".

Данные тенденции широко распространены в США, т.к. развивая способности каждого человека, общество стремится впоследствии его максимально использовать.

Литература:

1. <http://www.nags.org> - National Association for Gifted Children (USA), общественная организация, объединяющая педагогов и родителей в их стремлении реализовывать различные типы активности, учитывающие уникальные потребности талантливой и одаренной молодежи;
2. <http://www.mfgc.org> - Mensa Foundation for Gifted Children (UK), фонд для одаренных детей Великобритании;
3. <http://www.gifted.org> - Gifted Child Society (USA);
4. <http://www.ed.gov> - Министерство образования США;
5. <http://www.aol.com> - Калифорнийская Ассоциация для одаренных детей;
6. <http://www.missouri.edu> - государственные, национальные и международные образовательные программы для одаренных детей;
7. <http://www.interlog.com> - образовательные программы для одаренных и талантливых.

УДК 377.134

*А.А. Андреев, д.пед.н., к.техн.н., профессор,
Московский финансово-промышленный университет «Синергия»*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

У роботі обговорюються поняття, дата та причини виникнення дистанційного навчання (ДН), а також різні аспекти його становлення в Росії. Дається характеристика російських технологій ДН. Відзначаються особливості сучасного ДН через Інтернет.

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційні освітні технології, інтернет-навчання, електронне навчання.*

In paper are considered: concept of distance learning (DL) aspects of its formation in Russia. The characteristic of the Russian DL technologies is given. Some features modern DL via Internet are noted. The characteristic of an author's course « Fundamentals of teaching online» are discussed.

Keywords: *distance learning, distance education technology, online learning, e-learning.*

Статью с таким названием как эта следует, видимо, начать с определения ключевого слова – дистанционное обучение (ДО).

В настоящее время существует до десятка определений понятия ДО. От простого типа «ДО-обучение на расстоянии с использованием ИКТ», до научного, учитывающего существенные особенности процесса:

«Дистанционное обучение в общем случае - это целенаправленный, специально организованный процесс взаимодействия студентов с преподавателем, со средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и между собой. Он не критичен в пространстве, времени и конкретному образовательному учреждению и протекает в специфической педагогической системе, элементами которой являются цель, содержание, средства, методы и формы, преподаватель и обучающиеся».

Различные научные школы и конкретные ученые защищают свои точки зрения на определение этой категории электронной педагогики. Однако, принятые добавления в «Закон об образовании» о дистанционном и электронном обучении вынуждают законопослушную научно-педагогическую общественность ориентироваться на «законное» определение, независимо от того, принимают они его или нет. Вот оно.

«Дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации».

Хотя, справедливости ради стоит заметить, что чем больше количество определений ДО, тем ближе мы приближаемся к истинному пониманию этого явления.

Дата и причины зарождения ДО.

Датой основания ДО в России можно считать 1995г., когда была утверждена Концепция ДО РФ, хотя существуют и другие точки зрения по этому поводу. Например, дату начала эксперимента по ДО (1997 Приказ №1050 Минобразования) или дату первого экспериментального дистанционного обучения российских студентов в США.

Можно выделить несколько причин зарождения ДО в России: формирование контингента потенциальных потребителей ДО, обширная территория, успехи информатизации образования, стремление не отстать от зарубежного образования и др.

Традиционный контингент потребителей образовательных дистанционных услуг в период становления ДО, а именно:

1. Лица, проживающие в малоосвоенных регионах страны и за рубежом;
2. Лица, совмещающие учебу с работой (спортсмены, вахтовики, моряки и т.п.);
3. Лица, имеющие медицинские ограничения (инвалиды; раненые и т. д.);
4. Военнослужащие и участники пенитенциарной системы в последние годы пополнился студентами, школьниками и мамами, находящимися в декретном отпуске.

Исторические акценты и персоналии

В историческом плане можно отметить значимые даты развития, образовательные организации и персоналии российского ДО.

1990 г. была создана система дистанционного обучения рыбаков на дальнем востоке, организованную покойным ректором РИУ «Тантал» Черновым В.П. (www.tantal.ru);

1991 г. МИМ «Линк» (www.link.ru) ректор Щенников С.А.;

1992 г. СГА (www.muh.ru) ректор Карпенко М.П.;

1996 г. МЭСИ ректор Тихомиров В.П. (www.mesi.ru),

2000 г. ФГНУ "Российский государственный институт открытого образования" (директор Солдаткин В.И.).

В этот же период времени учебный процесс разворачивается в подразделениях ДО институтов МИЭМ <http://miem.edu.ru/> (М.И. Нежурина), МГИУ <http://www.msiu.ru/> (Демин Ю.Н.), ИСМО РАО (Полат Е.С.), ИДО ТГУ <http://ido.tsu.ru> (Демкин В.П., Можяева Г.В.) и др.

Большой вклад в развитие педагогической теории ДО внес Д.В. Чернилевский.

Подход к классификации

Если количество образовательных организаций, реализующих ДО в 1992 составляло 6-8, то в настоящее время трудно найти образовательную организацию, где не проводилось бы ДО. Такое значительное количество позволило провести первичную классификацию организаций по четырем основаниям.

1. Организационно-правовые

Государственные, Негосударственные, Муниципальные, Корпоративные.

2. Продвижение образовательных услуг

Внутренний рынок, Экспорт; Импорт.

3. Виды и уровни реализации образовательных программ

Формальное (Школьное, Высшее, Послевузовское, Дополнительное), Неформальное.

4. Направления подготовки

Гуманитарное, Инженерное, Естественно-научное, Социально-экономическое, Сельскохозяйственное, Медицинское.

Следует отметить, что если на первом этапе ДО проводилось в основном по гуманитарным направлениям, то сейчас ДО широко используется для подготовки инженеров, медиков и работников сельского хозяйства. Это обусловлено тем, что совершенствование средств ИКТ позволило проводить дистанционные лабораторные работы. Например, удаленные дистанционные практикумы успешно реализуются на пути 1) Обеспечения удаленного доступа обучающегося через Интернет к реальной лабораторной установке. 2. Имитирования (моделирования) процесса на компьютерной модели непосредственно на рабочем месте студента (виртуальные лаборатории).

Нормативно-правовое обеспечение

Нормативно-правовой основой российского ДО является Приказ 137 о «Порядке применения ДО», а также в «Закон об образовании», с дополнениями и поправками, принятыми в начале 2012г. По замыслу авторов закона эти поправки были призваны узаконить и упорядочить эту непризнанную форму получения образования, но получилось по известной российской формуле, сформулированной В. Черномырдиным - «хотели как лучше, а получилось как всегда».

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ)

Исследование проблем ДО позволяет выделить типы дистанционных образовательных технологий в России, которые применяются в той или иной степени частоты во всех

периодах развития ДО, это корреспондентская, кейс, телевизионная, вахтовая, интернет, мобильные, телеприсутствия.

Поясним кратко существо перечисленных технологий.

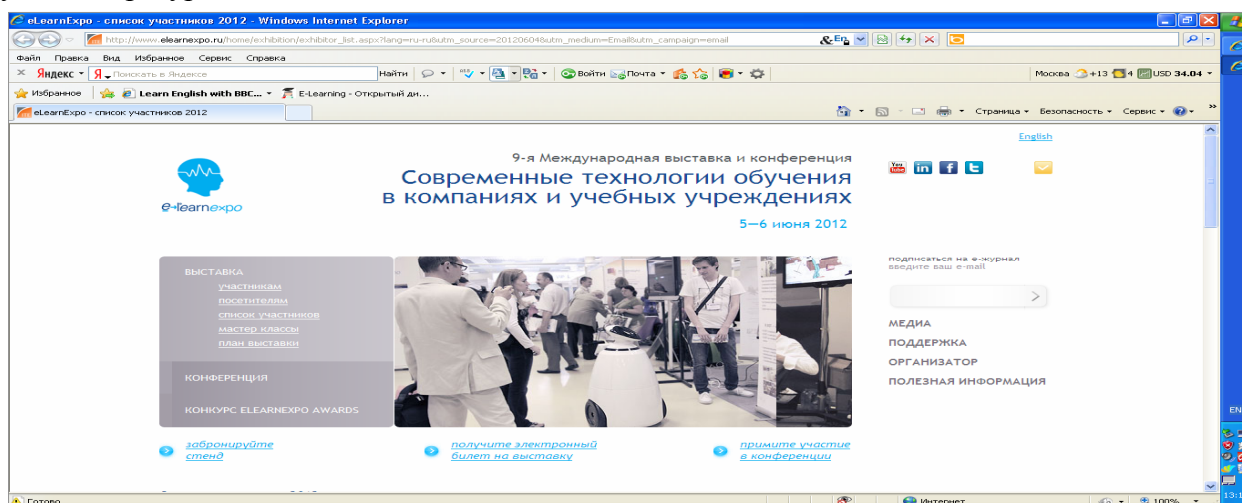
Корреспондентская технология характерна тем, что доставка учебных материалов и обучение проводится с использованием традиционной почты. Она имеет 200-летнюю историю, и существует поныне (например, Европейская школа корреспондентского обучения в Белгороде).

При кейс-технологии обучающийся на расстоянии получает комплект учебных материалов: бумажные пособия, аудио и видеокассеты, всевозможные инструкции по организации самостоятельной работы и т.д. Для доставки использовались различные транспортные средства.

Телевизионная технология характеризуется тем, что весь спектр образовательной деятельности центральной образовательной организации «клонировается» в многочисленные филиалы через спутниковые каналы связи. В России эту технологию монополюно использует Современная гуманитарная академия (www.mu.ru).

При вахтовой технологии бригада преподавателей с необходимым учебным обеспечением выезжает к группе студентов, концентрирующихся в одной географической точке.

Технология телеприсутствия представлена ситуацией, когда дистанционный обучающийся как бы «присутствует» в очном учебном процессе посредством дистанционно-управляемого мобильного технического устройства, которое снабжено видеокамерой и аудиоаппаратурой (rbot.ru):



Наиболее перспективной и широко используемой является интернет-технологии. Недаром Б.Гейтс, в свое время сказал, что если тебя нет в Интернете - ты не существуешь.

Мировой сети Интернет немного больше 40 лет и строилась она отнюдь не в целях образования. Для преподавателей и обучающихся Интернет представляется как совокупность компьютерных сетей с широким выбором информационно-образовательных и коммуникационных услуг. Прогресс использования Интернет, точнее WWW, обусловлен ее дидактическими свойствами, которые обеспечивают:

1. Публикацию учебно-методической информации в общем случае в гипермедийном виде.
2. Педагогическое общение в реальном и отложенном времени между участниками учебного процесса.
3. Независимый от времени и пространства дистанционный доступ к информационным ресурсам.

Можно утверждать, что благодаря таким простыми и понятными свойствам (Публикация, Общение, Доступ) Интернет не ждет печальная участь, которая постигла в свое

время попытки использования в образовании фонографа, кино, телевидения и даже компьютеров.

В 2012 г. исполнится 18 лет российскому Интернету. Это небольшой срок для научного осмысления, социального и педагогического освоения такой сложной электронной системы. Образно определил существо Интернета Винт Серф (Vint Cerf), один из «отцов» Интернета, ныне вице-президент Google, указывая на то, что Интернет - это место, среда, состоящая из людей и мириадом их взаимодействий. Это не просто технология, а новый способ сотрудничества, участия и заботы».

Приятно осознавать, что процесс внедрения и использования интернет-технологий - это не насильственный процесс, как в свое время была коллективизация деревни в СССР, а постепенный и объективный процесс интеграции интернет-технологий в существующую систему образования, приводящую, в свою очередь, к изменениям ее самой.

В последнее время большое распространение среди научно-педагогической общественности и административных работников получил термин e-Learning в латинской транскрипции, что, вообще говоря, странно, т.к. ему есть соответствующий русский эквивалент - «электронное обучение». Это понятие более широкое, чем ДО.

Национальный стандарт ГОСТ Р 52653-2006 «ИКТ в образовании. Термины и определения» 01.07.2008 определяет электронное обучение (e-Learning), как обучение спомощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Обратим внимание на то, что в поправке к закону №11-ФЗ РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий 28 февраля 2012 года определение электронного обучения носит трудно понимаемую, витиеватую формулировку и не согласуется вышеупомянутым национальным стандартом.

Для подтверждения вышесказанного, приведем правками из ФЗ.

1) статью 15 дополнить пунктом 1.1 следующего содержания:

«1.1. При реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Под электронным обучением понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Как это делалось

Исторически, начиная с середины 90-х годов прошлого века, процесс интернетизации российской высшей школы прошел несколько этапов, которые повторяются с завидным постоянством и сейчас.

На первых этапах внедрения Интернета считалось, что, оснастив вуз компьютерами и подключив их к сети Интернет, решится проблема ДО. Убедившись после этого шага, что дело не идет и, поразмыслив, сформировали специализированную структуру ДО и принялись за разработку специального учебно-методического обеспечения. Организовали следом и подготовку преподавателей.

Однако дело шло не как хотелось бы. Тогда вспомнили, что надо, оказывается, учить учиться в новой образовательной среде и студентов. В противном случае получается, что

преподаватели научены тому, как преподавать в Интернете, а студенты не знают как учиться в такой новой образовательной среде, поскольку это совсем не похоже на очный учебный процесс.

По мере решения задач внедрения стали всплывать новые проблемы, в частности, мотивации персонала. Только люди, не имеющие дело с интернет - обучением наивно думают, что при этом учебный процесс автоматизируется и упрощается, что все рутинные операции устраняются и т.д. Вообще говоря, Интернет требует, например, от преподавателя гораздо больше интеллектуальных, физических и психических усилий. Поэтому без новых разработанных научно-обоснованных норм трудозатрат и дополнительной оплаты, преподаватель предпочтет родное и знакомое ему «меловое» аудиторное обучение.

После решения обсуждаемых выше проблем, «процесс пошел», но, появились проблемы в реализации документооборота. Получилось так, что преподаватель провел запланированные учебные занятия в Интернете, например, дистанционное тестирование, защиту курсовых работ в форуме в режиме оф-лайн и т.д., а экзаменационную ведомость, приходится нести в твердой копии в деканат пешком. Итак, шаг за шагом. Надо учесть, что все проблемы во времени решаются по известному российскому принципу «надо было сделать вчера». В конце концов, все улаживается, но какой ценой!

Напомним, на всякий случай задачи, которые должно в комплексе решить любое образовательная организация для того, чтобы внедрить интернет-обучение.

➤ организовать материально-техническое обеспечение (*программные среды, компьютеры, каналы*);

- разработать (или приобрести) учебно-методическое обеспечение;
- сформировать структуру, ответственную за внедрение интернет-технологий;
- подготовить кадры (*преподавателей и др.*);
- подготовить обучающихся;
- спланировать и организовать интернет-обучение;
- провести адаптацию системы документооборота;
- мотивировать коллектив;
- заручиться поддержкой руководства.

Кстати, последний 9-й пункт присущ не только российской системе образования.

Корпоративное ДО

Если выстроить масштабы и эффективность внедрения дистанционного обучения, ориентированного на интернет-технологии, то системы образования различных уровней и ведомств выстроятся по рангу в следующей последовательности: корпоративное, вузовское, школьное.

Поэтому корпоративное обучение, проводящее обучение и повышение квалификации сотрудников промышленных организаций и фирм заслуживает изучения и обобщения для использования в академическом секторе.

Особенности ДО

Участие и изучение материалов конференций, посвященных электронному обучению, анализ доступной информации образовательных организаций ДО и литературы позволил выделить характерные черты российского интернет-обучения в числе которых выделяются применение: 1. Виртуальной реальности; 2. Сервисов Интернета веб 2.0; 3. Открытых образовательных ресурсов; 4. Видеосервисов.

Раскроем кратко содержание этих особенностей.

1. Виртуальная реальность

Понятие "виртуальная реальность" (VR) обычно применяется к созданным компьютером "мирам", которые ощущаются и выглядят так, как будто существуют в действительности. Из публикаций по электронному обучению следует, применение VR определяет «продвинутость» образовательной организации в eLearning, хотя дидактические свойства и эффективность в полной мере еще не исследованы.

В России программную среду виртуального обучения, разработали в Проблемной лаборатории под руководством М.Н. Морозова УдГУ г. Йошкар-Ола (vacademia.com).

2. Сервисы Интернета веб 2.0 в учебном процессе

Web 2.0 (Веб 2.0.) – сетевые сервисы (*программные среды, движки, оболочки*), которые используются для организации совместной простой и комфортной сетевой деятельности.

Основные сервисы Веб 2.0 в российском образовании:

1. Блог (*blog*) сервис (синонимы: *программная среда, оболочка, движок*) для публикации материалов в сети с возможностью доступа к его чтению зарегистрированным пользователям и комментариям

2. Вики (*WikiWiki*) сервис для публикации материалов в сети с возможностью доступа к его чтению и редактированию зарегистрированным пользователям.

3. Делишес (*delicios*) - сервис для хранения закладок на веб-страницы (с описаниями и возможностью поиска)

4. Ютуб (*You Tube*) сервис для хранения, просмотра и обсуждения видеозаписей. Пользователи могут добавлять, просматривать и комментировать те или иные видеозаписи.

5. Фликр (*flickr*) сервис для хранения, просмотра и обсуждения фото

6. Твиттер (*twitter*) микроблог

7. Социальные сети (*мой мир, вконтакте*)

Следуя определению веб2.0, к сервисам можно, пожалуй, отнести и конструкторы сайтов, которые позволяют непрограммирующему пользователю, которыми являются большинство преподавателей, построить вебсайт для индивидуального использования, приложив минимум усилий. Для преподавателей такими конструкторами, которые оказываются полезными в учебном процессе даже при наличии программной сред в образовательной организации для интернет-обучения (т.е. LMS или СДО). Можно назвать ряд бесплатных сервисов для построения персональных сайтов преподавателя: narod.ru, ucoz.ru, googlesite.com, taba.ru.

3. Открытые образовательные ресурсы (ООР)

ООР – это открытый доступ к использованию и разработке как собственно образовательных ресурсов, так и программного обеспечения различного назначения. Это, своего рода, новое прочтение коммунистического принципа «все во имя человека, все для блага человека», и примером его успешной реализации может служить свободная энциклопедия wikipedia.org.

Направление ООР активно поддерживается ЮНЕСКО. Родоначальником ООР считается Массачусетский технологический институт, который в 1999г. сообщил, что собирается бесплатно предлагать свои курсы всем желающим через сеть Интернета (<http://ocw.mit.edu>). Вслед за ним открыл доступ Университет Калифорнии в Беркли, где представляют интерес записи реальных лекций преподавателей по различным дисциплинам.

Движение ООР быстро расширяется и набирает силу. Из этого потока обращает на себя внимание Академия Хана — некоммерческая образовательная организация, созданная в 2006 выпускником Гарварда Салманом Ханом (<http://www.khanacademy.org/>). Цель академии — «предоставление высококачественного образования каждому, всюду». Сайт академии предоставляет доступ к коллекции из более чем 2400 бесплатных микролекций по математике, истории, финансам, физике, химии, биологии, астрономии, экономике и компьютерным наукам. Любопытно, что такая методика обучения означает возврат к «меловому» периоду на новом техническом уровне.

Интересно, что движение ООР в России началось раньше, чем, в МТИ. Для бесплатного использования были выложены национальном открытом институте «Интуит» www.intuit.ru (ректор А.Шкред).

Российские Открытые Образовательные Ресурсы представлены в сети Интернет несколькими порталами, среди них:

– Информационная система "Единое окно доступа к образовательным ресурсам" (ИС "Единое окно" <http://window.edu.ru>);

– Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР, <http://eor.edu.ru>) и др.

Лекции ведущих российских преподавателей можно, например, посмотреть на сайте www.lektorium.tv и сравнить, к примеру, с методическим и содержательным уровнем лекторов университета Беркли.

4. Использование видеосервисов

Видеосервисы в общем случае представляют собой телекоммуникационную систему, обеспечивающую возможность интерактивного обмена текстовой и аудио/видео информацией между двумя и более распределенными в пространстве абонентами, подключенными к Интернету. Простота и распространенность сервисов позволили приблизить педагогическое общение к привычному очному, чем существенно поднять качество ДО.

В настоящее время, например, вебинары стали так же привычны, как и очные лекции. Они показали, что дистанционные занятия могут быть даже эффективнее, чем очные занятия.

Все описанные технологии находят применение и в ДО на Украине.

Можно отметить персоналии, который внося вклад в развитие ДО: Ю.Я. Пасихов – Гимназия № 17 г. Винница, Артеменко В.Б. - Львовская коммерческая академия, А.Н. Самойленко – Николаевский педагогический университет, В.Л. Журавский – Национальный университет налоговой службы Украины, Б.И. Шуневич – Львовский национальный университет безопасности жизнедеятельности, К.Л. Бугайчук – Национальный университет внутренних дел, и, наконец, В.Н. Кухаренко – рук. проблемной лаборатории ДО НТУ «ХПИ», который является главным идеологом украинского ДО.

Развитие ДО в Украине и России может происходить успешно только при взаимном сотрудничестве национальных экспертов в этой области.

Выводы:

1. Дистанционное обучение (ДО) является наиболее адекватным процессом реализации принципа непрерывного образования. Сбор и оформление материалов об истории российского ДО позволит использовать накопленный опыт и не забыть о личностях, внесших вклад в его становление и развитие.

2. Среди известных образовательных технологий корреспондентская, кейс, телевизионная, вахтовая, интернет, мобильные, телеприсутствия. предпочтение отдается интернет-технологиям. Наибольшее развитие интернет-обучение получило в корпоративных системах образования.

3. Анализ учебного обеспечения, организационных форм обучения и некоторых других организационных моментов интернет-обучения в различных образовательных организациях позволил определить, что набор видов учебной деятельности имеет разброс в широком диапазоне. Он может быть простейшим, при котором обучающийся изучает учебный материал и тестируется, и дидактически насыщенный, когда используются интерактивные виды занятий, дистанционные лабораторные практикумы и др.

4. Характерными чертами (особенностями) реального интернет-обучения в российских образовательных организациях является использование: 1. Виртуальной реальности; 2. Сервисов Интернета веб 2.0; 3. Открытых образовательных ресурсов; 4. Видеосервисов.

5. Описанием, объяснением и прогнозированием учебных процессов в ИКТ-насыщенной образовательной среде, в частности Интернета, занимается электронная педагогика, в которую эволюционно трансформируется традиционная педагогика.

УДК 378.147 – 056.45

*О.Є. Антонова, д.пед.н., професор,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В статті проаналізовано опыт работы Житомирского государственного университета имени Ивана Франко с педагогически одаренной молодежью. Предложена методика обучения педагогически одарённых студентов в процессе изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: *одаренность, методика обучения педагогически одаренных студентов, условия развития творческого потенциала одаренной молодежи.*

The experience of Zhytomyr Ivan Franko state university concerning the work with the pedagogically gifted young people is analyzed in the article The method of teaching of the pedagogical gifted students is offered in the process of studying the pedagogical disciplines.

Keywords: *giftedness, the method of teaching of the pedagogically gifted students, the conditions of the development of creative potential of the gifted young people.*

Провідним напрямом державної освітньої політики визнається підготовка педагогічних працівників, створення умов для формування освіченої, творчої особистості вчителя, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Однак у процесі підготовки майбутнього вчителя виникає ряд суперечностей, найбільш суттєвими з яких можна назвати такі: невідповідність між соціальною потребою в інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів; між потребою школи у педагогічно обдарованих кадрах і недостатньою розробленістю навчально-методичного комплексу їх підготовки; між потребами обдарованого учня і недостатньому професійному рівні підготовки вчителя до роботи з талановитими дітьми; між необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників, здатних виявляти і розвивати здібності та обдарування дитини і відсутністю концептуальних та методичних засад їх підготовки до роботи із обдарованими учнями.

Враховуючи актуальність визначеної проблеми, об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих учителях як основній рушійній силі на шляху реформування суспільства нами розроблена й впроваджується у навчально-виховний процес методика дисциплін педагогічного циклу, яка дозволяє удосконалити навчальну діяльність педагогічно обдарованих майбутніх учителів. Основною ідеєю пропонованої методики є положення про те, що реалізуючи свій власний творчий потенціал у процесі навчання у ВНЗ, майбутні вчителі навчаються у подальшому виявляти і розвивати обдарування учнів. В основу методики покладено особистісно-зорієнтований підхід до навчання й виховання майбутнього вчителя.

Метою пропонованої методики є інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток особистості майбутнього вчителя з урахуванням її індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства; виявлення та підтримка педагогічно обдарованої молоді; оптимальна реалізація цілісного розвивального впливу навчання, виховання та освіти на особистість майбутнього вчителя; розвиток та реалізація його творчих здібностей; стимулювання творчої роботи студентів та викладачів; максимальна мобілізація психічних ресурсів особистості, спрямована на інтенсивний саморозвиток, що водночас забезпечуватиме її самореалізацію, творчу спрямованість; активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів; формування потенційного резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовка наукових та педагогічних кадрів.

Мета конкретизується через систему завдань, зокрема необхідно: 1. Скорегувати зміст

педагогічної освіти майбутнього вчителя з метою задоволення пізнавальних потреб різного рівня через систему основного й додаткового навчання (інваріантна частина навчальних програм, поглиблення, збагачення, проблемність змісту освіти, навчання за індивідуальним планом, додаткові години, цикли занять розвивального навчання тощо). 2. Забезпечити умови для самореалізації особистості, використовуючи сучасні технології навчання. 3. Скоординувати роботу фахівців, викладачів із даної проблеми щодо надання кожному студенту індивідуальних рекомендацій, створення карт просування здібних майбутніх учителів.

Засобом реалізації методики є методичний супровід обдарованої особистості (індивідуальний план роботи студента), де зазначено напрями роботи з обдарованими та здібними майбутніми вчителями впродовж навчального року, згідно з яким проходить їхній розвиток (Додаток 3). Пропонована методика спрямована на виявлення здібних та обдарованих студентів; створення умов для реалізації індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів; створення відповідної атмосфери для розвитку індивідуального потенціалу особистості та її пізнавальних здібностей в умовах вільного вибору, можливість адаптації особистості в соціокультурному середовищі.

Індивідуальний супровід уможливило інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток, саморозвиток та самореалізацію кожного студента; сприяє не тільки просуванню студента в одній галузі, але й підсилюванню інтересу до вивчення інших предметів; допомагає розвивати пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність, активну життєву позицію в соціальному середовищі; виявляє талановиту, обдаровану молодь; дозволяє завчасно виявити конкретні схильності, уподобання студентів, зумовлені природними здібностями; допомагає майбутньому вчителю знайти себе і своє творче призначення.

Цей процес має планомірний, системний характер і охоплює такі етапи: комплексне діагностування; обробка та узагальнення отриманої інформації; консультування; проектування індивідуально-орієнтованих програм; цілеспрямований вплив на формування відповідних компонентів педагогічної обдарованості; аналітична робота з реалізації даної проблеми.

Результативність даної методики визначається через показники педагогічно обдарованої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації за допомогою комплексу методів, зокрема спостереження, анкетування, опитування, тестування, шкалування, аналізу індивідуальних карт досягнень, лонгітюдного дослідження тощо.

Логіка втілення пропонованої методики складається з ряду етапів, а саме: 1) виділяємо кінцеву загальну мету системи підготовки педагогічно обдарованого студента у вигляді моделі вчителя-дослідника за допомогою показників, які можна діагностувати; 2) описуємо проміжні цілі (поетапно) розвитку педагогічної обдарованості особистості шляхом наступності й нарощування її потенціалу за прийнятими показниками і критеріями; 3) відбираємо і дидактично обґрунтовуємо зміст загально педагогічної підготовки обдарованих студентів відповідно до заданої мети; 4) реалізуємо розвиваючі інформаційні технології, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього вчителя (всі технології повинні бути забезпечені об'єктивними методиками контролю якості даного процесу); 5) окреслюємо певні організаційні умови навчання і виховання педагогічно обдарованих студентів ВНЗ.

Методика навчання педагогічно обдарованих студентів реалізується у процесі викладання педагогічних дисциплін і охоплює такі складові: основні навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Методика педагогіки", спецкурси "Основи педагогічної майстерності", "Підготовка майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями", а також проведення студентами експериментальної роботи, написання на основі цього наукових статей, рефератів, курсових, дипломних бакалаврських та магістерських робіт.

Спираючись на результати аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду щодо вибору

стратегій навчання обдарованих студентів, нами було вдосконалено зміст названих педагогічних дисциплін з урахуванням стратегій збагачення, поглиблення, проблемності та індивідуалізації.

Колективом кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка під керівництвом професора О.А. Дубасенюк оновлено й удосконалено зміст курсу "Педагогіка", а також створено навчальний посібник на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ „Практикум з педагогіки” (Київ, 2004) [1].

З позицій загальної теорії систем посібник включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу "Педагогіка"; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми). Основними функціональними елементами є педагогічні вміння. Основні структурні компоненти знайшли своє відображення в структурі педагогічних знань майбутнього вчителя, а функціональні – в структурі його вмінь.

Особливістю даного посібника є його побудова, концентрація уваги на засобах педагогічної взаємодії основних суб'єктів педагогічного процесу. Разом з тим авторами посібника достатньо мірою враховано значення теоретичних ідей, законів, закономірностей, які становлять базу для практичного досвіду. Тому кожний розділ посібника складається з теоретичного та практичного блоків.

Практикум реалізує й таке важливе положення: модель підготовки вчителя-вихователя відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається з допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль вміщує такі блоки: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Загальна логіка вивчення курсу "Педагогіка" складається з проектування цілей навчання відповідно до вже розробленої моделі підготовки вчителя; переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечувати перехід від навчальних завдань до професійної діяльності; реалізації моделі підготовки вчителя-вихователя у процесі викладання педагогічних дисциплін; корекції процесу засвоєння знань, умінь студентів; контролю, оцінки (поточна, підсумкова) знань, умінь студентів. Ця логіка реалізується у кожній темі курсу "Педагогіка" через зовнішню (тема, мета, обладнання, ключові поняття, план, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні вміння) та внутрішню структуру.

Теоретичний блок націлює студентів на усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку педагогічної науки, що ґрунтується на кращих світових і національних педагогічних здобутках минулого та новітніх педагогічних ідеях сучасних науковців. Даний підхід допомагає студентові краще оволодіти цілями, змістом, засобами, формами, методами та прийомами педагогічного процесу. До теоретичного блоку введено додаткову інформацію, яка дозволяє студентам поглибити свої знання, розширює їх кругозір, викликає на дискусію тощо. Теоретичний блок з кожної теми завершується опорною схемою, яка дає змогу студентам краще осмислити провідні напрями розділу, його ключові поняття.

Практичний блок, заснований на теоретичних положеннях, передбачає формування у студентів комплексних загальнопедагогічних умінь з навчально-виховної роботи з учнями. На початку практичного блоку наводяться проблемні питання, що наслідують логіку таксономії цілей, розроблену Б. Блумом у когнітивній сфері. Процес засвоєння знань відбувається за шістьма рівнями.

На рівні пізнання студенти демонструють знання фактів, термінології, структур, теорій, принципів, законів, закономірностей, тенденцій розвитку педагогічної науки, необхідних для наукового обґрунтування педагогічних явищ і процесів.

На рівні розуміння студенти засвідчують свою спроможність глибшого засвоєння знань шляхом трансформації навчального матеріалу та інтерпретації основних категорій,

законів, принципів.

На рівні застосування майбутні педагоги показують уміння використовувати навчальний матеріал у конкретних умовах педагогічної ситуації, спираючись на засвоєні теоретичні положення.

На рівні аналізу студенти демонструють свою здатність розбивати навчальний матеріал на складові частини в такий спосіб, щоб чітко окреслити його структуру.

На рівні синтезу вони застосовують свої вміння комбінувати елементи, щоб утворити цілісність з певною новизною. Відповідні навчальні матеріали передбачають діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових систем і структур (виступу, доповіді, плану дії, уроку, виховного заходу тощо).

На рівні оцінки – демонструють уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (доповіді, елементів педагогічного дослідження, розв'язання педагогічної задачі тощо), що ґрунтується на чітко розроблених критеріях.

До практичного блоку відносимо практичні завдання різного рівня складності з альтернативною основою. Насамперед, це педагогічні задачі, які є “основною клітинкою” педагогічної діяльності та які безпосередньо спрямовані на формування гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських умінь.

Розв'язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати як свою навчально-виховну діяльність, так і поведінку учнів.

Далі студентам пропонуються завдання для самостійної роботи (питома вага якої у навчанні постійно збільшується): завдання на вивчення та аналіз педагогічної літератури, наприклад дидактичних систем минулого та сучасності, педагогічної преси, аналіз та узагальнення досвіду педагогів-новаторів, проведення елементів дослідження у період неперервної педагогічної практики в школах; завдання, пов'язані з аналізом основних педагогічних категорій (освіта, навчання, розвиток, зміст, форми, методи, засоби, прийоми тощо).

Блок контролю та самоконтролю передбачає включення до процесу навчання питань, тестів, анкет, які дозволяють визначити факт засвоєння студентами навчального матеріалу з даної теми. Тест, як правило, складається із завдань (або питань), які стосуються діяльності даного рівня та еталона. Порівняння відповіді студента з еталоном за кількістю правильно виконаних операцій тесту дає змогу визначити коефіцієнт засвоєння, за яким можна судити про завершеність процесу навчання. Сюди включаються й тести пізнання, розпізнання, класифікації, підстановки, тести конструктивного типу, тести “типова задача”, тести-задачі.

Блок професійно-педагогічних умінь вміщує перелік основних дій майбутнього вчителя, якими він повинен оволодіти в результаті вивчення програмного матеріалу. Ці дії мають наскрізний характер, оскільки в кожній з тем відображено інваріантні групи умінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські), які конкретизуються у процесі навчання.

Блок професійно-педагогічних рис майбутнього вчителя відображує відповідні властивості вчителя-вихователя, зокрема педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, володіння навичками професійної взаємодії та спілкування. При цьому автори посібника врахували, що дидактична підготовка вчителя не обмежується предметним змістом. Враховано й соціальний зміст, який орієнтує майбутнього вчителя на відповідальне ставлення до своєї професійної ролі у суспільстві [1].

До "Практикуму" розроблено "Робочі зошити", які дозволяють студентам якісно підготуватися до практичних занять, окреслюють завдання для самостійного пошуку, опрацювання першоджерел, проведення невеликих педагогічних експериментів тощо. Робочою програмою передбачено також ознайомлення майбутніх учителів з основними підходами до виховання обдарованих дітей. Тому до деяких тем (зокрема "Школяр, його розвиток і виховання", "Розумове виховання учнів", "Індивідуальна робота з учнями" тощо) введено відомості про обдарованість, особливості обдарованої особистості, методи та форми

роботи з обдарованими дітьми.

Так у "Робочому зошиті. Загальні основи педагогіки" (авторська розробка) у темі "Школяр, його розвиток і виховання" студентам пропонується провести невеличке дослідження: побудувати генеалогічне древо своєї родини; проаналізувати, що вони успадкували від своїх батьків та прадідів (при цьому використовується опорна схему заняття стосовно тих якостей, що передаються генетично). Особливо звертається увага на здібності до певних видів діяльності.

Курс "Історія педагогіки" побудований на основі модульно-кредитного підходу до вивчення предметів педагогічного циклу, тому великої уваги надається самостійній роботі студентів. У "Робочому зошиті. Історія педагогіки" (авторська розробка) студентам пропонується з кожної теми низка завдань для самостійної роботи. При цьому завдання, як правило, мають дослідницький характер.

У ході вдосконалення методики навчання педагогічно обдарованих студентів на основі модульно-кредитної системи навчання самими майбутніми вчителями було запропоновано ввести до форм виконання самостійної роботи підготовку презентацій за допомогою редактора Microsoft Office PowerPoint 2003-2007. Кращі розробки студентів використовуються нами під час лекцій з "Історії педагогіки" та "Педагогіки".

Отже, практично на кожному занятті з "Історії педагогіки" застосовуються *стратегії поглиблення* (пошук додаткової інформації, відповіді на проблемні запитання, вивчення педагогічних першоджерел тощо), *збагачення* (використання між предметних зв'язків з філософією, історією, культурологією, зарубіжною літературою, психологією тощо), *індивідуального* (самостійна робота, індивідуальні завдання тощо) та *диференційованого* (виконання завдань різного рівня складності) підходів.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка запроваджено навчальний курс для студентів магістратури "Методика педагогіки". У змісті цього курсу нами виділено окремо розділ "Методика навчання педагогічно обдарованих студентів", в якому розглядаються такі питання:

1. *Сутність педагогічної обдарованості майбутнього вчителя.*
2. *Технологія навчання педагогічно обдарованого студента.*
3. *Всеукраїнська студентська олімпіада з педагогіки як ефективна форма розвитку педагогічної обдарованості студентів.*

Крім того, магістранти на основі стратегій збагачення і поглиблення аналізують зміст навчального курсу "Педагогіка середньої школи", вибудовують власний підхід до логіки викладу навчального матеріалу, розробляють тексти лекцій та їх дидактичне забезпечення. У цьому контексті студенти магістратури виявили потребу і бажання в оволодінні методикою підготовки тексту лекції за допомогою презентаційної програми Microsoft Office PowerPoint 2003-2007, що, на нашу думку, також відповідає реалізації стратегії збагачення.

Розроблена нами методика навчання педагогічно обдарованих студентів ґрунтується на підходах до розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога, розроблених П.Є. Решетніковим [2] на основі теоретичних положень Є.О. Клімова (адаптація, компенсація, корекція).

Інноваційні дидактичні пошуки у сфері професійної педагогічної підготовки передбачають різноманітні види діяльності: *навчально-пізнавальну* (визначення пріоритетних цілей, завдань, функцій, оновлення змісту педагогічної освіти), *науково-дослідницьку* (постановка наукової проблеми, висування та перевірка гіпотез, генерація ідей, моделювання та організація експерименту, оцінка результатів), *моделюючу* (прогнозування, предметно-змістовна імітація, імітаційна гра, мікророзкладання, моделювання контексту майбутньої професійної діяльності), *технологічну* (розробка системи методів, прийомів, засобів досягнення поставлених цілей), *рефлексивну* (інтелектуальна та емоційно-почуттєва рефлексія в гносеологічному та емоційно-особистісному виявах).

Ефективність професійної підготовки педагогічно обдарованих майбутніх учителів під

час навчання їх у педагогічному закладі освіти суттєво залежить від *організаційних форм* навчальної роботи. Робота з обдарованими студентами вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу традиційно є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання педагогічно обдарованих студентів мають переважати *самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи* до засвоєння знань, умінь та навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток їх творчих здібностей.

Учитель завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо навчити студентів усвідомлювати ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі творчого пошуку, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. Саме на цей підхід орієнтовані різноманітні *види діяльності*, такі як *мікрвикладання* фрагментів уроку, *моделювання фрагментів виховних проєктів*, розв'язування *педагогічних задач*, *ділові ігри*, *аукціони педагогічних ідей та конкурси педагогічних талантів*, *конкурси-імпровізації* тощо. На заняттях з педагогічних дисциплін кожен студент може спробувати свої сили у моделюванні педагогічної діяльності викладача. Така побудова занять стимулює майбутніх учителів до пошуку нових нетрадиційних методів проведення занять, активізує їх дослідницьку діяльність, розвиває критичність в оцінюванні своєї діяльності та діяльності однокурсників.

Отже, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів переважають ділові та рольові ігри, навчальні конференції, різноманітні конкурси (конкурс педагогічних талантів, виставка-ярмарок „Своїми руками”, аукціон педагогічних ідей, захист творчих проєктів та інші) тощо. Великого значення набула самостійна робота студентів по написанню рефератів, доповідей, наукових статей, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок. Активно працює факультатив по роботі з обдарованими студентами, на якому майбутні вчителі, реалізуючи свій творчий потенціал, вчать виявляти і розвивати обдарування й здібності учнів. Значно впливає на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів Наукове студентське товариство, яке сприяє оволодінню обдарованими студентами основами науково-дослідної роботи. Цьому сприяє й стажування кращих студентів у провідних навчальних закладах США.

Необхідно активно розробляти та використовувати весь арсенал різноманітних форм та методів навчальної роботи. При цьому одним із провідних методів навчання залишається лекція. Зазначимо, що сучасна вища школа переносить акцент із інформаційного навчання (що повідомляє), на методологічне (що орієнтує). Тому доцільно застосовувати при організації навчального процесу обдарованих студентів різні види *лекцій*, зокрема проблемного характеру.

У лекціях доцільно застосовувати різні прийоми, що включають студентів у процес активного сприйняття матеріалу: лектор ставить завдання, на якийсь час перериває виклад, вислуховує думки і пропозиції студентів, коментує різні підходи і продовжує виклад, спонукаючи студентів оцінити факти, приклади, використовує інші прийоми.

Викладач має наперед продумати, коли заохочувати студентів до виступів. Деякі лектори дозволяють студентам перебивати їх, щойно виникне якість запитання. Така практика виправдовує себе в невеликих групах, де лекція тісно переплетена з обговоренням. Можна застосувати цей метод і у великій аудиторії за умови, що запитання не будуть занадто частими і не дуже відволікатимуть увагу студентів. Але лекція більшою мірою, ніж семінар чи обговорення, покликана донести інформацію та провідні думки до всіх студентів, тож якщо найактивніші слухачі весь час перебиватимуть викладача малоцікавими для решти запитаннями, він не встигне викласти матеріал у відведений час, а більшість аудиторії просто

перестане його слухати.

Можна виділити спеціальний час після лекції для відповідей на питання студентів. Деякі лектори залишають певний час для запитань наприкінці заняття. Знаючи це, студенти розуміють, що не перебиваючи викладача, вони зможуть дізнатися більше. Однак про таку домовленість слід попередити студентів заздалегідь, щоб вони встигли сформулювати запитання.

Окремі викладачі на початку лекції з'ясовують, чи не мають студенти запитань з матеріалу попередньої лекції. Однак, зробивши це один раз, викладач має бути готовий до того, що наступного разу частина студентів прийдуть із заготовленими питаннями.

Дехто з лекторів будує лекцію на коментарях студентів, ставлячи аудиторії серію запитань, відповіді на які передуватимуть викладу. Це дає студентам відчуття того, що з розумних запитань народжуються дійсно глибокі міркування. Однак при цьому викладач має заздалегідь продумати питання, визначитися коли залучати до лекції студентів, яких висновків вони повинні дійти тощо.

Участь студентів у лекції може бути корисною для обох сторін. Зрештою, головним завданням лекції є залучення студентів до наукового пошуку, оскільки будь-яке взаємне спілкування допоможе досягнути бажаного результату. В інших видах занять участь студентів запрограмована. Для лекцій вона, як правило, нехарактерна.

Одним з основних видів навчальних практичних занять студентів при вивченні педагогіки є *семінарське заняття*. Метою семінару є певний синтез опрацьованої студентами літератури, співвіднесення її з матеріалом лекцій, формування у майбутніх учителів уміння критично оцінювати різні джерела знань. Чіткий порядок питань у плані семінару необхідний студенту у підготовці до заняття для усвідомлення логіки теми, послідовності її розвитку. На семінарі доцільно розглядати актуальні проблемні питання. Основною метою цього виду навчальних занять є не стільки перевірка знань, скільки розвиток самостійності мислення студентів, уміння відстоювати свою власну позицію. Семінарське заняття є найбільш складною формою організації навчального процесу. Йому притаманні чотири основні функції, а саме: 1) поглиблення, конкретизація і систематизація знань, набутих студентами на попередніх етапах навчання (лекції, самостійна робота, консультації); 2) розвиток навичок самостійної роботи, формування творчого мислення; 3) розвиток уміння формулювати і аргументувати свою думку; 4) контроль за ступенем та характером засвоєння матеріалу студентами.

Семінарські заняття з педагогіки на основі застосування методики навчання педагогічно обдарованих студентів передбачає активне використання таких методів як ділові ігри, де майбутні вчителі по чергово виконують ролі як викладачів, так і учнів, продумують логіку заняття, готують проблемні питання, відбирають педагогічні задачі та ситуації, розробляють логічні схеми заняття, застосовують комп'ютерне та мультимедійне обладнання тощо.

Оволодіння різноманітними формами та методами активного навчання допомагає майбутнім педагогам швидше набути професійного досвіду, глибше усвідомити соціальне призначення професії вчителя. Саме тому до кожного практичного заняття доцільно розробляти практичні завдання, спрямовані на розвиток мислення майбутніх учителів та формування практичних умінь і навичок виховної роботи з дітьми, підлітками, юнаками. На практичних заняттях широко використовуються інноваційні підходи, зокрема аналіз педагогічних ситуацій і професійно-зорієнтованих педагогічних задач.

Педагогічна задача – це мета, що задається викладачем у визначених умовах (ситуації), яка передбачає перехід студента з вихідного рівня на якісно новий рівень його розвитку. Педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом утруднення, яке виникло у певній ситуації, і яке не має однозначного розв'язку. Подолання утруднення відбувається шляхом знаходження оптимального способу його вирішення. Педагогічна задача має на меті не тільки усунення конфлікту, але й створення потреби суб'єкту діяльності у саморозвитку та

самовдосконаленні.

Саме тому на практичних заняттях з педагогіки широко використовуються розвивальні методи навчання і, перш за все, педагогічні задачі, які є “основною клітиною” педагогічної діяльності і які безпосередньо спрямовані на формування необхідних учителю вмінь. Розв’язуючи задачі, студенти вчаться аналізувати, моделювати, конструювати, регулювати, організовувати не тільки власну навчально-виховну діяльність, але й поведінку і діяльність учнів. Розв’язання педагогічної задачі має чіткий алгоритм, з яким студенти знайомляться на перших же заняттях і який допомагає їм підходити до аналізу проблеми на науковому рівні. Цей процес відбувається за такими етапами: 1. Орієнтація в ситуації, її діагностика. 2. Аналіз вихідних даних: місце ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності, характеристика дій вихованців, вихователів, їхніх взаємостосунків. Усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності. 3. Знаходження основної суперечності, постановка і формулювання проблеми. 4. Висунення припущень, гіпотез, їх обґрунтування. 5. Вибір системи засобів, методів розв’язування педагогічної проблеми. 6. Проектування наслідків її вирішення.

Педагогічні задачі, які пропонуються студентам, повинні бути різного рівня складності і передбачати різні види діяльності: від репродуктивної до творчої.

Активізують мислення студентів і стимулюють їх до самостійної пошукової роботи *проблемні питання*. Проблема, з філософської точки зору, це такий різновид питання, відповідь на яке не утримується у набутому досвіді суб’єкта і тому потребує відповідних практичних та теоретичних дій, які відрізняються від простого інформаційного пошуку. Тобто, виникає певне утруднення, ліквідувати яке за допомогою наявної бази знань студент на може. Це свідчить про недостатність наявного рівня знань. Тому проблема визначається як знання про незнання та виникненням необхідності усунути протиріччя. Використання проблемних питань на практичних заняттях з педагогіки допомагає підвищити пізнавальний інтерес студентів до вивчення теорії виховання, вчить їх діалектично мислити, робить істину доказовою, а знання осмисленими, формує активну, творчо мислячу особистість.

На нашу думку, у процесі навчання педагогічно обдарованих студентів доцільно застосовувати методи евристичного навчання, запропоновані А.В. Хуторським [3, с. 129], до яких належать *когнітивні*, креативні, оргдіяльнісні. До *когнітивних методів* відносяться порівняння, аналогії, синтез, класифікації та ін. *Оргдіяльнісні методи* навчання передбачають оволодіння навчальним цілеспрямованим плануванням, організацію контролю і оцінки роботи студентів, здійснення педагогічної рефлексії під час проведення занять з педагогіки. До традиційних методів *креативного типу* евристичного навчання належать: “мозковий штурм”, метод емпатії, методи сенектики, морфологічного ящика. Мета цих методів – забезпечити логічну опору для створення студентами освітньої продукції.

До найефективніших евристичних методів можна віднести: метод евристичних питань, порівняння, евристичних спостережень, евристичного дослідження, конструювання понять, метод гіпотез, метод помилок, метод прогнозування, метод “якби...”, метод вигадування, гіперболізації, аглютинації та інші

Одним з напрямів практичної підготовки студентів вищого педагогічного закладу освіти є використання методів *моделювання фрагментів виховних заходів* та *мікровикладання*, під якими розуміють спеціально організовану і педагогічно керовану діяльність, коли у спеціально створеній ігровій ситуації імітується певний реальний навчально-виховний процес.

Зазначені методи мають чітку професійно-педагогічну спрямованість, допомагають майбутньому вчителю краще підготуватися до професійної діяльності, визначити рівень своїх знань, умінь і здібностей, набути певного рівня педагогічної майстерності, дозволяють сформулювати основу рольової поведінки. Це допомагає студентам краще усвідомити сутність педагогічних явищ, оскільки створюються умови, за яких вони отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, вчасно знаходити способи встановлення контакту, прийоми створення певної емоційної атмосфери та її корекції,

способи вирішення типових ситуацій взаємодії тощо.

У процесі моделювання фрагментів практичної діяльності вчителя-предметника значного розвитку у майбутніх учителів набувають педагогічні здібності, особистісні якості (комунікативність, емпатія, педагогічна інтуїція, самовладання, педагогічний оптимізм тощо); формуються відповідні вміння та навички, відбувається накопичення певного досвіду; загострюється професійний інтерес, актуалізуються наявні знання, закріплюються навички педагогічного аналізу і узагальнення.

Використані студентом можливі варіанти виконання ролі "вчителя" дозволяють швидше побачити його особистісні якості, сформованість педагогічних дій. Фрагменти уроків та виховних заходів моделюють майбутню професійну діяльність і дають змогу з'ясувати, як застосовується студентом педагогічна тактика: вміння управляти ситуацією, знімати напругу, створювати позитивну атмосферу у конкретній групі.

Одним з ефективних методів активізації навчальної та дослідницької роботи студентів на заняттях з педагогіки та історії педагогіки є *ділова гра*. Вона становить собою форму відтворення предметного і соціального змісту та моделювання стосунків, характерних для педагогічної роботи.

Серед *дидактичних засобів*, які навчаються застосовувати майбутні вчителі, варто виділити розробку та створення опорних логічних схем заняття, широке використання наочного матеріалу, розробку комп'ютерних презентацій, створення відео роликів на реалізацію творчих завдань, глибоке вивчення творів класиків педагогічної науки та аналіз підходів різних педагогів минулого до розв'язування сучасних проблем навчання й виховання тощо.

Важливим елементом навчально-виховної роботи з розвитку обдарованості майбутніх учителів є *позанавчальна виховна діяльність*, в організації й здійсненні якої провідне місце належить самим студентам. У Житомирському державному університеті традиційним стало проведення ряду заходів, організація яких здійснюється за методикою колективних творчих справ. Серед них можна виділити щорічне „Свято квітів” та виставку-ярмарок „Своїми руками”, конкурси педагогічної майстерності та „Аукціон педагогічних ідей” тощо.

Підготовка та проведення цих заходів здійснюється у кілька етапів, при цьому студентам надається можливість проявити себе у різних якостях, а саме: сценаристів, драматургів, акторів, поетів, художників-оформлювачів, постановників танців та інсценізацій, дослідників, фото- та кіно кореспондентів, журналістів, учнів, вчителів тощо. Всі ці заходи передбачають не лише демонстрацію виробів, зроблених студентами, а й тематичний захист виставлених експонатів, під час якого студенти виявляють свої творчі здібності, таланти, обдарування. Завжди цікаво і пізнавально відбувається конкурс-мандрівка „У країну дитинства” на педагогічному факультеті. Загальноуніверситетські виставки студентської художньої творчості давно стали традиційними і факультети намагаються представити різноманітні вироби майбутніх учителів, які відрізняються неординарністю, фантазією, яскравою уявою.

Отже, на основі узагальнення всього вищезазначеного вважаємо за доцільне відбирати комплекс форм і методів навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів педагогічної обдарованості.

Література:

1. Практикум з педагогіки: навч. посіб. / За заг.ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – К., 2004. – 432 с.
2. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера: кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. — М.: Владос, 2000. – 304 с.
3. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
4. Методика організації та проведення Всеукраїнської олімпіади з педагогіки: Вид. 3-є. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 100 с.

УДК 378.147

*Е.И. Атлягузова, к.пед.н.,
Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия*

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛИСТА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

У статті розглядається побудова компетентнісної моделі фахівця технічного профілю, яке повинне проводитися з урахуванням результатів прогнозування розвитку науки, технологій, засобів створення нової техніки і виробництва.

Ключові слова: *компетентнісна модель фахівця, технічний профіль, прогнозування розвитку науки та технологій.*

The article deals with the construction of technical competence model professional profile, which should take into account the results of forecasting the development of science, technology, means of creating new technology and production.

Keywords: *competence model of a specialist, technical type, the prognostication of the development of science and technologies.*

В содержании обучения и в формировании компетентности специалиста важное место отводится освоению навыков соединять теоретические знания с практической подготовкой, собственно инженерное дело со знаниями и опытом в различных областях науки и техники. Принципиальные изменения в экономике, обусловленные возрастающей ролью знаний, революцией в информационно-коммуникационных технологиях, становлением глобального рынка труда, а также социально – экономическими переменами, диктуют новые требования к качеству подготовки специалиста и его компетентности, что обуславливает необходимость построения модели специалиста.

В настоящее время в педагогической теории и практике используются различные методы построения моделей специалиста [1-5]. В последние годы в отечественной теории и методике профессионального образования наметилась тенденция к разработке моделей специалиста, предназначенных как для представления о будущей профессиональной деятельности, так и эффективной к ней подготовки [1]. При этом различают: модель специалиста (работающего, функционирующего) и модель подготовки специалиста, при этом модель подготовки специалиста строится исходя из модели специалиста, и используется для организации профессионального обучения.

В зависимости от основного предмета моделирования используются два вида моделей специалиста: модель деятельности специалиста, описывающая виды профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, ситуации профессиональной деятельности и способы их решения, в том числе типовые профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места; модель личности специалиста, включающая необходимые личностные качества и свойства работника, а также описание совокупности его качеств, обеспечивающих успешное выполнение задач, возникающих в производственной сфере, в том числе способность к самообучению и саморазвитию.

Очевидно, что каждый вид профессиональной деятельности требует от специалиста соответствующих знаний, умений, навыков, а также профессионально значимых (важных) личностных качеств [2]. Такая модель специалиста должна учитывать совокупность личностных черт будущего профессионала. При этом процесс построения личностной модели проходит этапы обоснования социального эффекта деятельности специалиста, определения характеристик будущей профессиональной деятельности, выявления личностного потенциала и анализа взаимозависимостей его личностных черт.

Если основным предметом моделирования являются личностные качества специалиста, то, как справедливо отмечают Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев [3], такая модель обладает очень низким уровнем диагностичности поставленных целей. В силу этого, модели личностных качеств специалистов, как правило, декларативны и оказывают большое

влияние на ход и результаты образовательной деятельности.

К модели специалиста и модели его подготовки предъявляются следующие требования: модель специалиста может быть различной для молодого, начинающего и опытного, успешного специалиста, ибо по мере профессионализации и на разных ее стадиях для специалиста будет характерно разное соотношение качеств. Одни авторы считают, что лучше строить модель деятельности и личности уже сложившегося специалиста, другие же считают, что ошибочно в профессиограмме завышать требования и рассчитывать только на идеального, а не среднего работника; модель специалиста должна включать компоненты, определенно влияющие на эффективность деятельности, обеспечивающие контроль над ней, легко диагностируемые, создающие возможность вмешательства и коррекции; модели специалистов, имеющих одну и ту же специальность, но получивших разные специализации, могут существенно отличаться; модель подготовки специалиста исходит из модели специалиста и включает в себя виды учебной и познавательной деятельности, учебные планы, программы, формы связи с производством, квалификационные характеристики специалистов.

К качеству подготовки специалистов, по мнению В.Д. Шадрикова, наиболее важными требованиями являются: современный специалист должен уметь трансформировать приобретаемые знания в инновационные технологии; знать, как получить доступ к глобальным источникам знаний, владеть современными информационными технологиями; иметь мотивацию к обучению на протяжении всей жизни, обладать навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации, т.е. уметь учиться; владеть методологией и аналитическими навыками; знать и уметь применять методы проведения научных исследований; обладать коммуникативными способностями, уметь работать в команде, адаптироваться к переменам, способствовать социальной сплоченности; разделять ценности, необходимые для того, чтобы жить в условиях современного общества, быть его ответственным гражданином [4].

Мы считаем, что эти требования универсальны и должны определять содержание видов профессиональной деятельности специалистов технического профиля и что они должны найти отражение в реализации учебных планов, программ, дидактических материалов, методах и средствах обучения.

Общим методологическим принципом построения моделей специалистов является восхождение «от абстрактного к конкретному». Изучение теоретических работ и анализ различных видов деятельности позволяет выделить следующие основные функциональные блоки: мотивы деятельности; цели деятельности; программы деятельности; информационная основа деятельности; принятие решений; подсистема деятельностно важных качеств специалиста.

Таким образом, обобщенная модель специалиста должна включать в себя: цели деятельности специалиста; функции, к выполнению которых он должен быть подготовлен; индивидуальные качества, которые должны быть сформированы как профессионально важные; нормативные условия, в которых эта деятельность должна протекать; навыки принятия решений, связанных с деятельностью; навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности; представление о личностном смысле деятельности.

Очевидно, что модель специалиста конкретной специальности будет отличаться своими специфическими целями, функциями, компетенциями, качествами, знаниями, решающими правилами и критериями достижения цели, информационным обеспечением [5–7]. Существенные различия будут наблюдаться и в моделях специалистов одного и того же профиля, но отнесенных к разным уровням образования (специалист, магистр). Эти различия будут наблюдаться как в наборе социально – психологических, психофизических, профессиональных характеристик специалиста [8], так и в критериальных значениях по отдельным параметрам, например в разных требованиях к теоретической и практической подготовке.

Модель специалиста является необходимым условием для организации самостоятельной работы студента, она призвана помочь ему понять то, что необходимо для

его профессиональной деятельности [9]. Модель предполагает наличие требований на «входе» – на этапе приема в вуз, т.е. она должна преимущественно соотноситься с моделью выпускника общеобразовательной школы или других учебных заведений, окончание которых дает право на получение высшего образования.

Под моделью специалиста Л.П. Саксонова понимает систему признаков, которые характеризуют соответствие специалиста уровню современного производства в условиях непрерывного развития науки и техники [10].

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующее определение: модель специалиста конкретного профиля – это идеал, к которому надо стремиться в процессе подготовки специалиста, это описание видов деятельности, функций, к выполнению которых специалист должен быть подготовлен и какими качествами он должен обладать. Модель выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе.

Из анализа работ Н.Ф. Талызиной [11], следует, что переход от построения модели специалиста к построению модели его подготовки можно провести через выделение и описание типовых задач, которые специалист должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. При этом осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения.

Одной из разновидностей модели специалиста является профессионально-квалификационная характеристика, в которой отражены: виды профессиональной деятельности на разных должностях и различных рабочих местах, обязанности и функции, качества, знания и навыки [12]. Такие модели необходимы для подбора и расстановки кадров, для аттестации, для составления программ подготовки и переподготовки специалистов.

Квалификационная характеристика специалиста отражает специальность (специализацию) и уровень квалификации и, по мнению А.К. Марковой, может иметь вид профиля специалиста [1]. В профиле указываются виды профессиональной деятельности, обычно не более двух-трех, например, инженер-исследователь-конструктор или инженер-конструктор-технолог. Квалификационную характеристику также называют нормативной моделью. Это обобщенные требования к деятельности и личности специалиста, это паспорт специалиста. Квалификационный профиль – это описание необходимых работнику качеств в количественном выражении.

На основе анализа литературы была проведена систематизация основных подходов и целей проектирования моделей специалиста.

Важным этапом построения модели специалиста является выбор и анализ компонентов, которые с наибольшей степенью адекватности отражали бы содержание его деятельности.

Профессионально-должностные требования и квалификационный профиль включены в модель специалиста технического профиля как наиболее значимые и специфические для профессиональной деятельности будущих специалистов.

Согласно рекомендациям Э.Ф. Зеера, который видит цель проектирования модели специалиста в обеспечении профессионального развития личности и формировании социальной, коммуникативной, социально-информационной, когнитивной и специальной компетенций [8], в модель специалиста конкретного профиля должны быть включены компоненты, отражающие интерес к профессии, профессионально-значимые качества личности специалистов.

В.Д. Шадриков считает, что виды профессиональной деятельности специалистов любого направления можно укрупнить и проводить в вузах профессиональную функциональную подготовку инженеров-исследователей, инженеров-конструкторов и инженеров-технологов [4]. Руководствуясь этими соображением, мы выделили в структуре контингента специалистов технического профиля по содержанию видов профессиональной деятельности, следующие функциональные группы: специалисты руководители (менеджеры), специалисты конструкторы, специалисты исследователи, специалисты технологи.

Для каждой категории персонала предприятий можно выделить общие (инвариантные) и специфические (специальные) виды профессиональной деятельности. К общим видам профессиональной деятельности специалистов относятся: организационная, развивающая, правовая и мобилизационная деятельность. Специфические виды деятельности: управленческая, конструкторская, исследовательская и технологическая.

Все категории специалистов, независимо от выполняемых ими инженерных функций, должны обладать профессиональными компетенциями, а также методологией и практикой сравнительного анализа техники, технологий, научных решений; владеть опытом функционирования системы сбыта; методами защиты интеллектуальной собственности; патентно-лицензионной работы; знаниями экономико-нормативных условий функционирования предприятий и организаций с различными формами собственности; основами механизма рыночной экономики.

При разработке компетентностной модели подготовки специалиста технического профиля необходимо учитывать региональные или ведомственные особенности подготовки специалиста, следовательно, модель должна иметь вариативный характер [2; 4]. Универсализм и практическую ценность модели будут придавать требования работодателей, для которых проводится подготовка специалистов, а также результаты маркетинговых исследований в области компетенции персонала данной специальности в реальных сферах профессиональной деятельности.

Важным этапом построения компетентностной модели специалиста (бакалавра) является выбор и анализ компонентов, которые с наибольшей степенью адекватности отражали бы содержание его деятельности, особенности поведения в перманентно динамичной внешней среде.

Компетентностная модель специалиста (КМС) – это сложная система, содержащая набор управляемых взаимодействующих элементов, отображающих область деятельности, применяемые технологии, профессиональные и психологические характеристики субъекта. Элементы модели должны формироваться как на основе данных, полученных в результате анализа ГОС и ФГОС и отраслевых квалификационных требованиях, так и на результатах опроса экспертов, представляющих производственные предприятия, научные и проектно-конструкторские организации.

Эта аналитическая информация используется для формирования элементов КМС: выбор объектов и определение условий профессиональной деятельности специалиста; определение функций и содержания профессиональной деятельности; выделение приоритетных профессионально-значимых качеств специалиста; создание мотивации, интереса к профессии, её социальной значимости.

Таким образом, обобщенная компетентностная модель специалиста (субъекта) как сложная система, отображающая предметную область (рисунок 1).

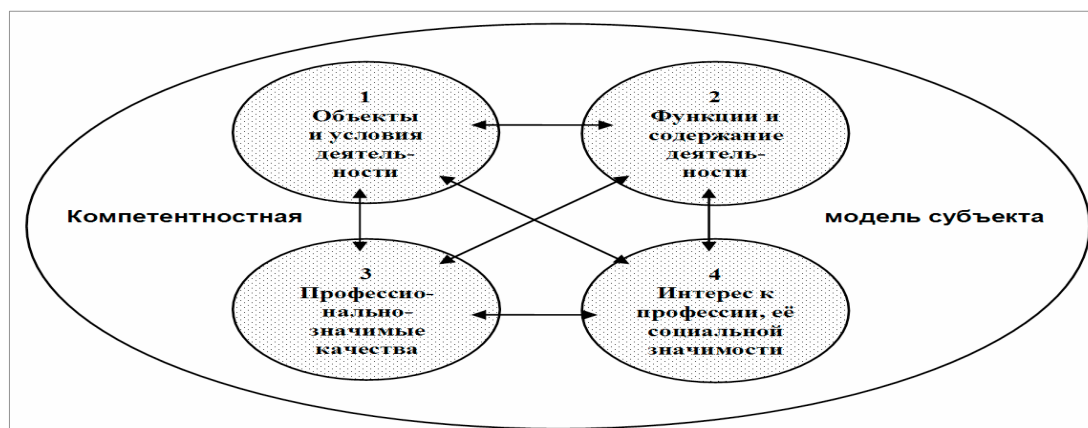


Рис. 1. Обобщенная компетентностная модель специалиста

Элементы модели специалиста должны отображать способность субъекта выполнять

служебные обязанности в определенной сфере профессиональной деятельности. Однако модель, сформированная для узкой профессиональной области, затрудняет функциональную адаптацию и мобильность специалиста. Следует учитывать, что специалисты, подготовленные на основании узкопрофессиональной модели, могут оказаться неконкурентоспособными, их адаптация потребует дополнительных затрат времени, явится тормозом развития производственно-технологического комплекса. Построение компетентностной модели должно проводиться с учетом результатов прогнозирования развития науки, технологий, средств создания новой техники и производства.

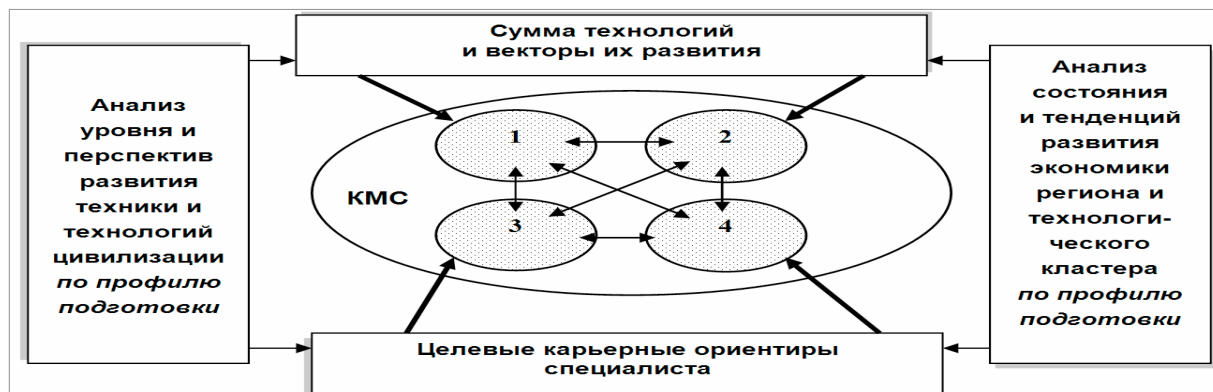


Рис. 2. Модель управления процессом формирования базовых компетенций специалиста технического профиля

Указанный подход обеспечивает научное обоснование формирования модели, её элементов, отображающих основные функции и содержание профессиональной деятельности специалистов (рисунок 2).

Анализ уровня и перспектив развития техники и технологий, а также состояния и тенденций развития экономики региона и технологического кластера позволяют выявить сумму технологий, применяемых в проблемной области подготовки специалиста, сформировать рекомендуемые карьерные ориентиры будущего специалиста.

Литература:

1. Маркова А.А. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 200 с.
2. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (К вопросу о гуманизации образования) // Высшее образование в России. - 2000. - № 5. - С. 19-25.
3. Петрунева Р., Дулина Н., Токарева В. О главной цели образования // Высшее образование в России. - 1998. - № 3. – С. 40-46.
4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 26
5. Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Компетентностный подход: проблемы терминологии // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 2. - С. 212-220
6. Денисова О.П. Психологическая и профессиональная готовность специалистов к аттестации вуза // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 3. - С. 105-110.
7. Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 3. - С. 343-346
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Учеб. пособ. 2-е изд., перераб. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003. - 480 с.
9. Коростелев А.А. Обеспечение готовности студентов к инновационной деятельности на основе формирования инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 2. - С. 125-128.
10. Саксонова Л.П. Культуросообразность технического образования. Монография / Л.П. Саксонова, Самар. гос. техн. ун-т. - Самара, 2006. - 491 с.
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: АCADEMIA, 2003. – 288 с.
12. Пудовкина Н.Г. Развитие управленческих кадров в контексте системы повышения квалификации // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - 2011. - № 3. - С. 260-263.

УДК 378.13.013.42:316.334.55

*Л.В. Барановська, д.пед.н., професор,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

СУБ'ЄКТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

В данній статтє обоснована необхідність професіональної підготовки будучих соціальних педагогов на основе суб'єктности к професіональної діяльності в сельской местности. Професіональное общение преподавателя со студентом является средством реализации суб'єктности.

Ключевые слова: *соціальний педагог, професіональна діяльність, професіональное общение преподавателя, суб'єктность.*

Article is substantiated necessity of professional preparation of the future social pedagogues on the subjects base for the professional activity in the rural society. Professional communication of teacher and students is a mean of subjects realization.

Keywords: *social worker, occupational, professional communication teacher, subjectivity.*

Актуальність проблеми. Аналіз останніх досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє констатувати, що найважливішим аспектом даної проблеми є особистісний, що, на наш погляд, значною мірою зумовлено особливостями сучасного соціального розвитку, економічних процесів, демографічної ситуації в Україні. Пильність уваги до процесу перетворення студента в суб'єкт виховання та фахового навчання пояснюємо існуванням у сучасній педагогічній системі вищої освіти атавізмів тоталітарної держави з її нехтуванням загальнолюдськими цінностями, запереченням права на національну своєрідність, пріоритетністю однопартійної ідеології, авторитаризмом системи управління державою та освітою. Ці аспекти життя нашого суспільства спричинили певні зміни в структурі, змісті, спрямованості освіти та навчання студентів, що, у свою чергу, стало підґрунтям для появи й нових професій. Зокрема мова йтиме про соціальних педагогів та особливості їхньої діяльності у сільській місцевості.

Метою даної статті є: обґрунтування необхідності суб'єктного ставлення до студента - майбутнього соціального педагога з метою формування в нього готовності до особистісно орієнтованої професійної діяльності в специфічних умовах сільського соціуму.

Викладення основного матеріалу. Цінність майбутнього фахівця як людини, як особистості, як суб'єкта майбутньої діяльності у системі професійної освіти молоді є одним з найважливіших критеріїв її якості, оскільки цінність пов'язана з широким діапазоном поглядів, ерудицією, загальним розвитком людини.

Проблемам індивідуалізації навчання, формування суб'єктних стосунків у системі «викладач – студент», особистісно-професійного становлення молоді у процесі оволодіння фахом приділяли увагу багато вітчизняних (А. Алексюк, І. Бех, В. Галузинський, А. Дьомін, І. Зязюн, Л. Жалдак, Г. Костюк, Н. Пов'якель, Л. Подоляк, В. Семиченко, М. Томчук, Н. Чепелева, Д. Чернілевський, В. Юрченко) та зарубіжних дослідників (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Дяченко, І. Зимня, М. Кандибович). Ученими обґрунтовані як загальні концептуальні підходи до особистісного становлення студента, так і приділена увага особливостям формування його галузево-професійного потенціалу. Водночас визначена й концепція професійної підготовки соціального педагога, приділена увага розкриттю теоретико-методичних основ формування його фахової готовності в умовах вітчизняних ВНЗ (Л. Міщик, Г. Локарева, В. Поліщук, А. Рижанова, Л. Штефан), у системі вищої освіти

зарубіжних країн (Л. Віннікова, Н.Гайдук, С. Когут, Г. Лещук, Н. Собчак, О. Павлішак, О. Пічкарь, О. Пришляк); формуванню його професійної та професійно-педагогічної культури (Р. Вайнола, О. Гомонюк, О. Спіріна, О. Урсол), визначенню та формуванню професійно важливих якостей і фахових умінь (В. Багрій, О. Гура, В. Штифурак), підготовці соціального педагога до участі в різних видах соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, П. Гусак, З. Бондаренко, І. Ковчина, Т. Лесіна, О. Лісовець, С. Пашенко, О. Межирицький, М. Малькова).

Ученими окреслена система особистісних якостей соціального педагога, які сприяють ефективності його професійної діяльності. Ними, на думку О. Гомонюк, є: альтруїзм, любов до людей, чесність, совісність, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, скромність, порядність, моральна досконалість, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, креативність, прагнення до самовдосконалення [1, с.14]. Професіографічними його параметрами мають бути здатність до підвищення професійної майстерності та особистісного самовдосконалення, до раціональної організації праці, усвідомлення особливостей об'єкта та соціокультурних умов середовища, в яких здійснюється професійна діяльність, адаптивність, готовність до спонтанної реальної практичної діяльності.

Аналіз досвіду організації навчання соціальних педагогів та соціальних працівників у ВНЗ зарубіжних країн [1, с.15-16] свідчить про те, що зміст такої підготовки орієнтує випускника на професійну діяльність з різними соціальними та віковими групами, у сільській місцевості та в умовах глибокої урбанізації, в умовах дозвілля та на виробництві, сприяє формуванню та розвитку інтерпретаційних фахових умінь та здібностей, що є можливим за рахунок опанування студентами таких навчальних курсів як «Естетика та комунікація» (Німеччина), «Позашкільна та інтернатська практика», «Полікультурне виховання» (Австрія), «Територіально-общинні громади та соціальна робота» (Франція), «Соціальна робота в громаді», «Соціальна робота з дітьми та сім'ями» (Великобританія, Бельгія), «Соціальна робота з людьми літнього віку», «Соціальна робота на виробництві» (США), «Проблемні сфери в практиці соціальної роботи» (Канада).

Історично склалась так ситуація, що, на відміну від багатьох європейських країн, в Україні населення мешкає в сільській та міській місцевостях. Цей поділ свідчить про різні умови трудової, навчальної, дозвілєвої діяльності, що, у свою чергу, зумовлює й специфіку ставлення до духовних, матеріальних цінностей, визначає особливості участі в комунікативних процесах, зумовлює певну диференціацію щодо формування мотиваційної та емоційної сфер населення тощо. При цьому сільський соціум має свої специфічні соціокультурні й соціально-економічні характеристики, які, безперечно, визначають особливості професійної діяльності соціального педагога на селі. До таких характеристик, насамперед, належать: відносно високий рівень соціального контролю суспільства над особистістю, обмеженість можливостей соціальної інтегрованості особистості в соціальне середовище, обмеженість соціально-статусних і соціально-рольових позицій у процесі соціалізації, висока ймовірність соціального виключення, специфічний розподіл праці; наявність особливих соціальних інституцій, що впливають на процес соціалізації дітей та молоді [2], існування звичаєвого права, яке регулює систему міжособистісних стосунків та соціальних ставлень, є основою формування моральної та духовної культури молоді; домінування сусідського типу спілкування.

Такі особливості сільського соціуму, аналіз нормативно-правової бази професійної підготовки соціального педагога до майбутньої професійної діяльності («Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» - 2001 р., «Про соціальні послуги» - 2003 р., «Концепція

Загальнодержавної програми соціального розвитку села на період до 2011 року» - 2004 р.) зумовлюють педагогічну доцільність використання індивідуалізованого підходу до професійної підготовки соціальних педагогів з урахуванням вірогідності їхньої майбутньої професійної діяльності із молоддю та дорослими в умовах сільського соціуму, що підтверджується й наявністю певних суперечностей між потребами суспільства в соціальних педагогах зі сформованою готовністю до професійної діяльності в умовах сільського соціуму, з одного боку, та недостатньою розробленістю теоретичних і технологічних аспектів професійної підготовки соціальних педагогів до роботи в сільській місцевості – з іншого; між соціальною необхідністю створення теоретичних і практичних основ, що забезпечують ефективність процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в сільському соціумі, та очевидною відсутністю досліджень з означеної проблематики [2].

Даний підхід орієнтований на перетворення студента в суб'єкт професійно-педагогічної діяльності. А це стає реальністю, коли викладач, організатор фахового навчання, розуміє, що особистість студента – це особистість молодої людини, яка готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця у конкретній сфері трудової діяльності, що студент належить до особливої соціальної групи, яка поповнює ряди інтелігенції. Це людина певного віку, яка може характеризуватись у 3-х аспектах: 1) соціальному, який виявляється завдяки включенню в студентську групу, виконання у ВНЗ функцій того, кого навчають; 2) психологічному: особистість студента являє собою єдність психічних процесів, станів, утворень і властивостей особистості; 3) в біологічному: особистість студента включає в себе тип вищої нервової діяльності, будову органів чуття, інстинкти, фізичну силу, будову тіла, колір шкіри, очей, зріст і т. ін.

У даній статті ми приділимо увагу проблемі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача ВНЗ зі студентом, яка, на наш погляд, є основою підготовки соціальних педагогів до диференційованого виконання професійних функцій у різних видах соціуму, зокрема і в сільському.

Для встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії науково-педагогічному працівникові необхідні властивості та здібності, які характеризували б його як зрілу сформовану особистість, як фахівця; як спеціаліста педагогічної галузі; як викладача, якому притаманні такі педагогічні якості та здібності, що ефективно впливають на формування в студентів умінь і навичок професійного спілкування.

У процесі організації професійного спілкування викладач формує особистість студента. А тому в його діяльності важливу роль відіграють не окремі методичні прийоми чи заходи, за допомогою яких навчають, навіть і не знання самі по собі, а насамперед педагогічно спрямована сукупність його емоційно-вольових та характерологічних якостей. Особистість викладача ВНЗ можна характеризувати насамперед як фахівця. Серед його якостей розглядають загальні, що є основою його формування як особистості незалежно від профілю спеціальності, а також спеціальні - властиві даній професії. Найбільш значимою з першої групи властивостей, на нашу думку, є загальна, соціально зумовлена пізнавальна активність, що виявляється в довільності, цілеспрямованості, мовленнєвій опосередкованості. Олюднена природа особистості яскраво виражається в її почуттях - морально-етичних (гуманізмі, відповідальності, колективізмі, сумлінні), естетичних (здібності сприймати красу праці, відчувати радість від неї), які, виступаючи важливим мотивом пізнавальної, трудової діяльності, стають основою самовладання, дисципліни, організованості, честі, єдності слова і справи.

Загальні якості особистості фахівця формують спеціальні, професійні їх варіації. Спеціаліст має відрізнятись від інших людей почуттям відповідальності, потребою в постійному збагаченні знаннями, ініціативою, здатністю приймати новаторські рішення й

активно їх реалізовувати. Ці загальні для всіх професій вимоги конкретизуються у кожній спеціальності відповідно до їх характерних особливостей, мети, завдань та умов праці. Професія педагога є надзвичайно багатоаспектною за своїм змістом, завданнями вона поєднує багато особливостей інших видів професійної діяльності. До найважливіших професійних властивостей педагога належать допитливість та потреба в знаннях. К.Д. Ушинський справедливо з цього приводу зазначав, що педагог живе до тих пір, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитись, у ньому помирає педагог [3, 195].

Однією з основних властивостей особистості викладача має бути його психологічна готовність до педагогічної праці — це своєрідна настанова, спрямованість усієї сукупності морально-психологічних властивостей особистості на тих, кого навчають, і на сам процес навчання. Важливою ознакою викладача повинна бути його моральна та світоглядна переконаність - тобто глибока впевненість людини в правдивості та дієвості сили своїх знань, ідеалів, поглядів. Загальнолюдськими і водночас особистісними рисами педагога мають бути: активна життєва позиція, повага до законів держави, національна гідність, гуманізм, патріотизм, здоровий спосіб життя.

У діяльності науково-педагогічних працівників важливу роль відіграє культура їх емоцій та почуттів. Впливаючи своїми думками та почуттями, вони викликають у студентів глибокі переживання, формують багатство їх моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Ефективність діяльності викладача значною мірою залежить від його вольових властивостей: дисциплінованості та організованості, вимогливості до себе та інших, уміння долати труднощі, доводити розпочату справу до кінця, здібності діяти цілеспрямовано. Важко уявити собі успіх у навчанні, яке організовує безвольний педагог, що не володіє собою, який керується в роботі випадковими ситуативними обставинами, не вміє долати негативні емоції та стани, щоб цілеспрямовано досягати поставленої мети. Лише вольовий викладач зможе оволодіти незрілою волею студента і виховати її.

У залежності від напряму дисциплін, які викладає педагог, висуваються до нього й специфічні вимоги. У педагогічній літературі наявні матеріали, наприклад, щодо вимог до тих, хто здійснює загальнонаукову підготовку. Математиків характеризує математична спрямованість розуму. В їх роздумах та доведеннях яскраво виявляється здібність до логічного мислення, пластичність процесів мислення, швидкість перебудови їх спрямованості, здатність переключатись з прямого на зворотній хід думки. Біологи покликані перетворювати природу. Цьому сприяють складні, скрупульозні фенологічні спостереження та експериментальні дослідження. Вони повинні знати історію розвитку життя та живих істот, закономірності поведінки тварин, уміти аналізувати явища природи, співставляти, порівнювати, узагальнювати. У цьому йому допомагають логічне мислення, багата пам'ять; уява, що створює образи нового. Викладачі історичних дисциплін розкривають минуле в тісному зв'язку із сучасністю. Розповідаючи про історичні події і пам'ятки, про археологічні знахідки, вони відтворюють спосіб життя попередніх поколінь, характеризують рівень їх розвитку. Викладачі історії повинні мати розвинене логічне мислення, добру пам'ять на хронологічні дати, імена та події в їх історичній послідовності. Здібність досконало володіти мовленням як засобом передачі знань та впливу на студента необхідна кожному викладачеві. Однак мовленнєва діяльність викладача-філолога має відрізнитись особливим відчуттям мови (змісту слова, інтонації, ритму, стилю, підтексту мовлення). У нього більшою мірою, ніж в інших викладачів, розвинені фонематичний слух, логіка суджень, точність і послідовність усного та писемного викладення думок. Викладач-філолог відрізняється багатством та різноманітністю словникового складу, розвинутою уявою і вмінням майстерно описувати діяльність, поведінку, характери людей, явища природи і суспільного життя, здібністю глибоко проникати у внутрішній світ студента.

Формування комунікативно-професійної особистості студента відбувається переважно в процесі навчання, а тому у науково-педагогічних працівників поряд з особистісними, загальнопедагогічними властивостями, повинні бути й такі, котрі б процес навчання зробили ефективним. Це насамперед педагогічний такт, або педагогічна етика. Його першим правилом є: «Не нашкодь студентам». Етична поведінка педагога має базуватися на винятковій увазі до самопочуття студентів; вона вимагає встановлення високих зразків очікування і натхнення для зустрічі з вихованцями. Коли викладач володіє педагогічним тактом, то йому властивий центризм на студента, його розумову діяльність, переконання, його характерні риси. Педагогічний такт пов'язаний як з емоційною, так і з інтелектуальною та вольовою сферами викладача. Такт — це неодмінна умова співжиття між людьми, успішного спілкування між ними. А.С. Макаренко увів термін «делікатна» людина як синонім до слова «тактовна». Така людина обережна, уважна у взаємовідносинах з іншими людьми. Педагогічний такт — це професійна якість викладача, як і лікарська етика в медичних працівників. Він є складовою педагогічної майстерності і набувається разом з педагогічною освітою і педагогічною практикою.

Справжній педагог повинен бути співчутливим до всього того, що стосується студентів. Співчутливість виявляється через здатність педагога поставити себе на їхнє місце, через уникнення фаворитизму в стосунках з ними. Співчутливість — це визнання в образі студента цілісної особистості, яка має право на самостійність думки, на опір несправедливості; це здатність присвятити себе їхньому майбутньому. Однак така позиція є сприятливою для встановлення позитивних стосунків зі студентами до тих пір, поки педагог серед загальної студентської маси не виділятиме улюбленців. Деякі іноземні дослідники застерігають педагогів від можливості переростання такої надмірної уваги до молоді в поведінку, що має більш спокусливу природу і може навіть бути злочинною. Вони зазначають, що окремі викладачі хизуються тим, що тримаються на одному рівні зі своїми студентами, наприклад, ходячи з ними на перекури, приймаючи наркотики. Допускаються помилок такі педагоги, оскільки студенти не сприймають їх адекватно. Вони вважають, що така поведінка їхніх наставників є не чим іншим, як бажанням повернути втрачену молодість або не видаватись дещо авторитарним. Психологи ж зазначають, що така поведінка може бути викликана страхом викладача перед недоброзичливістю, ворожістю студентів до старшого колеги [4, с.45]. Прагнучи до встановлення зі студентами нормальних стосунків, науково-педагогічний працівник не повинен забувати, що ми є відповідальними за сприяння розвиткові зрілих позицій студентів, за свої дії, за взаємовідносини як з окремими індивідами, так і з цілою групою. Нехтуючи цим, ми сприяємо проявові надмірної імпульсивності студентів, створенню атмосфери, в якій домінують лише почуття, відсутня обдуманість, де панує заздрість. Якщо педагог усвідомлює це, він буде на сторожі, щоб не допустити таких тенденцій. Занадто легко викликати збудження туманними обіцянками про нереальні можливості і натяками про таємні пригоди [4, с.46].

Викладачеві, який реалізовує завдання навчання студентів професійного спілкування, повинні бути властиві якості, які відіграють вагомую роль у спілкуванні і є значимими для організації цього процесу. До них належать комунікативність, контактність, діалогічність та ініціативність.

Комунікативні уміння є ядром особистості педагога та його професійного успіху. Чим вищий рівень комунікативності викладача, тим вищим буде рівень його творчої активності та педагогічної майстерності. Комунікативність педагога як властивість його особистості виявляється в пошукові контактів з іншими людьми, розширенні кола знайомств, у високому рівні активності в процесі міжособистісної взаємодії. Не менш важливою для організації професійного спілкування є контактність — вміння вступати в контакт із партнером по

спілкуванню, тобто здатність долати наявні бар'єри та негативні установки. Про наявність контакту між викладачами та студентами можна стверджувати, виходячи з того, що в процесі взаємодії досягнуті такі результати: співроздум – студенти сприймають повідомлену викладачем інформацію не пасивно, а розмірковують разом з ним; співпереживання – емоційне співчуття всьому тому, що відбувається в аудиторії, коли викладач зумів зацікавити студентів; сприяння – результат співроздумів та емоційного переживання, коли викликана у відповідь активність тих, кого навчають: вони погоджуються або заперечують, задають питання, доповнюють, наводять нові аргументи та факти. Професійно значущими для організації спілкування якостями особистості педагога є також рефлексія, динамізм, емоційна стабільність.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності має виражатись в оволодінні системою комунікативних умінь. А щоб ці уміння сформувати, сам викладач повинен ними оволодіти. До комунікативних професійних умінь педагога належать: уміння мовленнєвого спілкування; уміння орієнтування у співрозмовникові (уміння моделювати комунікативно важливі особливості його особистості); уміння орієнтуватися в умовах комунікативного завдання (правильний вибір змісту спілкування, адекватних засобів для передачі цього змісту, планування свого мовлення, забезпечення зворотнього зв'язку); самоподача (самопрезентація), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, невербальне спілкування; встановлення контакту; вольові якості (уміння управляти своєю поведінкою); якості уваги (спостережливість, гнучкість, тобто здатність до переключення); вміння соціальної перцепції (читання з обличчя); вміння розуміти, а не тільки бачити (адекватно моделювати особистість студента, його психічний стан); вміння педагога спілкуватись на людях; уміння постійно відчувати й підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні. В основі комунікативних умінь педагогів лежать їхні професійні здібності.

Висновок. Сформованість у майбутніх соціальних педагогів практичних професійно-комунікативних умінь є наслідком суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, запорукою встановлення останнім психологічного контакту, досягнення взаєморозуміння, успішної адаптації до умов діяльності у різних видах соціуму, зокрема і в сільському. Успішність виконання майбутніми спеціалістами різноманітних професійних функцій зумовлюється результативністю комунікативно-фахової діяльності викладачів ВНЗ, котрі є суб'єктами вищої освіти із сформованою комунікативною компетентністю (це такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві). Комунікативна компетентність викладача вищого закладу освіти залежить від властивих йому особистісних якостей, а також від тих змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язаною з цими змінами соціальною мобільністю самого індивіда.

Література:

1. Гомонюк О.М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах. Автореферат дис. на здобуття наук. ст. доктора пед. наук. – Спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Вінниця, 2012. – 40 с.
2. Лапа О.В. Професійна підготовка соціальних педагогів до діяльності в умовах сільського соціуму як науково-теоретична проблема / О.В. Лапа // Зб. наук. праць Військового інституту Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. – 2008. – Вип. 16. – С. 216-220.
3. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Избр. произвед.- М.-Л., 1946. - Вып. 3.
4. Aspects of the teacher's relations // The emotional experiens of learning and teaching. By Isca Salberger. - Wittenberg, Gianna Henry, Elsie Osborne. - London, Boston. - 2009.

УДК 130.11

*О.М. Барно, д.пед.н., професор;**Т.О. Барно, к.ю.н.,**Кіровоградський інститут розвитку людини "Україна", м. Кіровоград***ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ СУЧАСНОГО ЮРИСТА**

Неоспоримым является то, что жизнедеятельность человека и духовность взаимообусловлены. Однако эти проблемы еще недостаточно исследованы. Человечество не раз охватывала глубокий кризис духовности. Сегодня, к сожалению, мы стали свидетелями духовного опустошения общества, что является следствием совершенных в течение последних десяти лет преступлений против духовности. Все это приводит к угрожающему росту бездуховности и возрастанием негативных явлений в обществе. При таких условиях чрезвычайно важно именно юристам овладеть культурными достижениями человечества и нации, поднять уровень духовности. Формирование морально развитой личности является частью всего процесса духовного становления молодого поколения. Изменения социальной среды и нравственное развитие личности - единственный взаимосвязанный процесс. В последнее время особую актуальность приобретает вопрос духовности в условиях построения независимого правового государства. В связи с этим возрастает актуальность педагогики психологических исследований, направленных на оптимизацию воспитательного процесса по формированию духовного мира молодежи.

Ключевые слова: *духовность, бездуховность, культурные достижения, морально развитая личность, социальная среда, молодое поколение, правовое государство, оптимизация воспитательного процесса, духовный мир молодежи.*

There is no doubt that virtual activity and inner world of an individual are interconnected. But these problems have not been researched properly, it is a pity, but nowadays we observe devastation of individual's inner world and that is the consequence of crimes committed against society. As a result, it leads to a dangerous increase of inner world's destruction and negative occurrences' in the society. Under such conditions it is necessary for the lawyers to master cultural attainments of humanity and nation and to raise inner world's standards.

Keywords: *spirituality, materialism, cultural achievements, morally developed individual, social environment, the young generation, the rule of law, optimization of educational process, the spiritual world of youth.*

Актуальність проблеми. Одним із завдань сучасної освіти є забезпечення наступності вітчизняної культури, традиційних цінностей народу. Як зазначає Д.В. Чернілевський "Основним завдання освіти є введення студента у світ духовних традицій" [10, с. 6]. Без формування високодуховних цінностей немає висококваліфікованих фахівців. Найелітніший прошарок суспільства юристи. В Україні кожного року випускають близько 5 тисяч юристів, але з них тільки 21,4 % працюють за фахом. За останні п'ять років злочинність серед юристів зросла на 11,7 %. Потреба суспільства у високопрофесійній юристах зростає. Плильність кадрів за останні п'ять років зросла у 4,6 рази.

Для В. Вернадського людина була найвищим продуктом еволюції природи, істотою космічною, наділеною нескінченними потенціями індивідуального й історичного розвитку, «здатною мислити й діяти ...не тільки в аспекті окремої особистості, сім'ї або роду, держави або їхніх союзів, але й у планетарному аспекті» [4, с.24]. Саме освітня складова є й буде на заваді керманічам держави вибудовувати українську правову (про що так багато говориться, але так повільно ми рухаємось).

У цій статті осмислюються проблеми по формуванню нового покоління юристів здатного побудувати правову державу у нашій країні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автором аналізувалися думки цілої плеяди учених, зокрема В. Вернадського, Л. Виготського, Ю. Білодіда, Р. Макарова, В. Медведчука, О. Святоцького, С. Сливки, О. Скрипнюка, Д.Чернілевського та багатьох інших.

Мета публікації: актуалізація проблеми сучасної підготовки нового покоління юристів на основі духовних цінностей свого народу.

Меркотан Л.І. та Салтишева В.П. в своїх дослідженнях констатують, що проблема духовності постала в зв'язку з тим, що стався розрив між процесами навчання і виховання, знищенням старого виховного ідеалу і відсутністю нової парадигми виховання, орієнтації на емпіричне мислення, відсутністю умов для розвитку теоретичного типу мислення, позбавлення особистості здатності до розвитку, що об'єктивно призводить до зниження інтелектуального потенціалу суспільства. Все нове - це давно забуте минуле. 60 років тому Л.С.Виготським було поставлено фундаментальне питання про співвідношення розвитку і навчання. Його учні - Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, Є.В.Ільєнков, А.Р.Лурія, ЛД.Божович, П.Я.Гальперин, О.В.Запорожець, П.І.Зінченко, працюючи в напрямку дослідження співвідношення навчання і розвитку, створили теоретичні основи розвивального навчання.

Поняття діяльності, як форми історичної культурної творчості людини, стало абстрактною основою цілісної системи навчання, на основі якої здійснюється підхід до формування особистості. На думку В.В.Давидової, існує два види діяльності: одна спрямована на зміну існуючого зовнішнього порядку об'єктів, інша — на реалізацію їх внутрішніх потенцій, на розкриття умов походження цілісних систем. Особистість формується в результаті другого виду діяльності, бо саме в ній спостерігається розвиток теоретичного мислення.

Духовні потреби – складна динамічна система неоднозначних за характером і силою внутрішніх спонукань людини. Можна спостерігати різні підходи щодо класифікації духовних потреб молоді. Виходячи з концепцій, тлумачень і міркувань філософів, психологів та педагогів, нами була здійснена спроба виробити шляхи формування духовного світу сучасного юриста.

У своєму останньому виступі перед випускниками Павлівської школи В.О.Сухомлинський говорив: “Людській силі духу немає меж. Немає труднощів та перешкод, які не змогла б перебороти людина. Не мовчки перетерпіти, перестраждати, а саме перебороти, вийти переможцем, стати сильніше. Більше всього бійтесь хвилини, коли труднощі здадуться вам непереборними, коли з'явиться думка відступити, піти по легкому шляху” [1, с. 123].

На наше переконання, сучасний юрист повинен мати ідейно-моральні якості (переконаність, патріотизм), морально-ділові і морально-економічні (працелюбство, діловитість, активність, практичність, дисциплінованість, уміння взаємодіяти з різними людьми), морально-прагматичні (мудрість, врівноваженість, ввічливість, товариськість, поміркованість), гуманістичні (чуйність, благородство, прихильність до загальнолюдських цінностей) та ін.

Важливість цього зумовлена тим, що майбутні юристи не можуть замикатися у вузьке коло лише професійних інтересів, вони мають виходити з вищої школи не лише спеціалістами високої кваліфікації, а людьми високої культури, здатними глибоко сприймати і розуміти народні традиції, проблеми.

Тільки цілісний підхід до розв'язання проблеми духовності здатний сформувати сучасного юриста, в руках якого майбутнє нашої незалежної України. Проблема бере свої витoki з необхідності досконало знати, рівень світогляду та готовності до навчання у вищому навчальному закладі, та які професійні і морально-людські якості повинні бути сформовані вищим навчальним закладом на протязі професійної підготовки спеціаліста. Досліджуючи, визначену нами проблему, вважалося за необхідне проведення соціологічного дослідження серед випускників середніх шкіл м. Кіровограда та Новоукраїнського району Кіровоградської області й студентів першого курсу інституту дали такі результати:

<i>Випускники школи</i>	<i>Методи</i>	<i>Випускники вузу</i>
1. Фізичний стан здоров'я потребує покращення у 53% 2. Емоційно неврівноважені - 63% 3. Негативне ставлення до праці - 71,2% 4. Морально не сформовані - 67,3% 5. Стетично низький рівень - 67,3% 6. Романтичне уявлення про свою майбутню професію - 78,1%	?	1. Фізичний стан здоров'я повинен, бути добрим 2. Юрист повинен вміти контролювати свої емоції 3. Юрист повинен, бути надзвичайно працездатним (ненормований робочий день) 4. Морально сформованим 5. Естетичний рівень повинен бути високим 6. Високий професійний рівень знань, умінь та навичок

Результати вражають. Виходячи з них, почався пошук шляхів і вироблення цілісного підходу, пам'ятаючи стародавній вислів: "В здоровому тілі - здоровий дух". Вивчення фізичного стану здоров'я та соціологічні дослідження з цього питання показали, що загальний стан межує між критичним і задовільним. На питання анкети: "Як Ви оцінюєте свій стан здоров'я?" 49,8% опитаних оцінили балами від 2,5 до 3,5. Дані медичного обстеження, проведеного серед цієї категорії студентів, в основному підтвердили цю цифру (53,1% мають стан здоров'я задовільного рівня). Маючи такі статистичні дані, наступними питаннями анкети було: "Що Ви робите для зміцнення свого здоров'я?" 37,5% - нічого не роблять, 16,6% - займаються спортом, 12,5% - лікуються, і ще 13% - вживають вітаміни й п'ють напої з лікарських трав. Вивчаючи проблему більш поглиблено, ми встановили, що вранці займаються гімнастикою лише 2,1%, спорт люблять 96%, а регулярно займаються ним - лише близько 30%, серед цієї третини - більше 50% лише до трьох годин на тиждень займаються своїм улюбленим видом спорту. На свіжому повітрі бувають кожного дня від трьох до шести годин лише 35,6% опитуваних. Спілкування з природою люблять усі, але близько 40% за останній місяць не змогли задовольнити своє бажання, 62,5% більше люблять прогулянку ввечері, ніж бігти вранці, але роблять це постійно лише 23% з них. До обливання холодною водою 70,8% студентів ставляться позитивно, але жоден з них цього не робить. І як наслідок всієї інформації - відповідь на останнє запитання анкети "Які б пропозиції Ви внесли щодо зміцнення здоров'я студентів юридичного факультету?" Переважна більшість (61,7%) запропонувала в розкладі залишити не більше двох пар на день, зняти з вивчення ряд дисциплін, встановити вільний режим відвідування всіх занять, зменшити кількість заліків та екзаменів. Тому це питання було обговорено на розширеному засіданні ректорату з участю широкого кола студентів, маючи на меті через органи студентського самоврядування усвідомити важливість і необхідність розв'язання цієї проблеми. Було розроблено цілий комплекс заходів, спрямованих на зміцнення фізичного стану здоров'я. Слабкий стан здоров'я не дозволяє втримувати працездатність протягом дня; зростає нервово напруження, що сприяє частим захворюванням. Вжиті заходи сприяли зміцненню фізичного стану здоров'я, і вже через рік тільки 28,7% студентів потребували подальшої цілеспрямованої роботи по подоланню проблеми.

Член-кореспондент Академії правових наук України, професор О. Святоцький вважає, що Україна здатна вийти на провідні позиції за умови реалізації свого наукового та духовного потенціалу. В умовах ринку перемагає той, хто в змозі виробляти конкурентоспроможні товари і послуги, а це є можливим тільки з використанням духовності, інтелектуальності нації ("інтелектуальна власність" за О. Святоцьким).

Міжнародний досвід свідчить, що першоосною індустріальної могутності США, Японії, Німеччини та інших розвинених країн є їх духовність, інтелектуальність, втілена у

передові технології виробництва та управління. Україні належить кожний третій винахід, а за потенціалом об'єктів інтелектуальної власності наша країна не поступається розвиненим країнам світу.

Використання інтелектуального продукту в сфері науки та виробництва дає, як правило, істотний додатковий прибуток. За статистичними даними, виробництво продукції з використанням винаходів збільшує прибуток у середньому на 28%. Тому іноземні фірми виявляють особливий інтерес до результатів інтелектуальної діяльності та впровадження їх у виробництво. Світова практика підтверджує, що на частку інтелектуальної власності може припадати до 35% капіталу промислових фірм і підприємств.

Стратегія розвитку духовності нації в таких країнах, як Японія, США, Китай різна. На 2015 р. у США має залишитися усього 2,5 млн. робітників; селян-фермерів на 260 млн. населення залишиться 300-400 тис. Половини іншого працездатного населення опиниться у сфері обслуговування, частина - в армії, а приблизно 40 млн. чоловік займатимуться інформатикою. Японія ж планує після 2005 р. стати країною з найвищим інтелектуальним потенціалом у світі. З 2015 р. жоден японець не буде мати потреби займатися фізичною працею. Японським парламентом затверджено програму національного розвитку країни (усе складається в цифрах на 21 рік наперед), а кожні три роки програма переглядається і коректується. Японія - освічена країна. Середню освіту в ній здобувають за 12,5 років, а середньостатистичний японець за сумою знань більш освічений, ніж представник будь-якої іншої держави.

Сьогодні реальною перспективою, першим кроком є розвиток інтелектуальних здібностей людини, а наступним, який передбачається, але до якого ми, на жаль, не готуємося (з усіх країн - це тільки Китай і Японія) - моральний склад людини. Наступним переважаючим чинником земної цивілізації буде людська моральність. Ми повинні знати і враховувати зарубіжний досвід, залишаючись достатньо самостійними при його впровадженні.

Тому варто було б розробити чітку програму на рівні Уряду України та скоординувати зусилля всіх для її реалізації. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)" не стала тим документом, над яким працювало б наше суспільство, бо вона має багато недоліків, основним з яких є відсутність державної підтримки. Крім того, слід було б вирішити, що є найважливішим сьогодні й завтра. Вказана програма повинна бути доведена до громадськості. Наявність чітких цілей є особливо необхідною з огляду на мізерність бюджетних ресурсів. Зараз необхідно з'ясувати, що треба зробити, щоб Україна не залишилася позаду всіх держав з причин незначного фінансування наукових досліджень з проблеми формування духовності та реалізації ідеї формування громадянина правової держави. В нашій державі прийнято пакет законів по створенню законодавчого поля для захисту духовних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами розумової діяльності людини.

Однак застосування чинного українського законодавства виявило й ряд проблем, що потребують вирішення. Насамперед, це реалізація положень правового інституту інтелектуальної власності цивільного законодавства України. З прийняттям цивільного кодексу України в державі розпочалася нова епоха у розвитку творчих здібностей особистості. На відміну від радянського законодавства, саме автору належить виключне право на твір. При створенні результату інтелектуальної праці автор може отримати дохід при передачі результату творчої діяльності на його використання. В законодавстві встановлені способи передачі результату творчої діяльності, через ліцензійні договори. Проте, розробка нових механізмів правового регулювання інтелектуальної діяльності не вплинула на її розвиток та використання в сферах діяльності українського суспільства. Основною перешкодою до цього є спрощені режими експорту техніки і новітніх зарубіжних технологій в державу, відсутність механізму встановлення квот на експорт продукції, а за таких обставин втрачається доцільність розробки на впровадження в економіку національних

досягнення в галузі інтелектуальної діяльності. Держава при такому підході не фінансує національні наукові програми, а якщо і вдається отримати результати наукових досліджень то їх впровадження викликає великий супротив порівняно з зарубіжними розробками. При такому стані речей втрачається доцільність у якісній підготовці професіоналів і тим більше у розвитку наукових досліджень у вищих навчальних закладах. Розвиток інтелекту нації є віддзеркаленням його застосування саме в конкретній державі з урахуванням національних особливостей цієї держави.

Будуючи демократичне суспільство, слід пам'ятати, що демократія, як основа державного управління, набуває сили лише там, де існує спільність інтересів та фундаментальних цінностей, які визнаються більшістю громадянського суспільства. Тому громадянське суспільство стає базисом демократичної держави лише тоді, коли його інтереси та інтереси держави не протиставляються, становлять єдність протилежностей [7, с.15]. Демократична держава покликана розв'язувати суперечності між загальнодержавним інтересом та інтересами різних суб'єктів громадянського суспільства. З іншого боку, в процесі діяльності політичних партій, громадських об'єднань, засобів масової інформації, асоціацій інтереси громадянського суспільства повинні трансформуватися в інтереси держави. Необхідність подібного теоретико-концептуального та практико-правового зв'язку між громадянським суспільством і державною владою зумовлюється тим, що навіть демократична держава не здатна постійно адекватно відображати всю повноту суспільних інтересів. Лише громадянське суспільство в особі самодіяльних громадських організацій, партій, рухів може своєчасно виявляти назрілі потреби та ініціювати необхідні правові, політичні та державні зміни.

Тому сферу взаємовпливу демократичної держави і громадянського суспільства, яка дозволяє їм водночас ефективно взаємодіяти і додержувати певну дистанцію. В.Медведчук окреслив поняття "межа демократії", порушення якої призводить чи до одержавлення суспільства, чи до руйнування структури державної влади, що як з теоретичного, так і з практичного погляду є неприпустимим.[5, с. 10] Водночас з розвитком громадянського суспільства істотно змінюється роль демократичної держави, тобто в системі суспільних відносин все більшого значення набувають відносини, які ґрунтуються на засадах самоорганізації, самоврядування, і в зв'язку з цим відбувається процес внутрішнього перетворення державності. Проте держава нікуди не зникає, оскільки у різних формах і з різним ступенем примусу її присутність буде завжди потрібна громадянському суспільству.

Все це надзвичайно важливо при підготовці юристів нового покоління. Ст. 1 Конституції України утворює будівництво правової держави, і в цьому ракурсі все вищезазначене набуває особливої актуальності.

Удосконалення підготовки майбутніх юристів потребує не тільки перегляду змісту і методів навчання, а й формування духовної культури особистості, яка забезпечує повноцінну професійну діяльність в умовах побудови правової держави.

Специфічною особливістю формування особистості майбутнього юриста з позицій сьогодення має стати розуміння того, що перш за все, це людина, яка не тільки отримує вищу юридичну освіту, а й здійснює важливу соціальну функцію - забезпечує неухильну дієвість законів на всій території держави кожним громадянином. Юрист повинен бути проповідником закону в суспільстві, встановити верховенство, повагу до Закону. Майбутній юрист - це мислитель, який несе всю повноту покладеної на нього відповідальності за долю громадян, за їх духовне, інтелектуальне та фізичне здоров'я, за майбутнє своєї країни і всієї людської цивілізації.

Не можна не погодитися з А.М.Растрігіною, яка зазначає, що йдеться про необхідність формування в стінах вищого закладу освіти висококваліфікованих фахівців, відкритих для творчого сприйняття нових ідей, самостійно оцінюючих їх ефективність і слушність, вільних у виборі професійних засобів вирішення завдань, маючих високий рівень культури. Остання, без сумніву, є найважливішим утворенням в структурі особистості

майбутнього юриста і має як особистісний сенс для кожного окремого індивіда, так і величезне соціально-практичне значення для суспільства в цілому.

Для організації процесу формування духовної культури майбутнього фахівця необхідно конкретизувати цілі кожної з ланок. Різноманітні соціальні властивості особистості - її потреби, інтереси, цілі та життєві плани з'являються не випадково як для самої людини, так і для суспільства: вони готуються кожним попереднім етапом, розгортаються і проявляються в той чи інший період життя, мають тенденцію в майбутнє.

Формування духовності майбутнього юриста в період професійної підготовки відбувається в процесі його навчально-пізнавальної, навчально-практичної, позааудиторної та самостійної діяльності за допомогою вирішення завдань з певним алгоритмом функціонування. Кожному етапу відповідають свої методи, розроблені за ступенем зростання складності навчальних завдань.

Поступове розширення і ускладнення завдань активізує складові культури майбутнього юриста, що дозволяє в процесі професійної підготовки сформувати духовність на більш високому рівні. Сьогодні і науковці і практики сходяться на тому, що на першому плані стоїть формування особистості, яка повинна мати високий рівень культури. Особливе місце в цьому процесі належить комплексному використанню різноманітних видів мистецтва (музики, літератури, образотворчого мистецтва), а також театру, музеям та ін., що сприятимуть розвитку емоційно-чуттєвої сфери, асоціативного, оригінального мислення, уяви.

Фізіологічною передумовою взаємодії почуттів є спроможність центральної нервової системи до асоціативної діяльності. На асоціативний характер людського мислення спирається творча уява, завдяки чому створюється багатство образів. Асоціації відчуттів також відіграють винятково важливу роль у виникненні естетичних почуттів, уявлень, суджень тощо. В.Бутенко до числа основних форм естетичного становлення особи, пов'язаних з процесом самовираження, відносить комунікативну діяльність, яка веде до ствердження естетичного початку в спілкуванні з природою, людьми, різними видами і жанрами мистецтва; пізнавальну діяльність, спрямовану на вивчення естетичних сторін дійсності і мистецтва; творчу діяльність, що припускає активну участь у збереженні і примноженні естетичних цінностей природи, суспільства, художньої культури.

Роль мистецтва в процесі формування і розвитку естетично розвиненої особистості є незамінною. Мистецтво необхідно розглядати як носія засобу пізнання, додаткового по відношенню до традиційних наукових засобів, що дозволить знайти основне вирішення проблеми на інтуїтивному рівні, де активна роль уяви і асоціативних уявлень. Наука і мистецтво взаємодоповнюють один одного як засоби пізнання світу. Вплив художньо-естетичного циклу на розвиток пізнавальної сфери особи дуже великий і пояснюється специфікою мистецтва як форми відображення дійсності. Мистецтво поєднує в собі засоби науково-теоретичного мислення і образного бачення світу. Художні образи володіють знаковими особливостями, притаманними абстрактному мисленню, і водночас виступають у конкретно-чуттєвій формі предметів і явищ. Художній образ породжує в свідомості суб'єкта, що сприймає, асоціації, завдяки яким цей образ набуває індивідуального сенсу. В естетиці вже стало тривіальністю констатувати безперечні властивості мистецтва, як соціально-естетичного явища, говорити про його спроможність формувати бачення і сприймання дійсності, виявляти і розвивати творчі потенції особистості.

На сучасному етапі визначають такі цілі при формуванні духовного світу спеціаліста:

- розвиток оригінального мислення (здатність до своєрідного, нетривіального виконання того чи іншого завдання);
- розвиток асоціативного мислення (різноплановість образів, їх багатомірність, повнота суб'єктивних переживань);
- формування і розвиток цілісного сприйняття (здатність до узагальнення, емоційного та інтелектуального синтезу образів);

- розвиток емоційно-чуттєвої сфери (інтенсивність образних переживань, їх адекватність художньому складу творів);
- нагромадження естетичних (музичних і образотворчих) вражень від спілкування з мистецтвом;
- пізнання світу через власну творчу діяльність завдяки виконанню завдань художньо-естетичної спрямованості, яка сприяє формуванню творчої особистості;
- активізація самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на отримання нових знань і способів діяльності;
- формування інтересу і потреби до творчої діяльності та спілкування з мистецтвом.

Завдання виховання, навчання і розвитку мистецтвом не зводиться тільки до освоєння і розуміння мистецтва як такого, а припускає в першу чергу формування естетичного ставлення до дійсності, творчої активності, що зумовлена самою творчою природою мистецтва, виховання тих якостей, що характеризують загальний розвиток особистості.

В інституті склалася система роботи, яка починається з вивчення студентів першого курсу. Соціологічні дослідження показують, що тільки 12,3% були в театрі, що 8,9% регулярно були в музеях і тільки 7,9% відвідали виставки художників. У вересні місяці кожного року Кіровоградський драматичний театр ім. М.Кропивницького проводить традиційне свято театрального мистецтва "Вересневі самоцвіти". Попередні зустрічі працівників театру зі студентами, на яких вони отримують вичерпну інформацію і запрошення до участі в перегляді вистав, кладуть початок дружби і регулярного перегляду всього репертуару. Вже після першого відвідування у 52,3% студентів змінюється ставлення до театру. Після кожної вистави обов'язкове обговорення з висновками про актуальність щодо сьогодення. Періодично влаштовуються зустрічі з акторами театру, що стає цікавою сторінкою пізнання їх, як людей, що мають властивості не тільки акторські.

Особливо важливе психологічне значення мають зустрічі з практиками (прокурорами, судьями, нотаріусами, адвокатами та ін.), які підкреслюють, що юрист - це не тільки знавець законодавства, а в першу чергу - це особистість з високим інтелектуальним рівнем. Тому вже другий рік на базі нашого інституту працює телевізійний літературний театр, де студенти відчують подих поезії, прози і їх силу для духовного стану.

Слід підкреслити, що результат може принести система роботи, а не епізодичні заходи. З цієї позиції ми підходимо до формування духовного світу юриста. Відкриваючи для майбутніх фахівців кожен сторінку духовності, ми уважно ставимось до їх оцінок сприймання, тому що тільки активна і свідомо позиція кожного принесе результат. С.С.Сливка підкреслює, що духовну культуру юриста доцільно розглядати як ступінь засвоєння ним норм духовного права, оволодіння сукупністю духовних надбань людства у галузі науки, освіти, мистецтва та практичну реалізацію цих цінностей у правових нормах [9, с.115]. Структурними елементами духовної культури юриста він вважає: знання філософії законів Всесвіту, інтелектуальне осмислення історії, традицій краєзнавства, народознавства, релігієзнавства, художньої літератури, мистецтва, розвинена духовність, дотримання норм правничої етики, використання загальнолюдських цінностей у правовому полі.

Таке розуміння духовної культури виявляє її органічний взаємозв'язок із інтелектуальною, моральною і внутрішньою культурами. Хоча деякі дослідники (В.П.Сальников, В.П.Федоров, О.І.Худяк і інші) вважають, що духовність не тотожна інтелектуальності і моральності. На наше переконання, духовна культура юриста є втіленням практично всіх видів культур, які базуються на принципах державності, моральності, інтелектуальності, людяності, глибинності, синтезу, пріоритету духовного над матеріальним.

На відміну від юридичних, норми духовного права людина не створює, а лише засвоює, хоча обидва види цих норм мають обов'язковий характер. Якщо юридичні закони людина порушує своїми діями, то духовні - думками, помислами. Відомо, що за порушення юридичних законів настає відповідальність, а незнання та порушення норм духовного права призводять до негативних наслідків і страждань окремих людей чи цілих народів. Тому

юристи у своїй практичній діяльності зобов'язані особисто виконувати вимоги духовного правах спонукати громадян до виконання цих вимог. У цьому полягає-основний зміст духовної культури юриста.

Ці духовні надбання позитивно впливають на професійну діяльність юриста, допомагають правильно оцінити правові явища, визначити внутрішній імператив службового обов'язку, прийняти справедливі рішення.

Якщо професійні дії юриста ґрунтуватимуться на духовній, національно-правовій ідейній основі, то в такий спосіб утверджується принципова відкритість людського буття, реалізується прагнення громадян до правди, свободи, любові. Звичайно, досягнути прогресу у духовному житті людини надзвичайно важко, особливо у сучасних умовах, оскільки духовність людини - це своєрідна програма здійснення позитивних та негативних думок і вчинків, ставлення до природних законів. Тому духовна місія юриста має спрямовуватись насамперед на вдосконалення духовності громадян. Це забезпечується високою духовною культурою самого юриста. Можна забути якісь негативні деталі юридичної справи, але в душі учасників справи, в пам'яті назавжди залишаються факти бездуховності юриста, його немилосердя, несправедливості чи бажання помститися. Духовні інтереси юриста мають спрямованість на усвідомлення того, що провина й страждання існують поряд. У цьому усвідомленні - суть юридичного милосердя.

Тому радість від виконаного обов'язку юрист має відчувати не тільки від кількості розкритих злочинів чи від усвідомлення справедливості покарання, а й від того, наскільки відчутні результати духовного оздоровлення людей. Ось чому, як пише Е.Фромм, важливим є тільки глибоке і всебічне самопізнання, коли розуміння свободи не пояснюється свавіллям, а можливістю бути самим собою.

Висновок. Духовна культура юриста - важлива складова частина самої його природи і сутності. С.С.Сливка справедливо вважає, щоб сформувати високу духовну культуру, юристові слід дбати насамперед про свій дух, душу, бо тіло обмежує душу, якщо не гріховними ділами, то гріховними помислами, тягне її донизу. Тому духовна культура не тільки бажана, а просто конче необхідна юристові для здійснення професійних обов'язків.

Сьогодні ситуація формує у юристів гуманістичні погляди. Почався новий етап духовного відродження України, що зумовлює духовне піднесення нації. Духовне відродження країни сприяє осмисленню юристами власної духовної сутності. Формуючи власні духовні сутності, юрист повинен усвідомити, що тільки духовні критерії визначають його як захисника народу.

Література:

1. Агафонов А.Г. Человек как смысловая модуль мира. – М., 2000. – 180 с.
2. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учебно-методическое пособие. – М., АПК и ПРО, 2002. – 148 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Наукове видання у трьох книгах. – К.: Либідь, 2003.- Кн. 1. – 278 с., Кн. 2. - 342 с., Кн. 3, 2006. – 272 с.
4. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский – М.: АЙРИС-ПРЕСС 2002. - 576с.
5. Медведчук В.В. Україна: актуальні проблеми розвитку суспільства, держави і права. - К., 2011. – С. 114.
6. Навчально-виховний процес у вузі і школі та шляхи його розвитку і удосконалення. Збірник праць міжнародної науково-практичної конференції. - Рівне, 2011. – С. 333.
7. Скрипнюк О. Вплив інститутів громадянського суспільства на становлення і розвиток демократичного політичного режиму. - Право України. - № 5. - 2000 р.
8. Святоцький О. Інтелектуальний потенціал — стратегічний пріоритет України у ХХ ст. - Право України. - № 5. - 2011 р.
9. Сливка С.С. Правнична деонтологія . - К., 2009. - С. 334.
10. Чернілевський Д.В. Духовна культура особистості. - Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

УДК 371.2:373.1

В.Г. Берко, к.мед.н., ст.н.с., доцент, член-кор. АМСКП,
Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна», м. Вінниця

ЯКІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИШАХ УКРАЇНИ

В статтє приведен результаат авторитетного рейтинга, проведенного институтом высшего образования Шанхайского университета, согласно которого ни одно высшее учебное заведение Украины названо не было; проведен анализ причин такого состояния и рекомендации автора, по мнению которого они должны улучшить качество высшего образования в Украине.

Ключевые слова: рейтинг, образование высшее, Болонский процесс, обучение, мастерство, качество, доброжелательность, собственное достоинство, природные свойства, доверие, мышление, чтение, труд.

The results of an authoritative ranking, conducted by the Institute of Higher Education Shanhaiyaskogo University, according to which no one higher education institution in Ukraine not been named, analyzed the causes of this condition and recommendations of the author, who said that they have to improve the quality of higher education in Ukraine.

Keywords: rating, higher education, the Bologna process, the training, skill, quality, friendliness, dignity, natural qualities, confidence, thinking, reading, work.

Вступ. В авторитетному рейтингу (показник оцінки), складеному інститутом вищої освіти Шанхайського університету Цзяо Тун, немає жодного українського вищого навчального закладу, як і раніше в інших рейтингах, визнаних у всьому світі. Чому навіть після семи років з часу приєднання до Болонського процесу (гармонізації нашої вищої освіти з країнами Європи) Україна так і не змогла забезпечити собі хоча б одну позицію в списку найкращих? [2].

Розгляд проблеми. Однією з причин такого стану в Україні, являється вкрай обмежене співіснування академічної науки, зокрема освітянської, з університетською. Західна система рекомендує Україні об'єднати ці дві складові.

Велике значення для рейтингів має співвідношення викладач–студент. Чим менше у викладача студентів, тим краще. В Україні на одного викладача припадає 12–13 студентів, а згідно з програмою економічних реформ, планується збільшити цей показник до 18–ти осіб. За границею, наприклад, в Кембриджі – п'ять студентів на одного викладача [2].

Окрема вимога при проведенні рейтингу є так званий індекс цитування. Для цього викладачі повинні публікувати свої наукові роботи у світових виданнях. На жаль, українські вчені друкують свої роботи в основному в матеріалах інститутських конференцій, з'їздів, наших вітчизняних журналах, котрі мають доволі обмежене коло читачів, а, отже, і індекс цитування не набув належного розповсюдження в світовій пресі.

Болонський процес. Основна суть Болонського процесу, до якого Україна приєдналася в 2005 році, передбачає надбання широких знань по конкретній спеціальності і у всьому іншому – в музиці, живописі, літературі. Українська школа має непоганий рівень, особливо інженерні спеціальності, комп'ютерні технології, що цінують у світі. Однак до переходу на вищий рівень Україна не готова, бо для цього необхідна матеріальна база. Насамперед йдеться мова про низькі заробітні плати викладачів, незабезпеченість лабораторій та бібліотек, відсутність належних умов для роботи студентів та ін. І тут важливу роль відіграє ставлення студента до навчального процесу. Якщо європейський студент намагається покращити свій рейтинг за рахунок знань, а, отже, за рахунок наполегливої

самостійної роботи, то українські студенти не дуже переймаються самостійною роботою, зокрема в бібліотеках, лабораторіях. Якщо хтось у групі виконує завдання, інші стараються списати, або за матеріальну винагороду здобути курсову, дипломну, магістерську роботи, скопіювати їх в інтернеті, в той час, коли тільки самостійне написання цих робіт дає глибокі знання проблеми.

У Болонському процесі беруть участь 47 країн. У 2007 році Україна була у фаворі, і на конференції у Лондоні отримала 3,8 бала за п'ятибальною шкалою, що взагалі непогано, в 2009 році (конференція в Брюсселі) Україні дали 3,6 бала, а цього року (Бухарест) – 2,2 бала, і по рейтингу опинилися на 47, останньому, місці [2].

Що бракує вищій освіті України? Насамперед після вступу в Болонський процес, потрібно було запровадити європейську систему трансферу і накопичення кредитів. Вони досі різняться. Процес зарахування попереднього навчання, котре людина здобула в іншому вищому навчальному закладі (трансфер), в Україні триває три роки, в Європі на перекваліфікацію може знадобитися до півроку [2].

Країна-учасниця Болонського процесу повинна запровадити національну рамку кваліфікацій, де має бути додаток до диплома європейського зразка, який слід запровадити було тільки після виконання перших двох вимог. В Україні ж почали одразу з третього пункту.

Слід ввести ступеневу систему освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії). В Україні її запровадили, але за принципом 4 + 2 (або 4 + 1 чи 4 + 1,5), тобто чотири роки вчать на бакалавра, решта – на магістра. Тоді як у Європі інша модель: 3 + 2 [2].

Зрештою виші повинні створити інформаційні пакети, де, крім усього іншого, має бути інформація про кожного студента, курс навчання, котрий пройшов студент, його оцінки. Це дасть можливість у європейському ВНЗ не лише прийняти диплом українця, але й знайти на сайті український ВНЗ, довідатися все про програму його навчання.

Що заважає виконанню таких умов? Заважають насамперед злидні. В Європі професорська зарплата від п'яти тисяч євро на місяць, в Україні – півтори тисячі гривень. На такі гроші в Україну ніколи не приїде професор з іноземного вишу. Крім того, в Україні слабка наукова база, а навчальний процес часто оплачується за рахунок...хабарів.

Існують факти, що і в найкращих ВНЗ України не навчаються, а торгують дипломами. У нас прийнято мати вищу освіту. Це престижно, а часто допомагає підкорити «другий ВУЗ» – вийти успішно заміж. Отже виходить, що виші працюють на кількість, а не на якість. А саме якості вимагає Болонський процес загалом та можливості брати участі в рейтингах ВНЗ світу зокрема.

Що потрібно зробити для якісного навчання? Метою навчання (виховання в тому числі) є в першу чергу не підготовка фахівців в тій чи іншій галузі практичної чи теоретичної діяльності, а високий і нормальний **розвиток природних властивостей людини**. Так розвинена людина зуміє потім оволодіти всяким фахом.

Всебічно розвинена людина, яку можна назвати ідеалом людини як метою виховання, не тільки має знання та гуманні почуття, а має **здібності до праці**, і то не лише розумові, але й фізичні, мусить володіти тим чи іншим ремеслом, тобто повинна існувати певна **гармонія розвитку** [1].

Але гармонійне виховання визначається або зберігає можливості в залежності від ступеня і основних здібностей окремих людей, інакше це поняття залишається зовсім пустим і невиразним. В залежності від природної різниці індивідуумів складається і різне, хоч гармонійне, виховання. Не всі можуть, і не всі повинні в дійсності стати одним і тим самим. Коли навіть припустити, що всі люди обдаровані щодо числа здібностей, то в ступені цих здібностей, якими володіють окремі особи, панує безконечна різноманітність. Тож загальну

гармонію потрібно шукати не в одній людині, а у всій людиності. Тому завдання вихователя і вчителя залишається приєднати дитину (індивідуум) до загальнолюдського розвитку і зробити з неї людину, перш ніж нею оволодіють суспільні співвідношення [1].

У виховному процесі необхідно враховувати, що кожен новий період в історії, не відкидаючи придбання попередніх періодів, вносить нові і нові риси в гармонію розвитку людини, поглиблюючи і уточнюючи їх. При цьому потрібно в *першу чергу виховувати людину, а потім уже фахівця*. Це дає можливість реалізуватися як в житті особистому, так і в суспільному. Для реалізації цієї мети вихователю (викладачу, вчителю) потрібно володіти педагогічним покликанням, яке неможливе без *гармонії серця і розуму в поєднанні з життєвою мудрістю*.

Таку гармонію виховання, на наш погляд, може забезпечити виховання на засадах християнської моралі, що є однією з найважливіших принципів європейської цивілізації. Метою ж життя кожної окремої взятої людини має бути служіння державі в міру своїх здібностей.

Студентство – це вже другий, вищий щабель у розвитку дитини, яка стає на самостійний шлях розвитку, коли вплив батьків і школи дистанціюються від щоденного впливу на життя особистості. В цей період становлення особистості в студентському колективі важливу роль відіграє доброзичливість.

Доброзичливість, розумна доброта, повинна бути атмосферою студентського колективу, головним станом взаємних стосунків викладача і студентів. Якщо вона взаємна, – людина відкривається назустріч одна одній всією глибиною своєї душі. Це ті тоненькі нитки, які об'єднують серця, завдяки яким людина розуміє людину без слів, відчуває найтонші рухи душі другої людини.

Бути доброзичливим нелегко. Доброзичливість потрібно виховувати, і виховується цей стан душі тільки тоді, коли вона взаємна, тобто, коли викладач бажає добра студентові, а студент – викладачу. Доброзичливість творить чудеса, коли вона направлена на розумову діяльність студента. Бажати добра в розумовій праці – це розуміти всі сильні і слабкі сторони студента, відчувати тонкощі його розумової праці. Доброзичливість викладача діє як могутній засіб виховання до тих пір, коли студенту, в якості вихованця, хочеться бути хорошим, поки у нього є і постійно розвивається почуття *власної гідності*.

Відчуття власної гідності студента залежить від його успішного навчання, а успіхи в навчанні – від доброзичливості викладача і, звичайно, від того, наскільки підготовлена душа студента до сприйняття доброзичливості викладача. Взаємна доброзичливість викладача і студента при цьому поєднуються зі взаємною довірою.

Мистецтво і майстерність навчання і в певній мірі і виховання полягає в тому, щоби, розкриваючи сили і можливості кожного студента, дати йому радість успіху в розумовій праці. Це означає, що в навчанні повинна бути *індивідуалізація*, яка досягається умінням використання позитивних особливостей студента і зниженні впливу негативних і в змістові розумової праці, і в часі. Розумова праця, що дає радість успіху, завжди приводить до розвитку *здібностей*.

Чим складніший матеріал, який потрібно запам'ятати, тим більше узагальнень, висновків, правил, які необхідно зберігати в пам'яті, тим значнішим повинен бути *«інтелектуальний фон» процесу навчання*. Щоби міцно надовго запам'ятати необхідний матеріал, правила, висновки і другі узагальнення, студенту необхідно прочитати, продумати багато матеріалу, який не підлягає запам'ятовуванню. *Читання повинно бути тісно пов'язаним з навчанням*. Якщо воно являється поглибленням в факти, явища, предмети, що представляють основу для узагальнень, які зберігаються в пам'яті, то таке читання помагає запам'ятовуванню. Таке читання можна назвати створенням інтелектуального фону,

необхідного для навчання, для запам'ятовування матеріалу. Чим більше студент читає тільки із цікавості до матеріалу, із бажанням узнати, продумати, осмислити, тим легше йому запам'ятати обов'язковий для заучування і збереження в пам'яті матеріал.

Виходячи з цієї важливої закономірності в практичній роботі зі студентами потрібно мати на увазі *дві програми навчання*: перша – це обов'язковий для заучування і збереження в пам'яті матеріал, друга – позаінститутське читання, так звана самостійна робота, а також другі джерела інформації (наприклад – інтернет). Чим складніше поняття, яке вивчається в даний момент, тим цікавіші і більш захоплюючі повинні бути книги, які читає або читатиме студент.

Вивчення біомеханіки на кафедрі фізичної реабілітації Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна» має багато теоретичних понять, які необхідні для запам'ятовування, осмислення і збереження в пам'яті. Такі дії, як рухи на місці чи в просторі проводить сама біомеханічна система, тобто людина, вона ж сама в собі утворює енергію, необхідну для цих рухів, і взагалі для життєдіяльності всього живого організму, вона ж, завдяки центральній і периферичній нервовій системі, керує всією руховою діяльністю своєї біомеханічної системи на відміну від механічних знарядь і машин зовнішнього середовища. Тобто, студенти узнають, що людський організм – це саморегулююча, самоуправляюча, самозабезпечуюча система, в якій всі ці дії, що відбуваються в організмі людини проходять за основними законами управління, але вносяться не зовні, а **здійснюються зсередини, самою системою**, що характерне для живих систем (організмів). Це викликає підвищений інтерес, захоплення отриманими знаннями, що сприяє поглибленому вивченню біомеханіки – живої системи існування (людини) в просторі і в часі.

Отже, чим більше людина читає, тим ширше вона розуміє, що **читання вчить її мислити**. Мислення стає стимулом, який пробуджує сили розуму. В розумовій праці студентів і взагалі тих, хто вчиться, на першому місці повинно стояти не заучування, не запам'ятовування чужих думок, а роздумування самої людини, як живої творчості, як пізнання предметів, речей, явищ, законів зовнішнього світу з допомогою слова, як пізнання у зв'язку з цим витонченіших відтінків самого слова. Іншими словами, отримана інформація проходить складний процес дальшого перекодування плюс синтетична переробка отриманих сигналів, в результаті чого виходить новий сигнал інформації, підвищеної цінності, співставленої і перетвореної у власні знання. Такі знання залишаються надовго, зберігаючись у довготривалій пам'яті.

Студент стає байдужим, незацікавленим до слова, якщо воно не живе в його душі, як засіб творчості, якщо воно лише завчає чужі думки і не творить своїх, і не передає їх словами. В таких випадках працює короткочасна пам'ять, сліди якої швидко стираються.

Учити так, щоб знання **добувалися** з допомогою знань, які уже є, засвоєні – в цьому полягає вища майстерність дидактики. Запам'ятовування, заучування повинно базуватися **на розумінні, через осмислення**, розуміння численних фактів, речей, предметів, явищ, законів.

Добування знань – це значить відкривати істину, відповідати на питання. Шлях від осмислення до абстрактної істини лежить через практичну роботу, яка саме і представляє собою оволодіння знаннями, іншими словами, людина **уміє думати** над причинно-наслідковими, функціональними, часовими і другими зв'язками [4].

Оцінка якості знань. Оцінка якості знань лише тоді стає стимулом, що спонукає до активної розумової праці, коли відношення між викладачем і студентом побудовані на взаємній довірі і доброзичливості. Оцінка – це один із найбільш тонких елементів виховання. По факту, як відноситься студент до оцінки, поставленої викладачем, можна зробити безпомилковий висновок про те, як він відноситься до викладача, наскільки вірить йому і поважає його. Фактично від принципу оцінки знань студентів залежить авторитет вищого

навчального закладу (ВНЗ), адже від якості навчального процесу залежать професійні знання студента, його конкурентна спроможність в нинішніх умовах на ринку праці. Чим глибші знання отримує студент в тому чи іншому вищі, тим авторитетніший цей ВНЗ серед молоді, тим більші конкурси за право навчатися в ньому.

В інститутах, де дипломи отримують «мертві душі» (на жаль, ще є такі факти), фактично купуючи «корочки», а не дипломи, про вищу освіту, отримують заліки чи здають іспити заочно в повному розумінні цього слова, не зустрічаючись віч-на-віч з викладачем, а за протекцією, створюється нездорова психологічна атмосфера, виникають напруження в стосунках між викладачами, підозрілість, кляузництво, заздрість.

Стосунки між студентами і викладачами, що базуються не на справедливій оцінці теоретичних і практичних знань, а на матеріальній зацікавленості одних і збіднінні других приводять до втрати поваги, авторитету, шани у студентів і в кінцевому результаті віддзеркалюються – на нездоровій репутації навчального закладу в цілому.

В колективі, де відсутня вимога людини самої до себе, втрачається моральне обличчя. Шкідливість такого стану погіршується у зв'язку з тим, що навчається у ВНЗ молодь – майбутнє держави Україна...

Щоб людина прагнула до моральної чистоти і удосконалення самої себе, вона повинна бачити цю чистоту і досконалість поруч з собою – в своєму товаришеві. Людина не може виробити своє власне «Я» інакше, як через відношення до других людей, в процесі спілкування з ними. Навчитися відноситись до себе як до людини – чи не в цьому одна із таємниць майстерності спілкування в колективі!?

Джерело виховної сили колективу перш за все в процесі колективної праці (у ВНЗ – навчальний, виховний, науковий процеси), коли в багатому колективному духовному житті людина бачить сьогодні в своєму товаришеві те, що вона не замічала вчора, – відкрила людину, і завдяки цьому вона, образно кажучи, заглядає *сама в себе*, оцінює сама себе, порівнює: що в мені було і що є сьогодні. Це виключно важливий момент духовного життя колективу. А колектив цей виховує молодь, студентство, навчаючи не тільки майбутній професії, а й утворенню морально-психологічного стану їх власним прикладом стосунків між працівниками колективу кафедри, всіх підрозділів ВНЗ.

Президент університету «Україна» Таланчук П.М. так говорить про роль колективу: «Колектив, який налічує десятки, сотні, а то й тисячі людей, не може об'єднатися і далі триматися тільки на основі взаємних симпатій і любові, бо вони дуже різні, а почуття симпатії нестійкі і перемінливі. Щоб згуртувати людей, потрібні більш прозорі та міцніші основи, як-то: ідеї, правила, нормативи, табу тощо. Все це разом і складає корпоративну¹ культуру» [3]. На цій основі і створюються практично всі види діяльності, зокрема «Професійна діяльність будь якої людини, в тому числі викладача, науковця, адміністратора, належить до суб'єктивного рівня і повинна бути спрямована на досягнення двох цілей: індивідуального і суспільного блага, які перебувають у взаємодії... Рівень внутрішнього комфорту людини залежить значною мірою від керівництва тієї організації, в якій вона працює. Є організації, в яких люди працюють із задоволенням, їм навіть не хочеться йти додому, в інших, навпаки, йдуть на роботу неохоче... Це залежить від рівня створеної в організації корпоративної культури, психологічного клімату, в утвердженні яких найвагомішу роль відіграють керівники, менеджери, а найбільш від того, як вони самі поділяють ці цінності. Тому президент університету, проректори, директори інститутів, завідувачі

¹ Корпорація, і, ж – Договірні об'єднання, створені на основі поєднання виробничих, наукових та комерційних інтересів, з делегуванням окремих повноважень централізованого регулювання діяльності кожного з учасників. (Великий тлумачний словник сучасної української мови. - К., 2003 р.).

кафедрами, начальники управлінь та відділів, керівники служб тощо не повинні ні на хвилину забувати про це і власною працею й особистим прикладом примножувати елементи корпоративної культури» [3]...

«Корпоративна культура дозволяє значною мірою узгоджувати проблему відповідності індивідуальної мети із загальною метою організації для створення гармонійного культурного простору, який містить в собі цінності, норми та поведінкові моделі, що поділяються всіма працівниками організації» [3].

Справа в тому, що кожен з нас у своєму свідомому існуванні прагне стати щасливим, але щасливими стають у колективі, де шліфується індивідуум як особистість не тільки фізично, а й духовно, тоді всі разом ми можемо не тільки себе, а й світ зробити щасливими. «З'єднати в собі особисте й народне, земне й небесне, тілесне й духовне – це хрест кожного, хто покликаний у світ» [5].

Викладач ВНЗ, який зобов'язаний студенту в певній мірі замінити батьків і школу в продовженні виховного процесу, бере на себе важку ношу і водночас приємну місію в підготовці і формуванні не тільки майбутнього якісного спеціаліста-професіонала, а в першу чергу людину як особистість, корисну для суспільства, з твердими моральними устоями. В цьому плані сам викладач, являючись рушійною частиною всього інститутського персоналу, стає особистим прикладом для студента в фізичному, духовному і моральному плані. Передаючи свій досвід і знання студенту, викладач віддає частину себе в життєву долю майбутнього спеціаліста, громадянина України і, таким чином, продовжує в ньому свої знання, уміння, особливості творчості.

Саме тому моральні принципи якісного навчання стають чи не головними в роботі зі студентами вищого навчального закладу.

Висновки:

1. Вищі навчальні заклади України в рейтинговій оцінці навчання по Болонській системі не досягли належного рівня.
2. З метою покращання якості навчального процесу в вишах України необхідно максимально приблизити матеріально-технічну базу ВНЗ і її забезпечення до Європейського рівня.
3. Для якісного навчання студентів у вишах необхідно гармонію серця і розуму поєднувати з життєвою мудрістю, доброзичливістю, розвивати відчуття власної гідності студентів, навчати їх мислити і осмислювати матеріал навчання. Читання – шлях до мислення, а мисленню базуватись на засада християнської моралі.
4. Вважати оцінку знань студентів одним із тонких, делікатних, мудрих елементів виховання.
5. Якісне навчання студентів – головний обов'язок всього інститутського колективу.

Література:

1. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. Підручник для підготовки педагогів, виховників, молоді та батьків. / Полтава: «Полтавський вісник», 1994, том I. – 191 с.
2. Павлик Лариса. Як вчимося, так і живемо. / К.: Газета «Експрес», – № 94, 30.08–6.09.2012 – С. 15.
3. Таланчук П.М. Деякі міркування щодо необхідності створення корпоративного кодексу університету «Україна» / К.: Університет «Україна», 2012. – 39 с.
4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / К.: Рад. Школа, 1984. – 254 с.
5. Чернілевський Д.В., Пшеничнюк О.В., Сідячева Н.В. Духовна культура особистості. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Київ-Вінниця, 2009. – 384с.

УДК 371.2 (09)

О. В. Вознюк, к.пед.н., доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир

ПРОЦЕС РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

Актуализируется ориентация процесса развития одаренных учеников на задание по формированию современного компетентного специалиста. Рассматриваются несколько проблемных аспектов актуализации одаренности в контексте формирования современного компетентного специалиста.

Ключевые слова: одаренные ученики, компетентный специалист, актуализация одаренности.

The orientation of the process of development of the gifted students at the task on forming of a cotemporary competent specialist is actualized. Some problematic aspects of actualization of the giftedness in the context of forming the modern competent specialist are examined.

Keywords: gifted students, competent specialist, actualization of giftedness.

Обдаровані учні – це національний скарб будь-якої країни – певним чином визначає її соціально-економічний стан та, відповідно, прямо пов'язаний із виробничою сферою держави. Тому в Україні прийнято низку законів і програм, орієнтованих на підтримку обдарованої молоді, що, у свою чергу, зумовлює поглиблення дослідження проблем обдарованості та інтелектуального розвитку молодих людей зарубіжними (Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б.Ф. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс) та вітчизняними (О.Є. Антонова, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Б.Д. Шадріков та ін.) науковцями. Зазначене робить надзвичайно актуальною орієнтацію процесу розвитку обдарованих учнів на завдання з формування сучасного компетентного фахівця. Дослідженню цього і присвячена наша стаття.

Розглянемо декілька проблемних аспектів актуалізації обдарованості у контексті формування сучасного компетентного фахівця.

I. В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формування

у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [6], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [7]. Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору. Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів, на що мають бути орієнтовані програми з розвитку обдарованої учнівської молоді.

II. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [8, с. 81].

Відтак, формування сучасного компетентного фахівця та розвиток обдарованої молоді має орієнтуватися на здатність учнів та студентів використовувати ЗУНІ у різнобічних змінених умовах його навчальної діяльності. При цьому важливим аспектом у зазначеному процесі постає Я-концепція, сфера самосвідомості молодих людей.

III. Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНІв) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [5]. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої. При цьому критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [5].

Слід підкреслити, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існуванням людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати

схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всіх речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, рефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією та ін.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб’єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [3, с. 16-30].

Відтак, зазначені особливості розвитку особистості мають бути враховані у побудові системи актуалізації учнівських обдарувань.

IV. Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом “*талант – це сума талантів та здібностей*”, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”) [4]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання *евритмії* – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [2]. Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі “*Збагнути неосяжне*”.

Таким чином, оцінка система професійної освіти та розвитку учнівських обдарувань (що має орієнтуватися на творчість) потребує розвиток певних особистісних якостей, учнів та студентів, які, здавалося б, не стосуються їх майбутньої професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти **висновків**, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом “талант – це сума талантів та здібностей”) потребують розробки нового підходу щодо формування професійної компетентності у студентів та актуалізації обдарувань учнівської молоді.

Література:

1. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
2. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
3. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.
4. Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206.
5. Таланчук Н.М. Системно-соціальна концепція школьного виховання / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
6. Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
7. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 37.014.61

*О.П. Денисова, к.психол.н., доцент,
Тольяттинский филиал Московского государственного университета
пищевых производств, г. Тольятти, Россия*

ПРОХОЖДЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ КАК УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Розгляд організації, підготовки і етапів атестаційного процесу в ракурсі управлінського аспекту свідчить, що проходження державної атестації є управлінням якістю освіти в освітній установі.

***Ключові слова:** атестаційний процес, управлінський аспект, державна атестація, управління якістю освіти, державна установа.*

The consideration of the organization, preparation and stages of the accreditation process from the perspective of managerial aspect shows that the state certification of a quality management of education in an educational institution.

***Keywords:** accreditation process, managerial aspect, state certification, quality management of education, educational institution.*

Аттестация является сложным многоуровневым процессом, который нужно рассматривать как систему, т.е. как упорядоченную совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в определенном порядке элементов целостной оценки образовательной деятельности.

Анализ структуры этого процесса показывает, что центральное место в ней занимает целостная, единая взаимосвязанная деятельность образовательного учреждения и государственного центра аттестации. Определяющим условием этой деятельности являются цели самоанализа и самооценки, содержание и мотивы. Эти условия взаимосвязаны и взаимозависимы. Цели определяют содержание. Мотивы оказывают значительное влияние на повышение квалификации учителей, их активность в самосовершенствовании и, в конечном счете, на результаты процесса обучения. В свою очередь, мотивы формируются в процессе самоанализа, зависят от организации этого процесса, методов и форм. От поставленных целей зависит характер деятельности педагогического коллектива, организационные формы и методы обучения, от содержания самооценки и самоанализа – выбор статуса образовательного учреждения. К основным функциям аттестационного процесса необходимо отнести: организацию работы аттестационной комиссии во взаимодействии с аттестуемым учреждением; понимание особенностей образовательного учреждения и распространение положительного опыта; повышение профессионально-педагогической культуры коллектива образовательного учреждения; развитие управленческой деятельности администрации учреждения; формирование и развитие самоопределения в педагогической деятельности, при выборе стратегии и тактики образовательного учреждения; анализ состояния и прогноз тенденций изменения содержания образования; формирование политики повышения квалификации работников образования; организацию разработки и внедрения новых нормативов и критериев оценки профессиональной, в том числе инновационной деятельности и т.д. [1; 2].

Аттестационный процесс состоит из частей (компонентов), которыми выступают: образовательный процесс, деятельность педагогического коллектива, деятельность экспертов (это наличие элементов), что является признаком системы.

Основная цель аттестационного процесса более всего влияет на объединение отдельных элементов в целостную систему, ибо подчиняет себе функционирование всех частей системы. Аттестация как социально-педагогическая система испытывает на себе влияние законов, функционирующих в обществе и определяющих свое собственное

внутрисистемное становление и развитие. Анализ формирования аттестационной практики показывает, что он должен быть направлен на выделение основных тенденций ее развития и функционирования. Тенденция выражает определенный порядок причинной, устойчивой связи между структурными и функциональными компонентами аттестационного процесса, при которых изменения одних вызывают изменения других составляющих [3].

Среди основных тенденций формирования аттестационного процесса выделим главную – управленческую тенденцию, формирующую и развивающую в процессе аттестации профессионально-педагогическую культуру коллектива образовательного учреждения; самоопределение ею педагогической деятельности; выбор стратегии и тактики.

Согласно Ю.А. Конаржевского, системный подход предполагает исследование аттестации как системы, включающей в себя составные элементы, без которых невозможно функционирование аттестационного процесса и связанной с ним управленческой деятельности. Управление предусматривает наличие в системе двух подсистем: управляющей (субъект) и управляемой (объект). Первая осуществляет с управляемой подсистемой прямую информационную связь, которая обеспечивает достижение целей. Управляемая система реагирует на это воздействие образной связью, которая служит основанием для коррекции прямой связи. Основным компонентом этой системы являются люди, в нашем случае педагогический коллектив и администрация, имеющие общую цель (повышение эффективности образовательного процесса, развитие образовательного учреждения), средства достижения и условия [4].

По своим сущностным характеристикам аттестация является не только деятельностью, и отношением, и общением, но является одним из элементов этих систем. Аттестация включена в образовательную систему, в систему управленческих отношений, в систему межличностного общения.

Поэтому аттестацию следует рассматривать как системное явление. Существование системы поддерживается через отношения между ее взаимосвязанными частями. Эти отношения представляют собой организацию системы. Именно через организацию (отношения) каждая часть системы взаимодействует с другими в процессе передачи информации и координирования, цель которого состоит в сохранении, как этой части, так и других частей системы.

Все подсистемы (части) функционируют во времени и пространстве, развиваются как единое целое. Изучать части изолированно нет смысла, так как отдельно это нечто иное, чем в составе системы» На ее поведение (части) влияют другие элементы системы и сама система как целостное образование.

Главным системообразующим фактором аттестации при этом является оценка (образовательного процесса, управления и т.д.). С.Л. Рубенштейг утверждает, что психологически в значительной степени именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие па деятельность личности. Причем важную действенность в этом плане оценка имеет со стороны значимых для человека лиц или со стороны тех, от кого он зависит [5].

Значит, от характера оценки во многом будет зависеть успешность, полнота и качество реализации целей и задач аттестации, эффективность ее результатов. Коллективы образовательных учреждений, включаясь в аттестацию, удовлетворяют свою потребность в соотнесении результатов своей деятельности с результатами других учреждений образования посредством сравнении конечных результатов своей деятельности с требованиями к ним включаются в коллективную деятельность, саморазвиваются. Движущей силой этих процессов является оценка, но можно получить противоположный результат, если оценка не будет справедливой, объективной, точной, доброжелательной. Предвзятость оценки может вызвать у аттестуемых синдром апатии, безразличия, который проявится в формальном использовании своей деятельности, отсутствии инициативы, нежелания повышать квалификацию, самосовершенствоваться, так как нет для этого стимула. В этом

случае оценка будет выступать тормозящим фактором.

Важность объективности, точности оценки для эффективности аттестации отмечают многие ученые. При этом в большей степени связывают характер оценки с методами и способами оценивания.

Многие ученые указывают на связь оценки и личности эксперта. В.С. Конев утверждает, что независимо от методов оценки - на основе банальных таблиц, системы коэффициентов или этапов - все они в значительной степени субъективны, так как, в конце концов, оценку выбирает человек, и неважно, какое решение, т.е. оценку, он примет [6].

Н.В. Кузьмина утверждает, что аттестация «буксует» оттого, что эксперты по оценке деятельности являются не всегда компетентными [7].

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, чтобы преодолеть в большей степени субъективность оценки при аттестации необходимо: привлекать в качестве экспертов лиц, обладающих такими качествами как компетентность, справедливость, терпимость, профессиональная порядочность, доброжелательность и т.д.; не ограничиваться одним оценивающим специалистом; разделить действия аттестующих на экспертизу, которую проводят одни и на заключение по итогам проведенного исследования, которое должны сделать другие; организовать курсы по подготовке экспертов [8].

Итак, аттестация как системное явление, системообразующим фактором которой является оценка, а элементами - люди, может быть охарактеризована не только с точки зрения эффективности, полезности, но и нравственности.

Кроме того, аттестации присущи оценочные функции, означающие переход к управлению образованием через объективизацию оценки конечных результатов деятельности учебных учреждений и создания условия для их состоятельности по результатам деятельности, к необходимости завоевать престиж и поддерживать качество подготовки своих выпускников.

Аттестация, являясь управленческим процессом, формируется в рамках образовательной политики, направленной на стимулирование совершенствования образовательного процесса, развитие образовательного учреждения и повышение качества образования.

Аттестация – это стратегия в работе с учреждениями, как на муниципальном, так и региональном уровнях, это система официально определенных целей, задач, приоритетов и принципов педагогических отношений. Она должна быть, с одной стороны, одной и единой для всех учебных учреждений, с другой – адаптирована к условиям, сложившимся традициям и организационной культуре конкретного учебного учреждения.

Рассматривая аттестацию как управленческую деятельность по совершенствованию профессионально-педагогической культуры коллектива, способствующую развитию образовательного учреждения, надо помнить, что аттестационный процесс, в конечном счете, отражается на обучаемом. Значит, ответственность за функционирование этого процесса несет опосредованно на различных уровнях управления государственная аттестационная служба, руководитель образовательного учреждения, заместители, преподаватели и обучающиеся.

Так как управление – это деятельность, а любая деятельность – это процесс, то можно выделить группы соответствующих этому периоду операции и процедур.

1. Этап предварительного ознакомления. Администрация и педагогический коллектив знакомятся с нормативно-правовой основой аттестации, с концепцией аттестации в целом, ее общими подходами к образовательным учреждениям, критериями, показателями и индикаторами оценки деятельности образовательного учреждения, с основными инструментами аттестационной службы. Педагогический коллектив проходит мотивационно-психологическую подготовку к прохождению аттестации.

Проводится самоанализ и самооценка своей педагогической деятельности, то есть с закладки фундамента будущей аттестации. Этот период характеризуется определением

собственной цели в аттестационном процессе, формированием общего представления о его предмете, собственной разработкой и планированием замысла аттестации. Здесь происходит трансформация взгляда администрации и коллектива учреждения на предмет аттестации следующим образом: от представления о предмете аттестации как о сложном целом, включающем в себя массу пока еще не выявленных и не систематизированных характеристик, к более четкому обоснованному представлению о предмете. Этот этап дает возможность субъекту аттестационного процесса получить первоначальную ориентировку, произвести оценку и позволяет более четко представить контур предмета анализа, выявить уязвимые звенья, требующие особенного внимания.

2. *Этап описания предмета аттестации.* После того как была четко очерчена цель аттестационного процесса, необходимо раскрыть содержание совокупности основных подсистем и элементов, его составляющих. Содержание аттестационного процесса раскрывается через расчленение сложного на более простые составные части - подсистемы и элементы их образующие. Аттестационная система не существует сама по себе, изолированно, без связи с другими элементами. Поэтому на неё оказывают влияние образовательная среда учреждения, внешние факторы, которые или оказывают положительные воздействия на развитие изучаемого предмета, или тормозят его. Данное обстоятельство учитывают как образовательное учреждение, так и орган, осуществляющий аттестационную оценку [9],

Описание предмета на втором этапе заключается в выявлении и классификации, определении его признаков и свойств и, наконец, вычленении и систематизации факторов, влияющих на нее.

3. *Этап описания структуры процесса аттестации.* Описание структуры процесса аттестации органически связано с анализом предмета аттестации, ибо структура непосредственно зависит от характеристик образующих ее элементов. Поскольку именно структура объекта является носителем внутренней упорядоченности, то она способна раскрыть тайну его системной цельности. Поэтому важно при аттестационном процессе самое пристальное внимание обратить на многочисленные внутренние и внешние связи между подсистемами и элементами объекта.

4. *Обобщение – завершающий этап.* Синтезированием, позволяющим признать целое, заканчивается процесс аттестации. На данном этапе формируются выводы, которые убедительно описывают результаты деятельности участников образовательно-воспитательного процесса, как для аттестуемого образовательного учреждения, так и для аттестующего органа.

Для того чтобы аттестационный процесс мог оказать заметное воздействие на качество и развитие образовательного учреждения, он должен носить личностно сообразный характер, т.е. выводы по аттестации необходимо реализовать в соответствующих управленческих действиях.

Таким образом, аттестация как педагогическая система и процесс управления деятельностью образовательного учреждения является средством повышения качества образовательного процесса и направлена на повышение уровня профессионально-педагогической культуры педагогического коллектива, обеспечение переноса выявленного педагогического опыта в повседневную педагогическую практику; формирование установки на развитие и саморазвитие преподавателей и администрации.

Самоанализ и самооценка коллективом образовательного учреждения своей деятельности являются первым этапом аттестации. В общем, цель такой работы состоит в том, чтобы помочь перейти управляемому объекту на более высокий уровень развития, соответствующий его потенциальным возможностям. Вот почему главная цель аттестации образовательного учреждения — это обеспечение широты и глубины развивающей стороны управления как важнейшего фактора этого процесса.

Решение вышеуказанных задач является средством достижения главной цели

аттестации, а сами задачи выступают как цели для следующих его этапов. Путь к достижению высшего уровня лежит через освоение этих целей.

Аттестация, направленная на изучение состояния, тенденций развития, объективную оценку результатов педагогической деятельности и совершенствование не только профессионально-педагогической культуры преподавателей, но и дальнейшее развитие самого образовательного учреждения, есть средство управления качеством образования, в чем, на наш взгляд, заключается скрытый потенциал аттестации.

Таким образом, аттестация образовательных учреждений представляет собой особый вид поиска, который предполагает развитие профессионально-педагогической культуры педагогов и администрации, развитие образовательного учреждения, а значит повышение качества образования,

Соответственно, управление качеством образования – это целенаправленная деятельность, в которой ее главные субъекты посредством воздействия на образовательный процесс, систему образования, путем реализации управленческих функций в соответствии с нормативно-целевым уровнем, устанавливаемым системой образования и удовлетворение потребностей и ожиданий участников образовательного процесса.

Однако, отсутствие единой системы критериев, показателей и индикаторов оценки деятельности образовательных учреждений делает невозможным проведение диагностического исследования реального (объективного, сравнимого) качества образования и поиск возможных путей перехода к новому качеству образования, связанного с реализацией компетентностного подхода и различных образовательных учреждениях. Система аттестации образовательных учреждений выявляет достоверные сведения о результативности образовательного процесса, а также показывает государственным и местным органам управления образованием успешность и эффективность образовательной политики.

В конечном итоге, аттестация – это система внешнего менеджмента, исследовательско-преобразовательного характера, которая направлена на повышение уровня профессионально-педагогической культуры педагогического коллектива, обеспечение переноса выявленного педагогического опыта в повседневную практику, формирование установки на развитие и саморазвитие участников образовательного процесса.

Таким образом, аттестация, направленная на изучение состояния, тенденций развития, объективную оценку результатов педагогической деятельности и совершенствование не только профессионально-педагогической культуры педагогов, но и дальнейшее развитие самого образовательного учреждения, есть функция управления качеством образования.

Литература:

1. Самсонов Ю.А. Аттестация руководителя образовательного учреждения. Научно-методическое пособие для работников органов управления в образовании и образовательных учреждениях. - М.: АПК и ПРО, 2000. - 192 с.
2. Афанасьев В.Г. Программно-целевое планирование и управление. - М., 1990. - 127 с.
3. Третьяков П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. — ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2004. - 568 с.
4. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутри школьное управление. - М., 1999. - 224с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика. - Т. 1. - 487 с.
6. Конев В.С. Курс «Философия образования (культурантропологический аспект)». Самара, 1996. - 92 с.
7. Кузьмина Н.В. Понятие «Педагогическая система» и критерии ее оценки. // Методы системного педагогического исследования. - Л.: ЛГУ, 1980. - 172 с.
8. Боженко О.П. Аттестация образовательных учреждений как средство управления качеством образования: дисс. к.пед.н. - Калининград, 2006. - 224 с.
9. Оценка учреждений и работников образования: пути ее совершенствования и практические результаты: Сб. / Под ред. Л.Е.Куршенова. – М. 1996. - 133 с.

УДК 377.134

*Л.Н. Михеева, д.филол.н., профессор,
Государственная академия славянской культуры, г. Москва*

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК ОСНОВА СОХРАНЕНИЯ ЦЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (к вопросу поликультурного воспитания студентов творческих вузов)

У статті розкриті важливі аспекти полікультурного виховання студентів творчого ВНЗ на основі міжкультурної комунікації у мультикультурному світі, поєднання глобалізації та самоідентифікації. В умовах глобалізації виникає проблема не тільки діалогу культур, але і полілогу або інтеркультурного діалогу. У комунікативних процесах культури взаємозбагачуються. Діалог чи полілог - найбільш сприятлива основа для розвитку міжетнічних, міжнаціональних відносин.

Ключові слова: *глобалізація, міжкультурна комунікація, діалог культур, загальнолюдські цінності, взаємозбагачення національних культур, самоідентифікація, мультикультурність, етнічні культури, традиційне мистецтво народів Росії, збереження та розвиток культурних традицій народів Росії, полікультурне виховання творчої молоді.*

The article reveals important aspects of the multicultural education of students of the university on the basis of creative cross-cultural communication in a multicultural world, a combination of globalization and identity. With globalization, there is a problem not only for the dialogue of cultures, but also polylogue or intercultural dialogue. In the culture of reciprocal communicative processes. Dialogue or polylogue - the most favorable basis for the development of inter-ethnic, inter-ethnic relations.

Keywords: *globalization, intercultural communication, dialogue of cultures, human values, mutual enrichment of national cultures, identity, multiculturalism, ethnic culture, the traditional art of the peoples of Russia, the preservation and development of cultural traditions of the peoples of Russia, multicultural education of creative youth.*

Во всех сферах жизни современного общества можно отметить нарастание глобализации. Этот процесс сопровождается межкультурной коммуникацией в поликультурном и мультиязычном мире. Диалогичность – неперенный атрибут коммуникации, поскольку диалог культур – ее эффективный инструмент. Межкультурная коммуникация трансформируется, ее содержание, формы, виды в информационном обществе обновляются [1; 2].

В условиях глобализации возникает проблема не только диалога культур, но и полилога или интеркультурного диалога. В коммуникативных процессах культуры взаимообогащаются, что совершенно необходимо для эффективного интерцивилизационного взаимодействия. Диалог или полилог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Если в обществе наблюдается межэтническое напряжение или межэтнический конфликт, то, естественно, диалог между культурами затруднен, и взаимодействие культур может носить ограниченный характер. Взаимодействие культур – явление сложное, это совсем не «перекачка» достижений одной культуры в другую. В основе различий между культурами Н.Я. Данилевский видит «дух народа». «Диалог – это общение с культурой, реализация и воспроизводство ее достижений, это обнаружение и

понимание ценностей других культур, способ присвоения последних, возможность снятия политической напряженности между государствами и этническими группами. Он – необходимое условие научного поиска истины и процесса творчества в искусстве. Диалог – это понимание своего «Я» и общение с другими. Он всеобщ, и всеобщность диалога общепризнанна [3].

Понятие диалога особенно актуально для современной культуры. Сам процесс взаимодействия и есть диалог, а формы взаимодействия представляют собой различные виды диалогических отношений.

Влияние одной культуры на другую реализуется только в том случае, если существуют необходимые условия для этого влияния. Диалог двух культур возможен только при определенном сближении их культурных кодов, уважении к ним, преодолении сложившихся стереотипов, при синтезе самобытного и инонационального. В диалоге культур важно увидеть общечеловеческие ценности взаимодействующих культур. Одним из главных противоречий, свойственных культурам всех народов мира, является противоречие между развитием национальных культур и их сближением. Необходимость диалога культур является условием самосохранения человечества. А формирование духовного единства – это результат диалога современных культур.

Диалогичность предполагает сопоставление национальных ценностей и выработку понимания того, что этнокультурное сосуществование невозможно без уважительного и бережного отношения к ценностям других народов. Диалог предполагает как взаимообогащение национальных культур, так и сохранение их самобытности. Общечеловеческая культура может процветать только тогда, когда есть все условия для развития национальных культур.

В процессе межкультурной коммуникации происходит познание «чужой» культуры через «свою», а «своей» через «чужую». Ни одна цивилизация, при всей ее культурной специфике, не может не быть вовлечена в глобальные процессы модернизации. Какими бы ни были разными культуры, их ценности, они именно в современных условиях необходимы друг другу, если хотят существовать и развиваться в мире.

Однако глобализация сочетается и с самоидентификацией культур. Это связано и с желанием бороться с насаждением культуры, основанной на потребительских ценностях. Глобализацию культуры можно представить как процесс интеграции отдельных экономических культур в единую мировую культуру на основе развития средств коммуникации, экономических связей. Межкультурная коммуникация предполагает всемерное расширение контактов между культурами, динамику локальных культур. Это, безусловно, не означает стирания различий или поглощение одними культурами других. К сожалению, существует угроза вестернизации (американизации) культур, равно как и конфронтационные угрозы, однако это крайние точки в тенденциях. Что можно противопоставить коммерциализации культуры, агрессии массовой культуры? Не будем забывать, что медаль всегда имеет две стороны: глобализация и самоидентификация. Идентичность локальных культур справедливо считается тем, что она поддерживает такие культуры как системы жизнеобеспечения. Подобные системы складывались веками, их элементы переходили из поколения в поколения как живые традиции, определяющие в том числе и национальный менталитет. Глобализм выражается прежде всего в существовании так называемой культуры потребления, связанной с этнической культурой. Этнические культуры помогают сохранить мультикультурность, культурное разнообразие во всемирном масштабе. Отсюда – проблема сохранения и развития своего культурного наследия. Известно, что сегодня во всем мире возрос интерес к истокам своей национальной культуры. Этническая культура переживает новое рождение: зрелища для туристов, ремесла, народные промыслы,

национальная кухня, народные костюмы, танцевальный, музыкальный фольклор.

Этнические культуры сегодня сильны своей опорой на традиции, исторический опыт. Глобализация не должна отрывать культурные ценности от своей этнической культуры, поэтому так важно сохранение того, что поддерживает культурную идентичность. Расширение контактов в разных областях деятельности способствует не нивелированию самобытности, а напротив, ее сохранению.

Национальная, этническая культура – всегда диалог, и она несет в себе идею интегрирующую, сплачивающую всю нацию великой символической энергией идентичности. Тем не менее, глобальная культура держится на тех идеях, которые наполнены особым глобальным смыслом: свобода, достоинство личности, права человека, гражданственность. Традиционные ценности сохраняются, наполняясь новым смыслом. При этом важно в многонациональном окружении не потерять своей культурной самобытности.

Эти идеи призваны пронизывать всю образовательно-воспитательную атмосферу творческого вуза, именно потому, что речь идет о России как многонациональной стране.

Попытаемся раскрыть эти важные аспекты, обратившись к деятельности Института танца Государственной академии славянской культуры. Язык хореографии, искусства вообще универсален, понятен всем, хотя лексика хореографическая, музыкальная, естественно, имеют свою специфику. Воспитание и образование в любом вузе, а тем более – в творческом идут рука об руку. В Институте танца два факультета: хореографии и народного художественного творчества. Будущие артисты балета, педагоги-хореографы, солисты и руководители вокальных коллективов, руководители студий декоративно-прикладного искусства живут очень интересной, насыщенной творческой жизнью. Все учебные дисциплины в той или иной степени нацелены на то, чтобы идеи диалога культур в условиях глобализации не «застывали» только на теоретическом уровне, а облекались живой плотью искусства, его яркой образностью. Народные промыслы, ремесла, традиционное искусство народов России, обычаи, обряды – все это вдохновляет педагогов и студентов, помогая создавать уникальные произведения искусства, где этнические, самобытные традиции органически сплетаются с вечно живой классикой. Фольклорные экспедиции, ежегодные праздники танца на Приз Владимира Захарова (он является директором Института танца, главным хореографом театра танца «Гжель», хореографического училища при этом театре; профессор, лауреат Государственных премий РФ), мастер-классы, гастроли по России и всему миру, превосходные концертные программы на самых престижных концертных площадках Москвы – все это свидетельствует о верности избранному пути и направлено на сохранение и развитие культурных традиций народов России, поликультурное воспитание творческой молодежи, которая с честью несет эстафету искусства и выполняет важную миссию – быть полпредом Прекрасного в настоящем и будущем.

Литература:

1. Бекина С.И., Ломова Т.П. Музыка и движение. – М.: Музыка, 1984. – 180 с.
2. Бурмистрова Е.В. Танец и музыкальная игра: нераскрытые возможности // Прикладная психология и психоанализ. – 1998. – № 1. – С. 65–72.
3. Данилевский Н.Я.. Россия и Европа. – М.: Искусство, 2001. – 456 с.
4. Колесник С.В. К вопросу поисков истоков народных танцев // Новые образовательные технологии в стратегии духовного развития общества. - Новосибирск, Изд-во ГЦРО, 2000. – С. 192–195.
5. Фомин А.С. Детский танец в системе воспитания и образования: Методические рекомендации для студентов ФДВ и ФНК. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1989. – 55 с.

УДК 37.018.761

*Н.А. Никашина, аспирант,
Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия*

БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

У сучасному суспільстві велика увага приділяється проблемі реалізації особистісного потенціалу. Одним з чинників, що впливають на успіх самореалізації особистості, є наявність добре сформованих базових цінностей. Цінності людини відображають її культуру, ступінь розвитку, прагнення, потреби і мотиви. По ним можна судити про способи і форми самореалізації особистості.

***Ключові слова:** базові цінності, потреби, ціннісні орієнтації, самоактуалізація, пріоритет, потенціал.*

Basic valuable is a result of education and cultural experience. Every person is developing basic valuable during all his life. Basic valuable is very popular problem for experimental investigation, because this part of person refute motives of behavior, necessity and causes of success or failure.

***Keywords:** basic valuable, necessity, value orientation, self-actualization, potential, priority.*

Базовые ценности являются результатом исторического и культурного влияния на человека и итогом личностных ориентаций, расстановки приоритетов в процессе жизнедеятельности. Ценность есть всегда значимость для чего-то. Имеется онтологическая и социоантропоцентричная трактовка ценностей.

Онтологическая точка зрения относит ценность к онтологии. Она утверждает, что ценностные отношения присутствуют везде, где есть структурное членение систем и иерархия. Иными словами, в этом случае ценность как тождественность значимости одного элемента для реализации функции системного компонента более высокой иерархии, приобретает смысл того невидимого функционального механизма, который придает системе целостность [1].

Социоантропоцентричная точка зрения исходит из того, что ценностные отношения и ценностные формы освоения мира характерны только для человека. Однако, и в этом случае, онтологическая интерпретация ценности невидимо присутствует. С одной стороны, ценности – это те «значимости», которые выражают отношение выживаемости человека и среды, обитания человека: общества, народа, нации, государства, природы [2]. При этом ценность выражает собой значимость чего-то для человека, группы людей, общества. С другой стороны, ценность выражает значимость действий, его работы, деятельности, для надсистемы – Природы, Биосферы, Земли, Космоса и т.п. В данном контексте все ценности вырабатываются исторически, социогенетически и культурогенетически, в них концентрируется живой исторический опыт выживания коллективов, общинных совокупностей людей – этносов, народов, обществ, государств, локальных цивилизаций. Ценности могут быть общественными, материальными и интеллектуальными, а также базовыми, общечеловеческими. «Общечеловеческие или всечеловеческие ценности» есть ценности самого высокого уровня абстракции, которые живут разнообразием своих проявлений в многообразии культур, локальных цивилизаций, ментальностей, социальных институций и пр. [1].

Базовые ценности личности нередко становятся проблемой экспериментального изучения для исследователей. Этот интерес вызван тем, что ценности человека отражают его культуру, степень развития, стремления, потребности и мотивы. По ним можно судить о способах и формах самореализации личности.

Одним из примеров экспериментального исследования базовых ценностей является

анализ, проведенный Стивеном Райсом, из Университета штата Огайо. Он опросил более 2500 тысяч испытуемых в возрасте от 12 до 76 лет, представлявших все расовые и социальные группы и самые разные профессии. Анализ велся по выбору заранее составленных и предложенных возможных жизненных целей. Таким образом, ему удалось выявить 16 факторов – базовых ценностей, которые влияют на выбор человеком своей деятельности и показывают общее отношение к жизни. Базовыми ценностями Стивен Райс назвал: Авторитет (или власть) - потребность влиять на других. Независимость - потребность полагаться только на себя. Любопытство - потребность получать новые знания. Одобрение окружающих - потребность быть принятым другими людьми. Порядок - потребность организовать пространство вокруг себя. Создание запасов - потребность делать накопления. Честь - потребность быть верным своей семье и предкам. Идеализм - потребность в социальной справедливости. Социальный контакт - потребность в компании. Семья - потребность растить собственных детей. Статус - потребность иметь высокое общественное положение. Сведение счетов - потребность быть победителем, мстить за обиды. Любовь - потребность быть красивым и нужным. Еда - потребность в пище. Физическая активность - потребность в физической нагрузке. Покой - потребность в эмоциональном спокойствии.

Таким образом, за ценностями человека стоят его потребности, которые и оказывают влияние на активность индивида, побуждая его к действиям, с целью достичь желаемого результата.

А. Маслоу в процессе изучения вопроса о самоактуализации человека, реализации его потенциала также рассматривал вопрос о ценностях. Он говорил, что наличие ценностей зависит от мотивации, которая может быть либо дефицитарной, в этом случае преобладают ценности удовлетворения физического комфорта (сытость, сон, безопасность); либо мотивация роста, при которой человек имеет бытийные ценности. Под ними подразумеваются стремление к целостности личности, её совершенствованию, простота и красота, семья, теплые отношения с окружающими, завершенность действий. Иными словами, это развитие личности и кругозора. А. Маслоу подчеркивал, что, скорее всего, ценности роста имеют биологическую основу, поэтому они необходимы для психического и физического здоровья человека ничуть не меньше, чем дефицитарные [9]. Бытийные ценности являются смыслом жизни для большинства людей, самоактуализирующиеся люди их явно активно ищут и привержены им [5].

Мотков О.И. выделил следующие *ценностные ориентации человека*: хорошее материальное благополучие; саморазвитие личности; известность, популярность; уважение и помощь людям, отзывчивость; физическая привлекательность; заботливые отношения с людьми; творчество; любовь к природе.

Эти ценности выделяют сферы, которые являются значимыми для личности. Так внешние ценности ориентируют человека преимущественно на отношения к себе со стороны других и оценку в социальной среде своей значимости, т.е. на эгоистическое социальное самоутверждение (смотрите, вот я какой!), возможно, являются проявлением психологической компенсации трудностей утверждения в семье. Внутренние ценности больше ориентируют на значимость близкого другого и на развитие внутреннего личностного мира, его самовыражение в творчестве, на бескорыстное и эстетическое ценностное отношение к природе. Они существенно более широки и альтруистичны, чем ценности внешние, и сходны по своему содержанию с бытийными ценностями А. Маслоу, являющимися выражением реализующейся потребности в самоактуализации и в любви. Внешние ценности выражают скорее активность нижележащих уровней его пирамиды потребностей [3]. Негативно на удовлетворение базовых потребностей влияет жестко контролирующий, эмоционально холодный, равнодушный стиль отношений родителей и учителей к детям, причем в любой культуре. По данным Д.Р. Коннелла, М. Линча и В.И. Чиркова базовые психологические потребности, внешние и внутренние ценности обнаруживаются у испытуемых разных культур (Америка, Россия, Китай и др.) [4].

Если взять онтогенез человека, то базовые ценности передаются на ранних стадиях формирования личности, как правило, в семье. При этом главным каналом раннего ценностного наследования является «женский канал в семье» – матери и бабушки. Ценности передаются через сказки, через приобщение к языку, через любовь, через воспитание, игры и т.п., через первые этапы погружения ребенка в культуру, в культурную среду [1].

Дальнейшее развитие базовых ценностей личности происходит в важнейшем социальном институте – школе. Гуманизация образования поставила в центр образовательно-воспитательной работы ученика, в качестве основной задачи выдвинула развитие его личности, индивидуальных черт и качеств, интересов и потребностей [6]. В рамках гуманистической парадигмы педагогическая общественность добилась признания того, что у каждого школьника к окончанию средней школы должна быть сформирована определенная система базовых ценностей, которой он будет руководствоваться в последующий период своей жизни. Но необходимая система ценностей не возникает у учащихся сама по себе, требуется целенаправленная деятельность по ее формированию [8].

Важно отметить, что ценности личности всегда представлены в некоторой иерархии, способной изменяться под воздействием жизненных условий. Одни ценности имеют большую значимость для личности, другие – меньшую. На вершине иерархии может находиться одна или несколько основных, жизнеопределяющих базовых ценностей. Человек чаще всего не осознает существующую взаимную соотношенность собственных ценностей, но эта их иерархическая зависимость обязательно проявится в ситуации выбора: выбор будет зависеть от того, что человек ценит выше.

Иерархия ценностей не является раз и навсегда заданной в сознании личности: на протяжении жизни одни ценности выступают на первый план, другие отходят на второй, происходит ротация ценностей. Поэтому одна и та же проблема в разные жизненные периоды будет решаться по-разному [6].

Ученые отмечают также наличие некоторых слоев (структур) в системе личных ценностей. В частности, Н.Ф. Наумова, В.А. Ядов выделяют центр и периферию. Центр представляет собой, как правило, четко очерченный круг базовых ценностей, которыми человек руководствуется в своей жизнедеятельности. Они являются своеобразными ориентирами, выполняющими роль эталонов в оценочной деятельности, особенно при решении жизненно важных проблем. На периферии ценности более размыты, менее четко выражены, слабее осознаны. Ценностная периферия играет роль ценностного резерва, при необходимости ценности центра пополняются ценностями, находящимися на периферии [10].

Ценности различаются разной степенью обобщенности. Для человека имеют значения базовые (глобальные) ценности, имеющие высокую степень обобщенности (Истина, Добро, Красота). А также оперативные (ситуативные) ценности (например, интересная статья, первые слова ребенка), которые имеют, как правило, более низкую степень обобщенности [6].

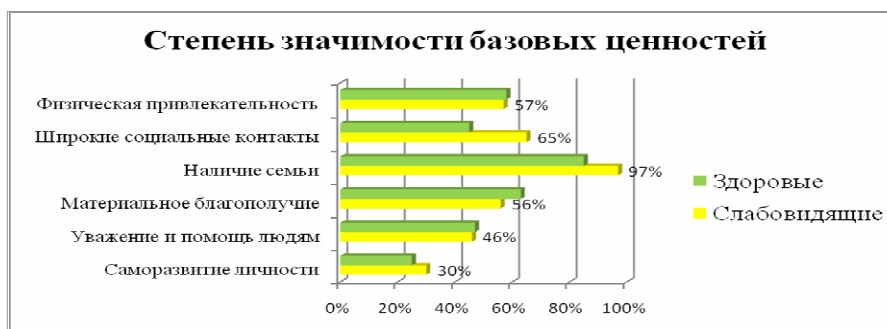
Избирая в жизни какую-нибудь сферу деятельности, человек избирает и соответствующие ценности. Смена деятельности влечет за собой чаще всего значительные изменения в ценностной сфере личности. Естественно, этот процесс не проходит безболезненно и быстро, но зачастую, он бывает необходим для внутреннего роста личности, для пересмотра самого себя и своих жизненных ориентиров.

В процессе школьного обучения невозможно предусмотреть все ценностные ориентиры, которые могут понадобиться человеку в жизни, можно только сформировать определенную личностную направленность. Это позволит в будущем сориентироваться в выборе профессии, способах взаимодействия с людьми, интересах и желаниях [7]. Кроме того, значительную роль в воспитании ценностей играют личности, которые окружают человека на пути его взросления. Хорошо, когда ребенок, подросток, юноша или даже взрослый человек на своем жизненном пути встречает личностей авторитетных, опытных, способных указать на ошибки и возможные способы преодоления препятствий [8].

Таким образом, ценности играют значительную роль в жизненно важных выборах человека. Отражая его потребности и мотивы, ценности способны направить личность на путь роста, развития. Руководствуясь своими базовыми ценностями, человек может осознавать недостающие ему для чувства удовлетворения компоненты и выбирать способы личностной самореализации.

Для экспериментального изучения роли базовых ценностей в самореализации личности мы разработали анкету. Мы получили данные о том, каким образом человек расставляет приоритеты в жизни, что считает наиболее важным, какую роль играют семья, общение, друзья, профессиональная занятость и тд. Отражает причины выбора, помогает спрогнозировать поведение человека. Для конкретного исследования особое значение имеет тот факт, что анализ базовых ценностей помогает выявить зоны неудовлетворенных потребностей. То, что для человека по-настоящему важно, будет занимать приоритетную область его предпочтений. Это позволит наметить пути работы и обеспечить удовлетворение потребностей, от которых зависит успех личностной самореализации.

Вопросы анкеты направлены на изучение уровня значимости таких ценностных характеристик, как семья (родительская и самостоятельная), бережное отношение к людям, взаимопомощь, физическая привлекательность, материальное благополучие, развитие личности. Были получены следующие данные.



Параметры – физическая привлекательность и материальное благополучие выражены у ребят с нарушенным зрением и здоровых испытуемых примерно на одном уровне. Под физической привлекательностью понималась возможность нравиться окружающим, значимость оценки внешнего вида. Данная категория ценности получила высокую оценку более чем у половины испытуемых, что можно объяснить возрастом. Для возрастного периода 15-17 лет очень важным становится успех в межличностных отношениях, выражено желание нравиться окружающим, в том числе и противоположному полу. Формируется самооценка, включающая понятие о самом себе, как привлекательном человеке. Это знание приходит путем сравнения себя с другими. Разумеется, очень важно, чтобы представления о себе совпадали с мнением окружающих, так как это формирует самоуверенность, ощущение принятия своей личности обществом. Это те чувства, которые позволяют запустить процесс становления личности, без них человек будет бояться сделать хотя бы первый шаг на пути реализации своих целей. Приятную перспективу рисует тот факт, что ценность привлекательной внешности присутствует, а значит, есть потенциал к развитию умения преподнести себя, что нередко обуславливает успех в общении.

Материальное благополучие, в основном, понималось как маркер независимости и возможности удовлетворения материальных потребностей. Это, безусловно, важно для ребят, тем более в стенах интерната, где мало вещей, которые принадлежат только конкретному лицу. Однако стоит отметить, что наиболее значимыми для ребят оказались ценности духовного и интеллектуального характера.

Основные особенности проявились относительно вопроса семьи и широты социальных контактов. Именно ценности семьи и общения были выделены как наиболее значимые среди ребят с ограниченным зрением. Можно сделать вывод, что этот факт отражает неудовлетворенную потребность. Ребята живут вне дома и лишены возможности

тесного регулярного общения с родными и близкими. Кроме того, мы подразумевали не только родительскую семью, но и создание в будущем собственной. Таким образом, приоритетной областью человеческих взаимоотношений являются тесные доверительные контакты. Что касается желания расширить сферу своего общения, то здесь отражена потребность быть нужным обществу, иметь возможность проявлять себя в самых разных сферах деятельности. Необходима работа по преодолению личностных барьеров при взаимодействии с людьми. Это позволит ребятам самостоятельно находить интересующие их сферы занятости, обрести смелость в ситуации знакомства, адаптации в новом коллективе. Появится ощущение принадлежности к группе, что впоследствии облегчит поиск подходящего партнера для создания семьи.

Полученные данные показали, что ребята высоко ценят уважение и поддержку во взаимоотношениях с людьми. Это может быть объяснено их желанием быть полноправными членами общества. Они нуждаются в понимании и принятии себя, как личности. В связи с их физическим недостатком им необходима помощь в выполнении определенной работы, также нужна эмоциональная поддержка, обеспечивающая веру в свои силы.

При условии отношения к ребятам с ограниченным зрением, как к здоровым представителям молодежи, можно обеспечить их полноценное внедрение в общество. Важно отметить, что человек, признающий ценность уважения к людям и помощь им, сам способен к проявлению высокого уровня эмпатии. Эта способность во многом может определить особенности профессиональной самореализации личности.

Саморазвитие личности также было выделено в область ценностей. Данная категория понималась, как желание и умение учиться, постоянная работа над собой, приобретение новых навыков. Ребята выделяли любовь к чтению книг, разнообразие хобби и посещение культурных мест. Саморазвитие личности может стать хорошим трамплином в самореализации личности, поэтому должно поддерживаться со стороны преподавателей и ближайшего окружения.

Мы можем сделать вывод, что ценностные ориентиры довольно четко сформированы в сознании ребят, как здоровых, так и слабовидящих. Внимание должен привлечь факт того, что ценности человека должны находить отражение в его жизни в виде удовлетворения потребностей. В случае ребят с ограниченным зрением особую зону внимания должно составить развитие коммуникативных навыков, способности устанавливать тесные контакты и поиск сфер применения своих умений.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 245 с.
2. Анцыферова, Л.И. Концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 1970. - № 3. - С. 34-38.
3. Кошелева, Н. Человек в шестнадцати измерениях / Н. Кошелева // Директор по персоналу. – 2006. - № 40. – С. 52.
4. Малисова, И.Ю. Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности / И.Ю. Малисова // Психологический журнал. – 1994. - № 4.-С. 92-102.
5. Мотков, О.И. Личность и психика: сущность, структура и развитие / О.И. Мотков. – Самара: Бахрах, 2008. – 345 с.
6. Мотков, О.И. Методика изучения внешних и внутренних ценностей личности / О.И. Мотков. – М., 2008. - 245 с.
7. Мотков, О.И. О парадоксах процесса самоактуализации / О.И. Мотков // Магистр. – 1995. - № 6. – С. 84-95.
8. Петракова, Т.И. Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся / Т.И. Петракова. – Институт общего образования МО России, 2002. – 127 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Спб.: Питер, 2000. – 248 с.
10. Румянцева, О.М. Самореализация личности в контексте гуманизации образования / О.М. Румянцева // Юбилейный сборник трудов молодых ученых и студентов РГАФК. – 1998. – С. 165-168.

*С.М. Редлих, д.пед.н., профессор,
Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк, Россия*

НЕКОТОРЫЕ РИСКИ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У статті порушено деякі проблеми вищої педагогічної освіти Росії і пов'язані з ними ризики. Запропоновано ряд шляхів по їх зменшенню.

Ключові слова: педагогічна освіта, система освіти, якість підготовки, ціннісні орієнтації, моральне здоров'я.

This article addresses some of the problems of higher pedagogical education in Russia and their associated risks. Also a few ways to reduce them are put forward.

Keywords: pedagogical education, educational system, training quality, value orientations, moral health.

В последние годы в России только ленивый не ругает национальную систему образования. Особенно достаётся высшему педагогическому. И хотя учителей готовят многие вузы, в том числе и университеты, исчадием ада видятся именно педвузы. Что же инкриминируется педагогическим вузам? На наш взгляд, основные претензии сводятся к следующим:

1. Педвузы это самые слабые вузы в России, которые не в состоянии обеспечить необходимое качество подготовки учителя.

2. В соответствии с пунктом первым педвузы не пользуются спросом у абитуриентов, поэтому абитуриенты с высоким баллом ЕГЭ поступают в другие вузы, а педагогические специальности, по причине отсутствия конкурса заполняются в основном людьми случайными, зачастую неспособными к обучению.

3. Выпускники педагогических вузов не хотят и не могут работать по специальности, как следствие - подготовка педагогов не является эффективным вложением государственных средств.

4. Люди, получившие педагогическое образование впоследствии об этом очень сожалеют, поскольку оно недоброкачественное и невостребованное по самой своей сути. Своим существованием педагогические вузы реально только обманывают профессиональные ожидания молодёжи.

5. Учителем может быть любой человек, прошедший минимальные психолого-педагогические курсы, или даже просто хороший специалист в какой либо области (иными словами профессия учителя это что-то вроде хобби).

Работы [3–8] говорят о том, что это, мягко говоря, не совсем так, если быть честными, то первые в этом рейтинге сельскохозяйственные и инженерные вузы, а вот «рыжими считаются» почему то педагогические.

Когда говорят о низком качестве подготовки выпускников педвузов, сразу возникает много вопросов. Одними безобразиями подготовки учителя в педвузах этого не объяснишь, не генетическая же это особенность профессорско-преподавательского состава.

Во-первых, сюда вносят лепту и другие вузы, тоже готовящие учителей.

Во-вторых, поскольку социально-экономический рейтинг учителя в России крайне низок, в отличие от стран с процветающими системами образования, на педагогические специальности идет не лучшая часть молодёжи. А та, что идёт далеко не всегда связывает своё будущее с работой в образовании. К примеру, проведённые исследования в КузГПА показывают устойчивую высокую отрицательную корреляцию между академическими успехами студентов педагогов и желанием идти работать в систему образования. С некоторой долей юмора можно утверждать, что чем лучше готовят педвузы, тем хуже для Российской Системы образования.

В-третьих, нам не известны серьёзные исследования констатирующие ущербность педагогического образования реализуемого в педвузах.

В-четвёртых, никто не доказал, что западные модели подготовки учителя лучше Российских. Нет объективных данных и о том, что российский учитель плохо смотрится по сравнению со своими зарубежными коллегами, скорее наоборот, о чём говорят проводимые профессиональные конкурсы среди учителей. Так, к примеру, совсем недавно выпускник педвуза - математик оказался на международном конкурсе учителей математики вторым. «Оказывается, мы готовим лучших в мире учителей математики! Можно говорить, что педагогические вузы справляются со своей основной задачей.» прозревает, наконец то, И. В. Абанкина [1]. Вот тебе и отстой, а сколько было грязи, да и сейчас хватает. Существенно хуже результаты конкурса «пятилеток» Но причём тут педвузы. При официальной средней зарплате учителя в Кузбассе около 25 тысяч рублей у начинающего учителя - около четырёх. И сколько же ему надо работать, чтобы выйти на эту среднюю. А силы человеческие конечны, как итог рост учителя останавливается, у него нет ни времени, ни сил работать над собой, и начинается застой и деградация.

Можно конечно согласиться, что университеты дают более фундаментальную подготовку и как специалисты, ориентирующиеся в научном направлении, выпускники университетов посильнее, однако профессионалам известно, что в смысле знаний предмета к российскому учителю особых нареканий нет, есть вопросы к психолого-педагогической подготовке, но в университетах с этим ещё проблематичнее.

К сожалению, в самое ближайшее время мы можем потерять и уровень предметной подготовки учителя. В силу неадекватного статуса российскогoproфессии учителя в педвузы идёт не самая лучшая часть молодёжи (в этом году средний балл ЕГЭ по вузу около 60), а среди выпускников лучшие в образование не стремятся. Российское образование получает как бы двойной удар, который, если ситуация радикально не поменяется, оно вряд ли выдержит. Министр, как выход из сложившейся ситуации, советует вузам усилить профориентационную работу. И это - правильно. Вот только действующая технология вступительных экзаменов не позволяет нам учитывать при поступлении педагогическую одаренность школьников. А пока школьники и их родители говорят нам по факту: «Спасибо дорогие, что вы помогли нам подготовиться к сдаче ЕГЭ и поступить в другие вузы».

Когда о плохом качестве подготовки выпускников педвузов говорят официальные представители, они как минимум лукавят. Качество специалиста определяется содержанием образования, процессами и процедурой итоговых испытаний. Все эти параметры довольно строго регламентированы учредителем, и если студент в этих условиях получил диплом, следовательно, уровень его подготовки отвечает заложенным требованиям. Таким образом, качество педагогического образования, так же как инженерного и многих других это системная характеристика российского профессионального образования. И поэтому, если мы хотим его изменить в лучшую сторону, необходимы системные изменения: усиление финансирования, изменение содержания образования, которое к тому же ещё необходимо и разработать, апробирование, насыщение современным оборудованием..., и как результат, не сиюминутный, получить другого специалиста.

В подлунном мире уже долгие годы наблюдается странная закономерность: чем хуже дела идут в экономике, тем больше критики в адрес системы образования и наоборот. Складывается впечатление, что в России, стремясь выпустить пар, просто ищут крайнего, а им зачастую оказывается самый беззащитный – система образования или её элементы. А общество, не особенно различая действительное и желаемое, все огрехи, всю свою неудовлетворённость возлагает на учителя и российскую систему образования.

Российское общество созрело до понимания необходимости реформ в педагогическом образовании, отторжение вызывает предлагаемый путь. Если отбросить реверансы — это ликвидация педагогических вузов. А ведь в России, да и за её пределами, практически нет успешного опыта поглощения педвузов университетами, разве лишь пример Великокого Новгорода. Но это было ещё в СССР, да и финансов в то время не жалели. А сейчас время иное и подход иной — чисто бухгалтерский сэкономить любой ценой. РПГУ им.А.И.Герцена

в лице Г.А.Бородавского (см. рис. 1) с десятков лет назад как выход из кризиса была предложена идея сетевого педагогического университета, за неё ухватились другие вузы, многие реализовали, а вот педагогическим этого не позволили. После многих лет «творческих попыток пробить лбом стену» РПГУ им.А.И.Герцена к идее охладел, и единственная надежда на её реализацию на сегодняшний день, по-видимому, связана с МПГУ и В.Л.Матросовым. Ну а альтернатива? На наш взгляд, сегодня она одна - это ликвидация российской системы педагогического образования со всеми вытекающими отсюда последствиями. И у педвузов остаётся единственное — это следовать принципу: «Делай то, что ты должен делать, и пусть будет то, что будет»

Поскольку мы не в силах влиять на уровень абитуриентов на входе, стараемся повлиять на студентов в образовательном процессе, через формирование системы их ценностных ориентаций, через своеобразное заражение педагогической профессией. У этой проблемы много аспектов я остановлюсь лишь на двух. Мы стараемся всемерно поддержать дух и инициативу студентов, через их участие в разного рода научных, учебных, спортивных и культурных конкурсах. Всеми способами поддержать «местный» патриотизм на уровне группы курса, факультета, вуза. Он, на наш взгляд, является, по сути дела, мотором студенческой активности, их стремления к самоорганизации. При этом коллективная активность, порождаемая, конечно, потоком индивидуальных, привносит с собой нечто новое, более глубокое и эффективное. Это позволяет нам при очень ограниченных финансовых возможностях (самый бедный вуз региона) играть весьма заметную роль в образовательной и культурной жизни региона. Обычно мы входим в тройку призёров из имеющихся 10 вузов. Конечно, наши достижения не ограничиваются Кузбассом. Мы заметны и в Сибирском регионе, да и в РОССИИ тоже. Как это получается? Необходимы люди имеющие вкус к работе со студентами. У нас такие есть – целое управление талантливая молодёжь. Отбираем тех, у кого есть дар божий, они растут, встают на крыло, а затем уходят. Жалко конечно, но достойной зарплатой мы их обеспечить не можем, зато уходя, они работают на имидж Alma-Mater. А затравкой служат ежегодные недельные семинары и тренинги на выезде с полным погружением, через которые одновременно проходит пятая часть студентов, а дальше как круги по воде... В результате студенты как бы самозаводятся и начинают генерировать деятельность и инициативу, которую конечно надо холить и лелеять и ни в коем случае не бить по рукам. Не всегда это получается, но стараемся, такая вот установка в вузе.

В последнее время в России, да я, думаю и в Украине тоже, много говорят о новом поколении детей [2, 9] о возрастающей пропасти непонимания между ними и старым поколением учителей, о необходимости генерации нового поколения наставников. Российский Минобрнауки даже грозит в скорости родить новый стандарт педагога. На наш взгляд, это невозможно сделать быстро, слишком сложна профессия, а продуманных моделей и технологий, способных ответить на сегодняшние вызовы социума пока нет. Поэтому остается единственный выход Step by step. Поскольку одной из основополагающих задач стоящих перед Российским обществом является восстановление морального здоровья нации, мы уделяем большое внимание укреплению и развитию нравственных оснований личности наших студентов. И в этом плане кроме учебной и внеучебной деятельности большую помощь в нашей работе оказывает православная церковь. С этой целью между Кузбасской государственной педагогической академией и Кемеровской и Новокузнецкой епархией русской православной церкви пять лет назад было заключено соглашение, предметом которого являлось взаимодействие в области духовно-нравственного воспитания и образования. Обязательства сторон, если не вдаваться в детали выглядели следующим образом:

Со стороны академии:

- ▲ Всемерная помощь приходу храма святых равноапостольных Кирилла и Мефодия;
- ▲ Разработка и внедрение в учебный процесс специализации «Основы православной культуры»;

▲ Ежегодное проведение мероприятий посвящённых дню славянской культуры и письменности;

▲ Оборудование помещения и формирование фондов библиотеки храма;

▲ Оборудование кабинета для проведения занятий по специализации «Основы православной культуры».

Со стороны церкви:

▲ Оказание духовной поддержки преподавателям и студентам академии;

▲ Создание при храме библиотеки религиозной, исторической и духовной литературы;

▲ Кадровая и научно-методическая поддержка специализации и факультативных курсов;

▲ Помощь в организации учебной практики студентов в качестве экскурсоводов, воспитателей отрядов православных детских лагерей и т.д.



Рисунок 1. Модель сетевого педагогического университета

В качестве некоторых результатов этого сотрудничества можно было бы назвать создание академией собственного храма, укрепление имиджа академии через мероприятия на уровне города и области (конференции, семинары, круглые столы, конкурсы, гармонизация внутреннего мира студентов, перевод наиболее значимой религиозной литературы на языки малочисленных народов России).

Литература:

1. Абанкина И.В. Резких колебаний не будет // Ректор вуза. – 2012. - № 1.
2. Бордовский Г.А. Вызовы современной системы образования школьному учителю // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - № 2.
3. Гимпельсон В.Е. // Выбор профессии: чему учились и где пригодились? / В.Е.Гимпельсон, Р.И. Капелюшников, Т.С. Карабчук, З.А. Рыжикова, Т.А. Беляк // Alma mater / - 2009 / - № 10.
4. Никандров Н.Д. От введения у нас бакалавриата и магистратуры больше всех выиграют США. Учительская газета. – 2009. - № 23.
5. Образование и работа: работать ли по специальности? (по результатам интернет опроса) // Alma mater. - 2009. - № 10.
6. Панин М.С. Качественная модернизация подготовки учительского корпуса в свете государственной программы развития образования Казахстана на 2011-2020гг // Материалы 8 международной конференции Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве Европы. - 2011г. - С. 14-19.
7. Редлих С.М. Подготовка бакалавров и магистров в системе педагогического образования // Образование и наука. - 2009. - № 1.
8. Суфаралиев Г. Особенности реформирования высшего образования в России // Учёный совет. – 2012. - № 1.
9. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Педагогика. - 2012. - № 1.

УДК 378.141+ 37.018.4

*Л.М. Романишина, д.пед.н., професор,
Хмельницький національний університет, м. Хмельницьк*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматриваются вопросы о роли и значении информационных технологий в подготовке будущих офицеров-пограничников при формировании творческих способностей. Подано етапы внедрения дистанционного обучения в учебный процесс подготовки офицеров, его особенности.

Ключевые слова: *будущие специалисты, информационные технологии, дистанционное обучение, особенности дистанционного обучения, этапы внедрения, творческие способности.*

The article discusses the role and importance of information technology in the training of future officers, border guards the formation of creativity. Filed stages of implementation of distance learning in the learning process of officer training, his features.

Keywords: *future specialists, information technology, distance learning, especially distance learning, stages of implementation, creativity.*

Формуванню творчих здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників приділяється значна увага. Впровадження дистанційного навчання відкриває нові можливості для цього процесу.

Проблеми, які виникають у процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного використання сучасної комп'ютерної техніки, пов'язані з широким впровадженням комп'ютерних технологій у різні сфери життя. У працях науковців визначається, що «стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій призводить до значної перебудови інформаційного середовища сучасного суспільства, відкриваючи нові можливості суспільного прогресу, що знаходить своє відображення насамперед у сфері освіти. Саме робота в інформаційному середовищі є стимулом для розвитку творчих здібностей. Досягнення у створенні й розвитку принципово нових технологій дозволяють прогнозувати розробку і застосування програмно-методичних засобів інформаційного впливу, орієнтованих на виконання різноманітних видів самостійної діяльності зі збору, обробки, передачі, збереження інформації про об'єкти предметного середовища, що вивчаються та досліджуються, їх моделі, імітації». У проблему впровадження в педагогічну практику ідей дистанційного навчання зробили внесок Є.С. Полат, Т.І.Коваль, В.М. Кухаренко, І.В. Козубовська, П.В. Стефаненко, С.О. Сисоєва. Різні аспекти застосування ІКТ у навчально-виховному процесі офіцерів-прикордонників вивчали А.М. Білорус, А.А. Жолдак, А.В. Янковець. Вважаємо за доцільне проаналізувати основні фундаментальні можливості інформаційно-телекомунікаційних технологій, які створюють передумови для інтенсифікації навчально-виховного процесу, за рахунок дистанційного навчання.

Тому **метою статті** було обрано вивчення можливостей розвитку творчих здібностей у майбутніх офіцерів-прикордонників при впровадженні дистанційного навчання.

Значна роль у дистанційному навчанні відводиться засобам його впровадження. Ми звернулись до досліджень І.В. Роберт, яка виділяє наступні функціональні можливості засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій:

➤ у навчально-виховному процесі за допомогою інформаційно-телекомунікаційних технологій можлива автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення та організація систематичного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами навчання;

- відбувається комп'ютерна візуалізація інформації про досліджувані об'єкти чи закономірності процесів як явищ, що реально протікають, так і «віртуальних» явищ;
- архівне збереження достатньо великих обсягів інформації з можливістю їх передачі;
- легкий доступ і звертання користувача до центрального банку даних;
- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів діяльності з можливістю багаторазового повторення певного фрагмента;
- негайний зворотний зв'язок між користувачами і засобами інформаційно-комунікаційних технологій [6].

Якщо провести аналіз кожної з перерахованих можливостей інформаційно-телекомунікаційних технологій, то можна виявити їх потенціал стосовно розвитку творчих здібностей так, комп'ютерна візуалізація інформації сприяє розвитку уявлень про різні напрямки і засоби передачі інформації, залишають поле для творчої фантазії, забезпечують пошук шляхів для їх реалізації не обмежують створення, хай і не реальних на сьогодні проектів, які мають право на існування.

Ключовими питаннями впровадження дистанційного навчання є питання єдності засобів і методів представлення інформації різного типу, функціональної повноти й мінімізації операцій обробки інформації, алгоритмічної основи реалізації технологій.

У розвитку дистанційного навчання в Україні деякі дослідники виокремлюють два етапи: початковий та сучасний. Перший тривав з 1990-го до 1998-й р. і був ознаменований розробкою та запровадженням концепції гнучкого дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій. На другому етапі, який розпочався з 1999 р. і триває досі, інтелектуальні інформаційні технології використовуються для підтримки безперервного навчання: створюються інформаційно-навчальні середовища, віртуальні лабораторії, мультимедіа – технології, віртуальні товариства [2, С. 117-118].

Дистанційне навчання володіє низкою особливостей, до яких В.М.Кухаренко [5] відносить:

- можливість інтерактивної взаємодії між викладачем і тим, кого навчають, у діалоговому режимі, наближена за формою до взаємодії при традиційному аудиторному навчанні;
- швидке доставляння навчальних матеріалів в електронному вигляді;
- оперативний доступ до баз знань, розміщених у мережі Інтернет;
- можливість тестування знань у дистанційному режимі;
- створення «віртуальних груп» (оперативна взаємодія студентів між собою);
- використання індивідуального робочого місця.

Сучасний навчальний процес характеризується поєднанням різних видів діяльності викладача і курсанта. При дистанційному навчанні значне місце займає їхня взаємодія та спільна діяльність на рівні «викладач –курсант», «курсант-курсант». Особливості дистанційного навчання, які визначені В.М.Кухаренком, сприяють розвитку творчих здібностей у таких напрямках: діалог між викладачем і курсантом сприяє більш вільному спілкуванню між ними, не обмежує їх пропозиції щодо обговорення тем, які пропонуються.

На думку С.О.Сисоевої, головним в організації дистанційного навчання є конструювання педагогічної взаємодії викладача і учня в контексті сучасної філософії освіти, зокрема особистісно-орієнтованого навчання [7].

Розглянемо особливості дистанційного навчання і як воно впливає на формування творчих здібностей майбутніх офіцерів-прикордонників. *Психолого-педагогічні особливості дистанційної освіти.* На якість дистанційного навчання впливають певні психологічні принципи: необхідність детального планування навчальної діяльності, її організація, чітка постановка цілей та завдань навчання. Автор зазначає, що ефективність навчальної діяльності тих, кого навчають, значною мірою залежить від змісту матеріалу, який визначає

структуру і рівень їх пізнавальних інтересів – загальних чи спеціальних.

Пізнавальні процеси курсантів впливають на засвоєння ними навчального матеріалу, тому при розробці навчально-методичних матеріалів для дистанційного навчання потрібно враховувати вікові особливості курсантів, психологічні закономірності сприймання, пам'яті, мислення.

Також необхідно звертати увагу на такі особливості, незалежні від особистісних характеристик, як:

- органи чуття людини обмежені у своїй можливості реагувати на інформаційні сигнали, відтак сприймають лише дозовану кількість повідомлень із навколишнього середовища; якщо повідомлень багато, то мозок зазнає інформаційного перенасичення (перенавантаження);

- людина сприймає світ залежно від того, що вона очікує сприйняти, через те її свідомість більшою мірою реагує на нове і несподіване;

- «ефект технічного перенасичення» полягає в тому, що людина не спроможна без варіювання виконувати одноманітні завдання протягом навіть нетривалого часу, тому іноді непомітно для себе вона змінює задачу, яку розв'язує [3].

При дистанційному навчанні ми враховували зворотний зв'язок між курсантом і викладачем. Особливу увагу звертали на наявність чи відсутність у процесі діалогу психологічних перешкод, які заважають адекватно сприймати інформацію. Якщо такі комунікативні бар'єри виникають, то курсант втрачає психологічний комфорт у процесі навчання. Під час професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників виникають різноманітні бар'єри.

У військовій педагогіці □8□ бар'єр спілкування виникає через недосягнення педагогічної інтенції у процесі вивчення навчального предмету. Н.В.Берестецька під поняттям бар'єри професійного спілкування розуміє абсолютні чи відносні перешкоди, що перешкоджають взаєморозумінню, стають причиною конфліктів та виникають на шляху передачі адекватної інформації □1□. Дистанційне навчання сприяє зняттю таких бар'єрів, оскільки у курсантів відсутній страх бути не зрозумілим.

У процесі дистанційної освіти використовуються як традиційні, так і інноваційні засоби навчання. У випадку, коли не можна перейти повністю на дистанційне навчання, є можливість внести у навчальний процес його елементи. Зокрема, для курсантів можна запропонувати:

- електронні версії друкованих видань та підручників, представлені в уніфікованій формі HTML-коду;

- комп'ютерні навчаючі системи із використанням динамічних форм навчання;

- можливості придбання додаткових навчальних матеріалів засобами Web-магазину, реалізованому на сайті дистанційного навчання;

- навчальні аудіо- та відеоматеріали в поєднанні з електронними тренажерами з метою дистанційного виконання практичних та лабораторних робіт;

- навчально-методичне забезпечення для проведення практичних занять і лабораторних робіт у поєднанні з відповідними розділами теоретичних курсів;

- розроблені тести за матеріалами тем, модулів, семестрів, загального курсу дисципліни з метою дистанційної перевірки знань у реальному часі;

- засоби проведення лабораторного практикуму в режимі реального часу засобами відеоінтернетного комплексу з безпосередньою участю курсанта у роботі;

- засоби проведення інтерактивних (у віртуальному класі) та колективних (участь у дискусіях форуму та у чаті) занять;

- засоби організації проведення семінарів та колоквиумів;

- засоби проведення дистанційних консультацій курсантів із викладачами;

- засоби здійснення контролю успішності курсантів на основі реалізації модульно-рейтингової та кредитно-модульної технологій;

- засоби аналізу успішності слухачів курсів;
- засоби проведення Інтернет-конференцій з наукової тематики;
- засоби реалізації розсилки наукового, навчального та художньо-публіцистичного матеріалу;
- засоби авторизації та ідентифікації курсанта в процесі його навчання;
- засоби спілкування студентів між собою (форум та чат між студентами);
- засоби розробки та розміщення власної Web-сторінки студентів на сайті дистанційного навчання;
- засоби проведення голосувань між слухачами дистанційних курсів з найбільш актуальних питань;
- засоби організації навчального процесу слухачів дистанційних курсів (своєчасне інформування, ведення залікової книжки і щоденника);
- засоби культурного відпочинку курсантів (вікторини, інтелектуальні та логічні ігри, шахи, кросворди і т.д.) [2]. Використання таких засобів підвищує пізнавальну активність курсантів, що сприяє підвищенню рівня знань.

Проаналізувавши науково-методичні джерела [2;4], можемо зазначити, що чітка орієнтація на свідому самостійну роботу, усвідомлене, самостійне регулювання курсантом обсягу, темпу, часу і якості засвоєння матеріалу є головними рисами дистанційних освітніх технологій.

На шляху впровадження дистанційного навчання в Україні виникають певні проблеми. Зокрема, не всі вміють і мають можливість користуватися послугами мережі Інтернет.

Для становлення дистанційної освіти в Україні необхідна державна підтримка: створення, впровадження і розвиток національної системи дистанційної освіти в Україні, яка стане частиною освітньої системи України та буде інтегруватися в Європейський та світовий освітній простір. У такому випадку дистанційна освіта стане рівноцінною формою навчання з видачею державного диплома, а також діятиме дистанційне навчання за окремими курсами чи блоками курсів з видачею свідоцтв .

Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту.

Література:

1. Барабанщиков А.В. Основы военной психологии и педагогики / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко. – М.: Просвещение, 1988. – 271 с.
2. Бурковська Л.Д. Дистанційне навчання в системі освіти / Л.Д. Бурковська, Н.В. Бідасюк // Зб. наук. праць. – Хмельницький: ТУП, 2003. – С. 117-118.
3. Долинський С.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців / С.В. Долинський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць. / за заг. ред. проф. Матвієнко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – Вип. 42. – С. 202-207.
4. Зливков В.Л. Психологический анализ формирования и развития коммуникативной компетентности молодого учителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.02 / В.Л. Зливков. – Киев, 1991. – 22 с.
5. Кухаренко В. Роль викладача в системі дистанційного навчання / В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Твердохлебова // Новий колегіум. – 2004. – № 5-6. – С. 86-88.
6. Роберт И.В. Распределенное изучение информационных и коммуникационных технологий в общеобразовательных предметах / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2001. – № 5. – С. 12-16.
7. Сисоева С.О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С.О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2003. – № 3-4. – С. 81.
8. Ягупов В.В. Управлінські функції офіцера та їх педагогічний зміст / В.В. Ягупов // Вісник Академії Наук при Президенті України. – 2000. – № 2. – С. 307–309.

УДК 367.8

*В.М. Синицын, кандидат искусствоведения,
доцент ВДПУ им. М.Коцюбинского, г. Винница*

ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИСКУССТВО ПОЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Проблема усвідомлення поняття духовної культури особистості, як мистецтва освіти, тісно пов'язана з процесом самопізнання людини, з аксіологічним виміром сенсу її буття. Без духовної культури неможливо уявити існування цілісного світогляду. Завдяки їй стверджується позитивна мотивація діяльності. Статтю присвячено історичному аналізу поглядів на мистецтво формування духовної культури особистості.

Ключові слова: *духовна культура особистості, освіта.*

The problem of comprehension of the spiritual culture notion is closely connected with the process of individual consciousness and the spiritual dimension of the sense of being. Without spiritual culture no wholesome world outlook is possible. The spiritual culture helps to establish positive motivations of a person's activities. The article presents a historical analysis of opinions concerning the educational environment which promotes the formation of spiritual culture in an individual.

Keywords: *spiritual culture of personality, education.*

В понятийном пространстве древнейшего исторического артефакта *духовной культуры*, о котором повествует нам библейская картина сотворения мира, сохранилось следующее описание: «И создал Господь Бог человека из праха земного, и вдунул в лице его дыхание жизни, и стал человек душою живою» (Быт. 2, 7) Из него мы узнаем о трехмерности человека, о телесной, душевной и духовной его природе. Изучение их послужило источником для развития таких научных дисциплин, как физиология, психология и богословие. В духовном смысле и педагогика возникла как особое искусство возвращения, воспитания и образования человека.

Все многообразие определений *ключевого* понятия данной статьи можно свести к двум основным направленностям: противопоставлению и сопоставлению, т.е. того, что не является духовной культурой и того, что ей свойственно. Наиболее интересной иллюстрацией первого направления является следующее утверждение: *Духовная культура не тождественна «начитанности» или «образованности»*. И в самом деле, никакие знания сами по себе не могут сделать человека личностью, способной к сознательным и ответственным поступкам. Это утверждение близко по смыслу известному парадоксу о том, что «ученая степень отнюдь не всегда означает степень учености». Другое направление рассматривает *духовную культуру* как совокупность нематериальных элементов деятельности человека: *духовных* ценностей, законов, норм, правил, символов, мифов, обычаев, ритуалов, языка как носителя познавательных смыслов. При таком подходе, когда заходит речь о построении сложной многослойной системы, в чем-то сродни «вавилонской башне» в познании, внимание неизбежно расползается на периферию познаваемого пространства духовной культуры. В результате само ключевое понятие утрачивает свою изначальную сущность, и система лишается своего четкого центрального обоснования. Оно начинает означать что угодно, быть связанным со всем вплоть до полного растворения и «вавилонского» смешения смыслов. Все это неизбежно приводит к тому, что говорящие об одном предмете, как при известном «вавилонском смешении языков», постепенно перестают понимать друг друга.

В девятнадцатом веке, когда собственно и появляется в научном обиходе понятие «*духовной культуры*», одно из первых упоминаний о нем встречается у выдающегося немецкого философа, лингвиста, основателя Берлинского университета Вильгельма фон

Гумбольдта. Духовная культура рассматривается им как результат деятельности духовной силы, лежащей за пределами познания, которая проявляет себя через творческие способности человека. Плоды этого *сотворчества*, как правило, и составляют духовную культуру человечества. Нетрудно заметить, что при таком подходе определяющим становится не чувственно-внешний опыт, а внутренний духовный, который и определяет высшую цель бытия. В наше время на смену идее духовного *сотворчества* приходит идея *сотработничества*. Не случайно на юбилейном сайте академика Шалвы Амонашвили, как лейтмотив современного педагогического искусства предлагается следующее понимание сути духовной культуры в образовании: «Мы все сотработники у Бога».

По известному определению Бог есть Дух. Дыхание жизни, которое Он вдунул в лицо Адама – дыхание Духа Божия. После падения человека и утраты божественной благодати «стяжание Духа Святого», по словам преподобного Серафима Саровского, становится основной целью и смыслом развития духовной культуры всякой свободной личности. У этой духовной стратегии есть своя предыстория. Она сохранилась в святоотеческом наследии. В послании Антония Великого (251-356гг.), которое рождено в устной традиции подобно Евангелию и записано его учениками (в житии преподобного Антония сообщается, что «он не знал грамоты») содержится описание условий стяжания Духа: «Человек разумный, который приготовил себя к освобождению пришествием Иисуса, знает себя самого в своей умной сущности. Ибо тот, кто знает себя, знает и промысления Творца, и все, что творит Он со Своими созданиями. Сердечно, возлюбленные о Господе сочлены наши и сонаследники святых, умоляю вас именем Христа Иисуса, да дастся вам от Господа дух различения, чтобы ощутить и знать, как велика любовь, которую я имею к вам: не телесная любовь, но любовь духовная, любовь веры» (1, с.31).

Что мы узнаем из этого послания? Что познание себя и познание Бога, сообщающиеся сосуды. Познать себя, вне божественного присутствия невозможно, равно как и познание Бога лежит через постижение своей подлинной духовной сущности. Евангельское выражение «Царство Божие внутри вас есть» помогает понять суть этого процесса, его обратную перспективу направленную не во вне, а внутрь духовного мира человека. Далее говорится о духе различения, как главном инструменте познания, который проявляется одновременно и как ощущение, и как собственно знание. Характерно, что это органическое единство сердца и ума в коптском языке, на котором написано послание, свидетельствовало об их неразрывности и обозначалось одним словом. Катализатором такого процесса, если можно так выразиться, выступает духовная любовь – любовь веры. Следовательно, духовное познание без любви неосуществимо. Поэтому, всякое лишение процесса познания духа божественной любви, в отечественной традиции именуемой *благодатью*, приводит к идеологической демонизации образования. В результате возникает такое явление как «*образованицина*» - загруженность сознания информацией далекой от духовных потребностей человека, информацией обо всем и ни о чем. Язык, чтобы как-то выжить в этом секуляризованном виртуальном пространстве, перестает быть независимым инструментом свободного мышления, становится идеологизированно линейным и сводится до уровня примитивной причинно-следственной инструкции. Его удел функционально-прагматическое решение придуманных проблем придуманной действительности. Мотивация такой деятельности, как правило, продиктована «благими намерениями», которыми, как известно, вымощена дорога в никуда. Понятийный мир населяется фантомными призраками. Причем этот факт даже не скрывается. Один из «благодетелей» человечества так и начал свой печально известный манифест: «Призрак ходит по Европе...» А его последователи в поисках призрачного счастья пошли еще дальше. Они написали на воротах ГУЛАГА: «Насильно сделаем счастливыми». Итак, всякое мышление, лишенное божественной любви, неизбежно приводит к насилию.

Теперь о самой сути познания и преобразования человека. Для этого воспользуемся свидетельством еще одного представителя устной традиции, дошедшим до нас благодаря

записям его современников. Более полтора тысячелетия отделяет преподобного Силуана Афонского от времени жития Антония Великого. Однако складывается впечатление, что читаешь одну и ту же открытую книгу бытия. «Сколько бы мы не учились, - говорит Силуан Афонский – все равно невозможно познать Господа, если не будем жить по Его заповедям, ибо Господь познается не наукою, а Духом Святым. Многие философы и ученые дошли до веры, что Бог есть, но Бога не познали. А мы, монахи, учимся в законе Господнем день и ночь, но далеко не все познали Бога, хотя и веруют. Иное дело веровать, что есть Бог, и иное – знать Бога» (2, с. 23).

Сегодня многие верят в Бога, но, к великому сожалению, немногие доверяют Ему свою жизнь. В условиях современного секуляризованного общества, мы с удивлением обнаруживаем некий парадокс, на который впервые обратил внимание Александр Шмеман. Он называет его «безрелигиозной религией». Так современный «секулярист» - по его мнению – может быть вполне «религиозным» человеком, преданным своей церкви, регулярно молящимся, посещающим богослужения и щедрым на пожертвования. Он торжественно обвенчается в церкви, освятит свой дом, исполнит религиозные обязанности – и все с вполне искренней верой. Но все это ни в коей мере не отменяет того очевидного факта, что его понимание всех аспектов жизни – брака, семьи, дома, работы и, наконец, самих его религиозных обязанностей – проистекает не из веры, которую он исповедует в Церкви, - веры в Воплощение, Смерть и Воскресение Христа, Сына Божьего, ставшего Сыном Человеческим, - но из своего рода «философии жизни», то есть идей и убеждений, которые фактически не имеют ничего общего с этим вероучением, если не прямо враждебны ему. Достаточно лишь перечислить некоторые основные «ценности» нашей культуры – успех, безопасность, общественное положение, конкуренция, выгода, престиж, честолюбие – чтобы понять, насколько они противоречат самому духу Евангелия...» (3, с.10-11)

Что же означает не только веровать, но и знать Бога? В книге архимандрита Софрония (Сахарова) «Видеть Бога как Он есть» содержится следующее определение: «Он есть Свет и Истина. И когда сей Истинный Свет (Ин. 1, 9) объемлет нас, тогда мы живем Его любовь и Премудрость. Мы бываем в радости, и на нас нисходит глубинное ведение, не как мысль, но как СОСТОЯНИЕ нашего духа» (4, с.300). Опять же, как и у Антония Великого, мы снова встречаем это нераздельное единство сердца и ума, лежащее в основе смотрения, видения и, как результат, - *ведения* Бога. При этом само ведение выступает не как следствие логического осмысления, а как результат «стяжания Духа Святого», т.е. как СОСТОЯНИЕ с Богом духа человека. А это уже явление *синергии* – совместного действия Бога и человека, слияние Божественной и человеческой воли. В этом отличие формального информативного знания от духовного *ведения*, которое не только мыслится, но и глубоко нравственно сопереживается в данный момент, что соответствует буквальному значению слов архимандрита Софрония: «мы живем Его любовь и Премудрость». Лаконичный язык притчи уложил эту мысль в следующую форму: «Начало мудрости – страх Господень, и познание Святаго – разум» (притч. 9,10). Страх Господень, как неизгладимое ощущение повсеместного присутствия Бога приводит к познанию Святого – обретению разума. Тогда весь мир и, прежде всего человек, воспринимается как живая икона – видимый образ невидимого мира. В современной науке используется специальный термин *иконичность познания*, в основе которого лежит неразрывное двуединство Божественного и человеческого.

Литература:

1. Послания святого Антония Великого. - Калуга, 2002.
2. Духовная мудрость в изречениях отцов церкви. М. 2004.
3. Протопресвитер Александр Шмеман. Святая святым. - Киев, 2004.
4. Архимандрит Софроний (Сахаров). Видеть Бога как Он есть. - Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2006.

УДК 37.015.3

*А.І. Сологуб, к.пед.н.,
член-кореспондент НАПН України, Інститут
обдарованої дитини НАПН України, м. Київ*

ПРОФІЛЬНА КРЕАТИВНА ОСВІТА ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

В статті здійснено спробу визначення теоретико-методических принципів профільного креативного образования творчески одаренных учеников. В связи с этим, автор осуществил теоретическое исследование и определил ее основные понятия и положения.

***Ключевые слова:** креативность, креативная личность, креативная образование, творчески одаренные ученики.*

The attempt of determination of theoretical-methodical principles of creatively gifted students' profile creative education is carried out in the article. According to this, the author has made a theoretical research and defined its basic concepts and positions.

***Keywords:** creativity, creative personality, creative education, creative, talented students.*

Постановка і обґрунтування проблеми. Вирішальним фактором суспільно-економічного розвитку, безумовно, є людина, а тому модернізація сучасної освіти повинна вбачати, як високу мету своєї діяльності, креативну особистість з розвиненим мисленням якому властиві критичність, оригінальність, швидкість, гнучкість, асоціативність, здатність до фантазії і інтуїтивності тощо. Разом з тим, їй притаманні ретельність у розробці своїх ідей, послідовне і настійливе втілення їх в життя. З приводу соціальної цінності креативної особистості влучно висловився президент Національної академії педагогічних наук України, академік В.Г. Кремень: «...через освіту ми повинні підготувати людину, здатну охоче творити і сприймати зміни, нововведення» [8; с.15]. Виходячи з цього, очевидна актуальність проблем навчання в старшій загальноосвітній школі. У пошуках вирішення означених проблем, вітчизняні вчені педагоги і психологи Р.А. Арцишевський, В.І. Бондар, М.І. Бурда, С.У.Гончаренко, М.П.Гузик, Ю.О.Дорошенко, В.Р.Ільченко, І.А.Зязюн, О.І.Ляшенко, В.М.Мадзігон, Ю.І.Мальований, С.Д.Максименко, Л.І.Мацько, О.Я.Савченко, А.П.Самодрін, П.І.Сікорський, О.А.Удод, М.І.Шут та інші наголошують на необхідності її профілізації. За означенням С.У.Гончаренко профільне навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб нахилів і здібностей старшокласників, створення умов їх професійного самовизначення [4; с. 387]. Мета профільного навчання узгоджується з концепцією розбудови соціально-орієнтованого і організованого суспільства, оскільки воно передбачає «забезпечення можливостей рівного доступу учнівської молоді до здобуття допрофесійної підготовки, виховання особистості здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності...» [4; с. 387].

Серед можливих педагогічних підходів до реалізації профільного навчання у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців визначено декілька підходів: особистісно-орієнтований, науковий, системний, ціннісно-мотиваційний, культурологічний, нормативний, діяльнісний, компетентісний, диференційований та креативний [9; с. 150-151].

Згідно з креативним підходом профільне навчання, що розробляється на засадах креативно-педагогічної парадигми та Концепції, що розроблена нами, навчання розглядається як цілеспрямована навчально-дослідницька діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу (учнів і вчителя) у загальній навчальній діяльності [15; с. 9-34]. У контексті профільного навчання старшокласників оволодіння знаннями передбачається як

здобуття учнями предметних та надпредметних знань, умінь і навичок засобом навчально-дослідницької діяльності. У креативному навчально-виховному процесі учень перетворюється з об'єкту педагогічної дії на суб'єкта творчості й головну дійову особу – дослідника, а навчальний матеріал з предмета засвоєння на засіб креативної діяльності – самотворення. Визначальною особливістю профільного креативного навчання є створення умов для формування в учнів творчої самосвідомості як основи самоорганізації і самовдосконалення, стилю активної творчої діяльності та професійної орієнтації для майбутньої діяльності в галузі науки та техніки. Згідно креативного підходу як високої мети педагогічної діяльності є формування цілісної самодостатньої вмотивованої креативної особистості з творчим мисленням, творчими знаннями, вміннями і навичками. Надбання належного фонду предметних та й надпредметних знань є, хоч і важливим, але лише завданням освіти, але не метою. Як показують наші педагогічні дослідження, в реальній повсякденній профільній освіті старшокласників, вчителі ще достатньо часто хибно вважають, що метою є саме надбання знань, умінь та навичок, що відповідає засадам пізнавальної парадигми. Позиції вчителів профільних навчальних закладів, що орієнтуються на неї особливо дієво підтримуються практикою незалежного оцінювання знань випускників середніх навчальних закладів методом тестування. А як може бути інакше якщо доля творчо обдарованого учня, як абітурієнта вищого навчального закладу, помилково визначається лише за рівнем набутих знань без врахування рівня його творчого розвитку, професійної орієнтації і придатності.

Таким чином, вимальовується протиріччя: з одного боку особливості суспільно-економічного розвитку України, з очевидною комплексною глибокою кризою та й відчуттям пресингом гострих глобальних проблем, що вимагають виховання креативної особистості, а з другого освіта практично помилково орієнтована на іншу псевдо мету – знання, вміння та навички учнів.

Саме цим протиріччям зумовлюється **актуальність дослідження** проблем профільної освіти старшокласників і обґрунтування відповідного змісту її організації. Незважаючи на велику увагу педагогів-практиків, керівників освіти, науковців та їх багаточисленні наукові публікації з даної проблеми вона залишається, з нашого погляду, не достатньо розробленою [13].

Мета нашого теоретичного дослідження полягає в обґрунтуванні засад формування креативної особистості творчо обдарованих учнів в умовах профільних середніх навчальних закладів.

Відповідно до мети дослідження нами було визначено **завдання** здійснити теоретичний аналіз сутності освітніх парадигм і визначити філософські засади та психолого-педагогічні умови формування креативної особистості старшокласників в умовах профільної освіти.

Об'єктом дослідження є профільна освіта творчо обдарованих учнів в середніх навчальних закладах, а **предметом** – філософські засади та психолого-педагогічні умови формування креативної особистості, що лежать в основі визначення змісту і організації креативного навчання.

Гіпотеза нашого дослідження ґрунтується на припущенні, що формування креативної особистості в умовах профільних навчальних закладів для творчо обдарованих учнів найбільш успішно може бути забезпечене в умовах дослідницького устрою автономного навчального закладу, як обов'язкового для надання творчої свободи діяльності і системного практичного включення педагогів і учнів у пошук. Наша гіпотеза спирається на дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених А.М.Алексюка, Г.Г.Ващенко, Дж.Дьюї, Дж.Келлі, В.Н.Козленко, В.О.Моляко, О.М.Матюшкіна, В.В.Рибалка, Дж.Рензулі, К.Роджерса, А.И.Савенкова, О.Я.Савченко, Д.Сіска, С.О.Сисоева, Г.С.Сковороди, К.Теккекс,

М.А.Холодної, А.В.Хуторского та інших, і визнанні потреби творчо обдарованих учнів в дослідницькій діяльності, як природної, що притаманна кожній людині від народження. Саме вона передбачає самостійний пошук учнями-дослідниками й найбільш повноцінно задовольняє їх особисті творчі потреби та пізнавальні інтереси.

Стан дослідження проблеми. На початку ХХІ століття, спостерігається бум креативності, що зумовило хоч і не остаточно, але достатньо обґрунтовано визначити його основні поняття. До них відносяться: креативність, креативна особистість, креативна освіта, креативна педагогіка.

На думку М.А.Холодної **креативність** слід розглядати у вузькому й широкому значенні [18]. У вузькому значенні – це, за визначенням Дж.Гільфорда, дивергентне мислення, що відрізняється готовністю висувати численні ідеї в рівній мірі правильних ідей відносно одного й того ж об'єкту [2]. Крім того Дж.Гільфорд під креативністю розуміє здібність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Креативність в широкому розумінні – це, за визначенням М.Валлах, здібність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення і постановки нових проблем, а за визначенням Ф.Баррон – це творчі інтелектуальні здібності прирощувати будь-що нове в досвід [6]. В свою чергу, Е.Торренс під креативністю розуміє здібність усвідомлювати проблеми і протиріччя, а також формулювати гіпотези відносно недостатніх елементів системи.

Узагальнюючи всі вище вказані означення, ми схилиємось розуміти **креативність** як психогенетичну (природну) властивість (здатність) будь-якої людини народжувати будь-що нове, яка є сприятливим інтегруючим чинником соціалізації. А **креативна особистість** – це особистість, що виявляє чуттєвість до проблем (зіркість пошуку проблем), оригінальність, гнучкість, швидкість, асоціативність, критичність мислення, ретельність у розробці ідей та чіпкість у їх практичному впровадженні є креативною. В свою чергу, **креативна освіта** – це навчально-виховний процес в якій дослідництво (творчість) учня-дослідника і головної дійової особи є визначальною, що забезпечує їх включення в самотворення креативної особистості, а **креативна педагогіка** – наука, що досліджує її проблеми формування. Оскільки урочна навчальна діяльність учня займає ліву частину часу і є головною ланкою, то зробимо спробу її визначення, виходячи з контексту розуміння поняття креативної освіти. **Креативне навчання** – це цілеспрямований процес включення учнів в дослідницьку діяльність здобування предметних і надпредметних знань, вмінь і навичок, як засобу створення будь-якого не стандартного продукту.

У наслідок наших теоретичних та експериментальних досліджень і багаторічної практичної діяльності у якості вчителя та директора Криворізького (Саксаганського) природничо-наукового ліцею у нас сформувались поняття про сутність **проблем креативної освіти** творчо обдарованих учнів:

- психологічної готовності освітян до змін та відкритості до нового;
- змішування змісту понять «інтелект» і «креативність», та визначення особливостей підходу у розвитку останнього;
- розрізнення понять «креативність» та «творчість»;
- визначення філософських психологічних та педагогічних ідей концепції і технологій креативної освіти.

Зважаючи на велике суспільно-економічне значення у визначенні «обличчя» майбутньої освіти, нами також здійснена спроба визначити та обґрунтувати деякі основні теоретичні положення креативної освіти.

Перше положення. Креативна освіта – це гуманітарна і гуманістична освіта, як система навчання, виховання та розвитку особистості, що виявляє громадянську, психологічну та спеціальну наукову готовність до вирішення проблем особистої життєдіяльності та проблем суспільно-економічного розвитку.

Сучасна українська освіта здійснює переорієнтацію з предметно-змістовного принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу – світу культури людини, формування в молоді гуманітарного системного мислення. Гуманітарна освіта, як стверджує С.У. Гончаренко та Ю.І. Мальований [3;с.30-33] спрямована на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання, й таким чином на формування особистісної зрілості творчо обдарованих учнів, розвиток їхніх творчих здібностей. Враховуючи, що гуманітарна освіта є процесом гуманістичного та культуроцентричного навчання і виховання людини, суспільства, культури через добро, істину, красу, мусимо сформувати в людині здатність до самоаналізу, самосвідомості, до життєвої творчості, до формування ціннісно-зрілої самотворчості, до гуманізму і людської доброти. Навчальна і виховна робота, до якої залучаються творчо обдаровані учні, є невичерпним джерелом для реалізації ідей гуманітаризації та гуманізації педагогічного процесу. Гуманістичність освіти, що формувалось більше ніж чотири десятиліття, полягає в тому, щоб в решті решт створити дитині передумови особистої самореалізації. Як свідчить життєвий досвід, без вияву творчого підходу, що ґрунтується на тріаді: творчі здібності, творчі вміння, творча мотивація, успішна професійна діяльність неможлива.

Педагогічна система профільного креативного навчання розроблена нами базується на засадах гуманістичної психології, що визначені в багаточисленних публікаціях вітчизняних і зарубіжних вчених Дж.Дьюї, Р. Мея, А. Маслоу, К. Роджерса, Г.Г.Ващенко, С.У.Гончаренка, Г.С. Костюка, А.М.Матюшкіна, В.О. Моляко, В.У.Сухомлинського, М. Холодної та ін., які визначають сутність особистості людини як унікальної і найвищої світової цінності, що має право на вільний вибір виду, методів і способів діяльності як основи розвитку.

Виходячи з положень гуманістичної психології, профільне креативне навчання творчо обдарованих старшокласників, за нашим переконанням, є школа "Відкриттів і пошуку нового". Прихильником його був американський філософ, психолог і педагог кінця ХІХ і початку ХХ ст. Джон Дьюї. Урок, за його переконанням, повинен бути підготовлений і проведений так, щоб учні-дослідники зуміли усвідомити сутність проблеми сформулювати підхід до її дослідного вирішення [6].

Подібні дидактичні підходи висвітлювались в роботах і німецьких вчених (Г. Гаудіг, Г.Кершентштейнер)та американського психолога Джерома Брунера. [6]. Ці ідеї на початку ХХ ст. розвиваються і в роботах видатного українського педагога Г.Г.Ващенка. Він наголошує на важливості розвитку в процесі навчання і виховання інтелектуальних і творчих здібностей молоді і детально показує методику виконання досліджень з творчо обдарованими учнями та студентами [1]. На початку 30-х років Л.С.Виготський також обґрунтовував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток, як на свою безпосередню мету, не відкидаючи необхідності засвоєння знань, умінь та навичок [1]. Цю концепцію підтримував і видатний російський психолог С.Л. Рубінштейн [11,12]. З метою перевірки цієї концепції проводились і тривають до сих пір експериментальні дослідження у Харкові, Києві, Москві за участю В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна, Л.В.Занкова, А.К.Дусавицького, В.В.Рєпкіна, якими були сформульовані принципи розвиваючого навчання. В 60-70-ті роки ці ідеї знайшли відображення в роботах і практичній діяльності В.О.Сухомлинського, І.Д.Адамського та ін.

Тому методологічну основу педагогічної системи креативного навчання складають основні положення саме цієї теорії.

Виходячи з вищезазначеного, профільне креативне навчання нами розуміється як учіння, при якому учень-дослідник максимально свідомо і самостійно досліджує навчальний матеріал, забезпечуючи свій різнобічний розвиток і формування себе як творчої особистості.

Як вже наголошувалося, В.Г. Кремень вважає, що історичний розвиток і місце держави в світовій спільноті знаходяться в прямій залежності від здатності народу творити її

на рівні вимог сучасної доби [7; с.1]. Тому в профільному креативному навчанні першочерговими завданнями є філософський пошук істини, глибинного розуміння проблем, що виникають перед світовою цивілізацією, державою і особистістю.

Як показує аналіз наукових здобутків, що побудовані на засадах концепції розвиваючого навчання, виявляють орієнтацію авторів на розвиток інтелектуальних здібностей, що ототожнюються з творчими. Виходячи з різноманітності нахилів, інтересів, потреб та здібностей творчо обдарованих учнів, нами в ході педагогічного дослідження було визначено п'ять органічно пов'язаних напрямків освітньої діяльності ліцеїстів: урочна навчально-дослідницька; позаурочне індивідуально-групове навчання; позаурочне науково-дослідницька; урочна і позаурочна валеологічна; урочна та позаурочна культурна світська.

Органічне поєднання умов діяльності ліцеїстів у всіх означених напрямках забезпечує сприятливі умови для активної творчої діяльності ("поля креативності").

Педагогічна система креативної освіти передбачає здійснення п'яти органічно пов'язаних видів навчання: фронтального; колективного; групового; індивідуального; індивідуально-групового. Основною формою фронтального та колективного навчання є урок. Принциповою особливістю діяльності ліцею як креативного навчального закладу є наявність в ньому урочної як навчально-дослідницької діяльності (НДД) ліцеїстів. У апробації, розробленої нами системи НДД прийняли участь в різні роки всі вчителі, які працювали в ліцеї. В результаті наших досліджень, ми дійшли висновку, що на будь-якому типі уроку чи на індивідуально-груповому занятті, ліцеїстам необхідно створити умови виконання функцій дослідників, які відповідають функціям вченого, що виконуються ними на різних етапах своєї дослідницької діяльності. Серед них: доповідач (референт), опонент, рецензент, консультант тощо. Вони вступають у зворотні зв'язки як між собою, так і з вчителем. Важливе нововведення ми здійснили в організації урочної навчально-дослідницької діяльності, що узгоджується з головними етапами наукового дослідження як творчого процесу. Це спонукало нас до введення **розробленої нами типології уроків**, що реалізує наш дослідницький підхід до навчання та виховання ліцеїстів [15; с.12]: підготовка дослідження; дослідження (теоретичне, експериментальне; індивідуальне, групове, колективне; комбіноване); узагальнення результатів дослідження; застосування результатів дослідження; підведення підсумків досліджень; програмування і планування нових досліджень.

Друге положення. Ефективна реалізація концепції і технологій креативної освіти можлива лише в умовах демократичного закладу у якому учень-дослідник головна дійова особа навчально-виховного процесу, а вчитель-дослідник (фасилітатор – помічник учня).

Педагогічна система креативної освіти будується на засадах демократичного зовнішнього і внутрішнього управління навчальним закладом.

Демократичне зовнішнє управління закладом передбачає діяльність навчального закладу як автономної, саморегульованої і самодостатньої системи. Органи державного управління освіти надають право свободи творчої діяльності всім суб'єктам навчально-виховного процесу. У закладі всіляко підтримується створення всіх підсистем, що йому властиві у разі автономної діяльності: адміністрування, матеріально-технічного і фінансового забезпечення, охорони життя і здоров'я, навчально-виховного процесу. При цьому органи управління освітою у разі надання автономного існування навчальних закладів залишають за собою право їх контролю, але максимально підтримують їх самостійність.

Внутрішнє демократичне управління закладом передбачає визнання як права і обов'язку творчо обдарованих учнів бути причетними до визначення змісту і організації навчально-виховного процесу. Особливе значення у реалізації діяльності демократичного закладу належить її керівнику (директору), який постійно опікується впровадженням системи демократичного внутрішнього управління і забезпеченням умов творчої свободи всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. У взаємодії з органами зовнішнього управління

закладом він намагається зберегти автономію навчального закладу у всіх аспектах його діяльності, дотримуючись положень нормативних документів про освіту. Старшокласники, вступаючи в суб'єкт-суб'єктні відношення з вчителем є не споживачами, а рівноправними дослідниками і відповідальними колегами. Саме такий креативний підхід в управлінні як урочної так і будь-якої позаурочної роботи неминуче сприяє формуванню високо-інтелектуальної активної креативної особистості, людини, члена сім'ї, громадянина України, Планети.

Третє положення. Зміст і організація креативної освіти передбачає втілення принципу зовнішньої і внутрішньої диференціації творчо обдарованих учнів за здібностями

На початку ХХ століття відомим німецьким психологом В.Штерном і організатором освіти І.Петцольдом досліджено психологію творчо обдарованих учнів спеціалізованих шкіл і встановлено:

1. Навчання обдарованих дітей в спеціалізованих школах не може розвивати в них зарозумілість, оскільки займаються вони в групі собі подібних творчо обдарованих учнів. Саме в спецшколах, при постійному співробітництві з рівними собі по обдаруванню дітям, можна уникнути зарозумілості і власної виключності.

2. Обдаровані діти, що займаються в спеціалізованих школах, не втрачають стимулу до розумової [5; с. 85].

Подібних висновків у своїх дослідженнях з проблеми зовнішньої диференціації дійшов російський психолог В.М. Екземплярський [5].

Навпаки, звичайна школа сприяє негативному впливу на емоційно-вольову сферу обдарованих дітей стверджують автори аналізуючи діяльність шкіл початку ХХ століття Німеччини, підтверджуємо це і ми, аналізуючи діяльність українських шкіл початку ХХІ століття.

Співставлення наших результатів досліджень з дослідженнями В.Штерна, І.Петцольда та В.Екземплярського [5] свідчить, що психологія дитини, протягом цілого століття, мало чим змінюється і обдаровані учні на уроках в звичайних школах, як тоді, так і тепер, відчувають почуття пустоти і нудьги, в результаті чого розвивається недбалість у відношенні до роботи та лінь [13,14].

Узагальнюючи вищезначене, ми дійшли висновку, про необхідність дотримання принципу зовнішньої диференціації при організації освіти в цілому та й обдарованих зокрема. Звичайно, в організації навчально-виховного процесу вона індуктивного вимагає дотримання принципу внутрішньої диференціації, оскільки і ті учні, які будуть прийняті на навчання у ліцей, будуть мати далеко не однаковий рівень та й вид обдарованості. Виходячи з розуміння творчо обдарованого учня, як головної дійової особи навчально-виховного процесу, ми постійно вели дослідження по розробці педагогічної системи пошуку і відбору творчо обдарованих дітей. У зв'язку з цим ми вважали головним пропаганду ідей креативної освіти в засобах масової інформації, підкреслюючи важливість дотримання в середній освіті принципу зовнішньої диференціації.

Критеріями відбору диференціації дітей і прийому їх для навчання в ліцеї нами визначені: внутрішня пізнавальна потреба до предметів природничо-наукового циклу, схильність дітей до пізнавальної і майбутньої професійної діяльності в галузі природознавства, достатньо високий рівень творчих здібностей (креативності), широта пізнавальних інтересів, соціальна активність.

Четверте положення. Креативна освіта реалізується на засадах особистісного підходу і тому широко застосовує індивідуальне та індивідуально-групове навчання, що має на меті втілення його індивідуалізацію, яка сприяє поглибленню ефективності виховання та розвитку особистості.

Традиційно учнів старшої середньої загальноосвітньої школи не залучаються до

системної індивідуально-групової навчальної роботи. На наше переконання, в креативній педагогічній системі, вона є важливою ключовою формою креативного навчально-виховного процесу, оскільки вона спонукає творчо обдарованих учнів до самоорганізації. Закономірно, що багаторічні педагогічні дослідження показали необхідність розпочинати навчальну діяльність творчо обдарованого учня не на уроці, який залишається основною формою навчання та за часом використання, а на індивідуально-групових заняттях. В них вчитель може реально мотивувати і організувати включення творчо обдарованих учнів в активну урочну, позаурочну діяльності і тим самим зорієнтувати їх на самоорганізацію, особисте самовдосконалення та самореалізацію. Разом з тим, наші дослідження показали, що діяльність середнього навчального закладу в такій якості створює реальні можливості занурення учнів-дослідників в навчальні, наукові, культурні проблеми та спортивні заняття і є одночасним засобом не обгрунтованого використання особистого часу.

Головна мета позаурочного індивідуально-групового навчання полягає в забезпеченні оптимальних умов творчого розвитку особистості, задоволення її індивідуальних освітніх потреб та здобуття профільної середньої освіти.

Програмування та планування індивідуальної дослідницької діяльності творчо обдарованих учнів, здійснюється за допомогою різноманітних навчально-дослідницьких форм роботи та відповідного посібника «Особистий щоденник дослідника» [17]. Він є засобом самоорганізації, що здійснюється в процесі самоменеджменту, самомоніторингу, самоосвіти творчо обдарованих учнів та доцільного проведення ними дозвілля.

П'яте положення. Педагогічна система креативної освіти творчо обдарованих учнів вибудовується виходячи з необхідності всебічної валеологізації навчально-виховного процесу.

У нашому дослідженні визначення організації і змісту валеологічної діяльності навчального закладу, ми виходимо з того, що освіта творчо обдарованих дітей не повинна бути фізично і нервово виснажливою.

Валеологічна діяльність навчального закладу в якій творчо обдаровані учні беруть участь у трьох підсистемах здійснюється в підсистемах: охорона здоров'я в навчальному процесі; охорона здоров'я в позакласній діяльності: загальноліцейські спортивні свята; валеологічний моніторинг.

Останній передбачає діагностику стану здоров'я, профілактику захворювань та реабілітацію фізичного стану.

Всі види діяльності творчо обдарованих учнів органічно узгоджуються з умовами охорони їхнього здоров'я, оскільки тільки здорова людина може по-справжньому здійснювати свою творчу самореалізацію.

Шосте положення. Креативна освіта творчо обдарованих учнів в сучасних умовах інформаційного суспільства можлива лише за умов системного використання інформаційних технологій як сучасного засобу найбільш ефективної її модернізації.

Введення профільного навчання потребує в умовах розбудови інформаційного суспільства системного використання інформаційних технологій. Вони в умовах креативної освіти застосовуються як засіб сучасного навчання, виховання та розвитку в урочній, позаурочній і позашкільній (дистанційній) діяльності творчо обдарованих учнів і якісної реалізації, вищезначених положень. Особливе значення має використання творчо обдарованими учнями Інтернет-ресурсів оскільки будь-який час можуть використовуватись сучасні засоби телекомунікації учнів між собою та вчителем: електронна пошта, чати, форуми, Skype - живе спілкування в режимі on-line. Використовуючи їх творчо обдаровані учні можуть, на відміну від традиційної освіти, отримати рецензію на свою роботу та оцінку, а також проконсультуватися в будь-якому питанні.

В умовах креативної освітньої творчо обдаровані учні, застосовуючи інформаційні

технології користуються не тільки друкованим, а й електронним варіантом, вказаного вище, посібника «Особистий щоденник дослідника».

Аналізуючи і узагальнюючи, наші теоретичні дослідження проблем освітиторчо обдарованих учнів ми дійшли **висновків**:

➤ Метою середньої освіти творчо обдарованих учнів слід вважати креативну особистість, а надбання ними предметних чи надпредметних знань є лише засобом і її завданням.

➤ Креативна освіта повинна здійснюватись та розвиватись за стратегічними напрямками: гуманізації і гуманітаризації, демократизації і валеологізації, диференціації, індивідуалізації і профілізації та системної інформатизації всього дослідницького (креативного) устрою діяльності автономного саморегульованого і самодостатнього навчального закладу.

➤ У забезпеченні «поля креативності» як результату органічного поєднання всіх видів діяльності творчо обдарованих учнів у навчальному закладі, особливо важливо дотримуватись, в першу чергу, принципу валеологізації закладу, що полягає в обов'язковому погодженні умов усіх видів діяльності творчо обдарованих учнів з умовами охорони їхнього здоров'я.

➤ Перспективи розвитку профільної креативної освіти творчо обдарованих учнів залежать від усвідомлення сутності її основних понять та вирішення, означених вище теоретичних і практичних педагогічних проблем.

Література:

1. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – Київ, Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
2. Гілфорд Дж. Як допомогти дитині стати творчою особистістю. Шкільний світ. К.: «Редакція загально педагогічних газет», 2003.
3. Гончаренко С.У. Мальований Ю.І. Педагогічна суть гуманізації шкільної освіти // Рідна шк., 1993. - N 5. - С. 30-33.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник // Волинські обереги, 2011.
5. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных. - М., Л., 1927.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
7. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / Освіта України. - № 34. -13 травня 2003 р.
8. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. - Київ: Педагогічна думка, 2007.
9. Профільне навчання: Теорія і практика: Зб. наук. Праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. Преса, 2006.
10. Рензулли Дж.С., Рис С.М. Модель обогаченого шкільного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества. - М., 1997.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т.- М.: Педагогика, 1989.- Т. 2.- 322 с.
12. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности // Вопросы философии. 1984. - № 4.
13. Сологуб А.І. «Креативное образование: талант и здоровье» // Издательство ИВИ г. Кривой Рог, 2000.
14. Сологуб А.І. Дидактика креативної профільної освіти. – Кривий Ріг: Іріда, 2004. – 68 с.
15. Сологуб А.І. Концепція креативної освіти у природничо-науковому ліцеї. // Рідна школа. - № 12, 2002. – С. 9-19.
16. Сологуб А.І. Ліцей – інноваційний заклад. – Кривий Ріг: Іріда, 2004. - 216 с.
17. Сологуб А.І. Особистий щоденник дослідника. – Кривий Ріг: вид. «Куба», 2002. - 108с.
18. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1997. – 392 с.

УДК 378.1

*В.В. Ягунов, д.пед.н., професор,
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины*

РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

У статті проаналізовано компетентнісний підхід до обґрунтування стандартів професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти, продемонстровано необхідність розвитку ключових компетентностей у процесі формування професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, ключова компетентність, професійна компетентність, професійно-технічна освіта.

The article analyzes the competence approach to the proof of the professional training standards of the future specialists in the system of professional technical education. It demonstrates the urgency of the development of the key competencies in forming their professional competence.

Keywords: competence; key competence; professional competence; professional technical education.

Актуальность статьи. В Украине создаётся единая Национальная система квалификаций, основным предназначением которой есть формирование единой, целостной и гибкой системы квалификаций, охватывающей все уровни квалификации и виды начального, среднего, профессионально-технического, высшего, последипломного, неформального та информального образования, обучения в продолжении жизни. Её создание – это системный, комплексный, продолжительный и сложный процесс, который обеспечит международное признание национальных стандартов образования и сбалансированность между предложением и спросом на рынке труда.

Важным шагом в этом направлении служить Национальная рамка квалификаций, которая утверждена постановлением Кабинета министров Украины №1341от 23 ноября 2011 г. Она представляет собой «системное и структурное описание по компетентностям квалификационных уровней» [2, с. 11] или это целостный, понятный для международного сообщества описание национальной шкалы квалификаций в терминах компетентностного подхода.

Важное место в системе образования занимает ПТО, которое обеспечивает получение молодыми людьми профессии. Но, на сегодняшний день оно сталкивается рядом проблем, среди которых необходимо назвать такие: выпускники средней школы слабо владеют культурой учебной деятельности, а иногда – имеют слабые навыки и умения учебной деятельности; выпускники средней школы не готовы, як правило, к овладению будущей специальностью в системе ПТО (в первую очередь интеллектуально); выпускники ПТНЗ не всегда готовы к включению в активную профессиональную деятельность в условиях рынка труда. Сегодня пользуются спросом такие качества специалиста, как профессиональная мобильность и гибкость, способность работать в команде и одновременно выполнять функции нескольких специалистов, способность учиться и самосовершенствоваться в продолжении профессиональной деятельности. В перечень обязательно затребованных работодателями ключевых компетентностей сегодня входят коммуникативность, способность работать в команде, умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей, готовность к нестандартным, креативным решениям, культура самоорганизации своей деятельности, гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений, выносливость и целеустремленность в достижении поставленных целей.

Эти требования практически совпадают с основными целями образования XXI века, сформулированными Жаком Делором: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить. Одновременно они определяют по сути основные ключевые виды компетентности, которыми должен овладеть каждый гражданин. В связи с этим основным результатом функционирования каждого образовательного заведения должна стать не просто система устойчивых знаний, умений и навыков выпускников, а их способность быть субъектом профессиональной деятельности и активного социального поведения в обществе, что определяется как компетентный специалист. Для его характеристики используют такие понятия как «способный к...», «совокупность умений...», «готовность к...», «знания в действии», «профессиональная субъектность» и др. Необходимо подчеркнуть, что невзирая на достаточно большое количество научных исследований по проблеме формирования и развития разных видов компетентности у будущих специалистов, все ещё имеет место разногласия, противоречия и нестыковки в понимании компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов в системе ПТО.

Цель статьи – обосновать необходимость развития ключевых компетентностей у будущих специалистов в процессе формирования их профессиональной компетентности в системе ПТО.

Анализ результатов последних научных исследований. Идеи компетентностного подхода как современной парадигмы образования рассматриваются в работах В.А.Болотова, И.А.Зимней, Г.В.Ельниковой, В.В. Краевского, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, В.В. Ягупова и др. Этими и другими авторами компетентности классифицируются на такие виды:

- ключевые (быть социальным субъектом, уметь работать с числом, коммуникативная, информационные технологии, работа в команде, решение проблем, самообучение);
- по видам деятельности (трудовая, учебная, коммуникативная, профессиональная, предметная, профильная или специальная);
- по сферам общественной жизни (бытовая, гражданско-общественная, в искусстве, культурно-досуговая, в физкультуре, спорте, в образовании, в медицине, в политике и т.д.);
- по отраслям общественных знаний (в математике, физике, в гуманитарных науках, в обществознании, в биологии и т.д.);
- по отраслям общественного производства;
- по составляющим психической сферы человека (когнитивная, технологическая, мотивационная, этническая, социальная, поведенческая и др.);
- по сферам проявления способностей (в физической культуре, умственной сфере, общественные, практические, исполнительные, творческие, художественные, технические, педагогические, психологические, социальные и др.);
- по ступеням социального развития и статуса (готовность к школе, компетентности выпускника, молодого специалиста, специалиста – стажёра, руководителя и др.).

Эта классификация демонстрирует сложную «природу» компетентности, показывает её многосторонний, разноплановый, системный, комплексный, межпредметный, личностный, поведенческий и деятельностный аспекты.

Изложение основного материала. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом профессиональной подготовки будущего специалиста в системе ПТО становится формирование его профессиональной компетентности. На пути достижения этого результата возникает одна существенная проблема – недостаточная сформированность ключевых компетентностей у тех, кто поступает учиться в систему ПТО.

Это в первую очередь проявляется в таких упущениях: отсутствие культуры учебной деятельности, т. е. большинство учеников в средней школе не научились учиться; слабо овладели содержанием основных общеобразовательных учебных дисциплин, которые должны обеспечивать преемственность и последовательность общего и профессионального обучения; низкая социальная субъектность учеников в повседневной жизни, т. е. они слабо

ориентируются в ключевых проблемах современной жизни – глобальных, духовных, экологических, политических, межкультурных, экономических, не научились объяснять различные явления, которые сопровождают жизнь современного гражданина, их сущность, причины, взаимосвязи, используя соответствующий научный аппарат, не способны решать проблемы, связанные с реализацией определенных социальных ролей в обществе; недостаточное осознание проблем своего профессионального выбора, включая свое обучение в системе ПТО, реализации перспективных профессиональных функций в будущей деятельности и др.

Основная причина всех этих проблем – это недостаточная сформированность ключевых компетентностей, которые должна была формировать основная школа, потому что основным результатом её функционирования должна стать не просто система знаний, умений и навыков учеников, а их готовность и способность быть субъектом социального поведения, учебной деятельности и к осознанному профессиональному выбору. Ключевые компетентности обеспечивают осознанный выбор молодым человеком будущей специальности и способствуют успешности формирования профессиональной компетентности. В связи с этим проблема формирования ключевых компетентностей является одной из центральных для стандартов ПТО.

В формулировании и определении основных видов ключевых компетентностей имеет место наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская, российская система, так и собственно украинская классификация. При этом имеет место как тождественность понятий «ключевые компетентности» и «ключевые компетенции», так и их разведение и разграничение. В нашей статье мы будем использовать понятие «ключевые компетентности». Не существует единого согласованного перечня ключевых компетентностей. Основная причина – разные методологические подходы и заказ конкретного государства к подготовке его граждан к будущей жизни. Достичь такого согласования не всегда удается. Например, в ходе международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», реализуемого Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США, строгого определения ключевых компетентностей выработано не было.

Во время симпозиума Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для Европы» был определен следующий примерный перечень ключевых компетентностей:

– изучать: уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением;

– искать: запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их;

– думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы;

– сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения — улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты;

– приниматься за дело: включаться в проект; нести ответственность; входить в группу или коллектив и вносить свой вклад; доказывать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами;

– адаптироваться: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений; показывать стойкость

перед трудностями; уметь находить новые решения.

В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетентностей, которыми «должны быть освещены молодые европейцы»:

– политические и социальные: способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов;

– межкультурные: принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– коммуникационные: владение устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция;

– информационные: владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

– учебная: способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни [4, с.11].

В российском варианте наиболее популярными есть классификации А.В. Хуторского и И.А. Зимней. Об этом свидетельствует, например, приводимое А.В. Хуторским наименование основных ключевых компетенций/компетентностей, в перечень которых входят ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [3]. Этот перечень определен на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетенций/компетентностей, соотносимых с основными сферами деятельности человека.

И.А.Зимней выделены группы ключевых компетентностей на основе сформулированных в российской психологии положений относительно того, что человек является одновременно субъектом общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм человека включает компетентности (А.К. Маркова).

Такая группировка позволила структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетентностей и представить их совокупность (всего выделено 10 основных).

1. Компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

– здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетентности ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка),науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и

гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

– социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетентности, относящиеся к деятельности человека:

– деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией [1].

В Украине принято такой перечень ключевых компетентностей: умение учиться; социальная; общекультурная; здоровьесбережения; гражданская; информационная и коммуникационная.

Проведенный анализ различных подходов к определению ключевых компетентностей позволил сделать несколько **выводов**.

1) в разных классификациях имеется однозначный выбор таких видов ключевых компетентностей: социальной; учебно-познавательной; жизненной (социально-трудовой) и информационной;

2) большинство исследователей отмечают личностную и деятельностную, в частности мотивационную характеристики компетентности; деятельностная направленность компетентностного подхода была задана материалами Симпозиума Совета Европы, где подчеркивалось, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать [4], т.е. главное не только ЗНАТЬ, а быть СПОСОБНЫМ реализовать знания в практической деятельности;

3) исследователи фиксируют сложный характер ключевых компетентностей как в их определении, так и в оценивании, потому что их перечень достаточно гибкий, имеет изменчивую структуру, зависит от приоритетов конкретного общества, целей образования, гуманистических ценностей и ориентиров как целом в обществе, так и в образовании. Но тоже время можно выделить универсальную структуру ключевых компетентностей:

а) знание того, что необходимо делать, как делать, т.е. знание о средствах, способах и методах выполнения определённых действий, решения социальных и профессиональных задач, соблюдения правил и норм социального та профессионального поведения;

б) готовность к актуализации знаний в деятельности, поведении и общении как в повседневной, учебной, так и в профессиональной деятельности, т.е. сформированность личностной, психологической, мотивационной, деятельностной и других видов готовности;

в) способность к актуализации знаний в деятельности, поведении и общении как в повседневной, учебной, так и в профессиональной деятельности; существенную помощь тут

оказывает наличие практического опыта реализации теоретических и практических знаний, т.е. сформированность практических навыков, умений и способностей; компетентностный подход непосредственно усиливает практикоориентированность как общего, так и профессионального образования.

г) ценностно-смысловое и мотивационное отношение к содержанию ключевых компетентностей, т.е. его личностная значимость для бытия человека как социального, учебного и профессионального субъекта;

д) субъектность, т.е. самодетерминация, саморегуляция, саморефлексия, самоконтроль и самооценка своего поведения, общения и основных видов деятельности в обществе, в учебной и профессиональной среде, т.е. становление социальным и учебным субъектом.

Таким образом, в системе ПТО необходимо, с одной стороны, развивать ключевые компетентности, потому что никто не отменял воспитательную и развивающую функции профессионального образования, а с другой – необходимо в формировании профессиональной компетентности опираться на ключевые компетентности, так как они, во-первых, составляют надёжный фундамент, основу профессиональной компетентности; во-вторых, представляют своеобразный «трамплин» для формирования профессиональной компетентности; в-третьих, в процессе формирования профессиональной компетентности основные ключевые компетентности входят её в состав, преобразуясь в другие качества.

Безусловно, в системе ПТО необходимо уточнить перечень ключевых компетентностей, который следует детализировать как по возрастным группам учеников, ступеням обучения, так и по общеобразовательным и специальным предметам, по профилю профессиональной подготовки конкретных специалистов. Особенно такая работа необходима при обосновании стандартов профессионально-технического образования.

В связи с этим при обосновании этих стандартов компетентностный подход следует понимать следующим образом.

Компетентностный подход в ПТО включает в себя идентификацию основных профессиональных навыков, умений, способностей, а также профессионально важных качеств, которые должны быть сформированы у выпускника по окончании ПТУЗ. Профессиональная компетентность означает способность будущего специалиста мобилизовать полученные профессиональные и специальные знания, умения, способности, опыт и способы поведения в условиях конкретной профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность является, во-первых, процессуальным, т.е. она формируется в деятельности и в ней и проявляется; во-вторых, она формируется не только в процессе обучения в ПТУЗ, но и под воздействием окружающей среды, то есть в рамках формального, неформального и внеформального образования; в-третьих, она описывает потенциал будущего специалиста, который проявляется в профессиональной деятельности, как правило, в стандартных, а также и нестандартных (творческий специалист) ситуациях.

Профессиональная компетентность формируется на основе и с помощью ключевых компетентностей, которые, с одной стороны, обеспечивают успешное её формирование, а с другой – лежат в основе профессиональной компетентности и обеспечивают её актуализацию и реализацию. В связи с этим разработка образовательных стандартов и программ по отдельным дисциплинам должна учитывать комплексность, межпредметность и системность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в развитие ключевых и формирования профессиональных компетентностей. В каждом учебном предмете следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способностей деятельности, составляющих содержание определенных компетентностей. При этом в жизни ученика они будут играть многофункциональную метапредметную роль, т.к. проявляются не только в ПТУЗ, но и в семье, в кругу друзей, в будущих производственной деятельности.

Профессиональная компетентность будущего специалиста объединяет в себе

интеллектуальную (знания и способы познавательной деятельности), деятельностную (навыки, умения и желательные – способности) и субъектную (саморефлексия, самодетерминация и саморегуляция) составляющие профессионального образования. Она включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие профессионального образования, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, т. е. оно включает результаты обучения не только в виде знаний, навыков, умений и способностей, а и систему ценностных ориентаций, мотивы, привычки и отношения будущего специалиста.

Компетентностный подход существенно изменяет роль и функции педагогических работников ПТУЗ.

Во-первых, на первый план выходят их воспитательная, формирующая и развивающая функции: главным есть не учебная дисциплина, которую Вы преподаёте, а личность ученика и его учебная и социальная субъектность, которые вы формируете; не дисциплина формирует субъектность, а педагог своей деятельностью; на эти цели не жалейте ни времени, ни усилий, потому что сегодняшний активный ученик – завтрашний социальный субъект общества.

Во-вторых, поиск проявлений ключевых и профессиональных компетентностей в своём учебном предмете. В связи с этим работать в первую очередь не на свой предмет, а на интегральный результат – сформированность профессиональной компетентности выпускников.

В-третьих, прививайте ученикам культуру учебной деятельности, основным результатом которого должно быть формирование учебной субъектности; показателями которой есть способность творчески мыслить, выполнять основные учебные функции как субъекта учебной деятельности. Для этого необходимо:

- приучать учеников думать и действовать самостоятельно; чаще использовать вопрос “почему?”, чтобы научить мыслить учеников причинно; творческое мышление развивается всесторонним анализом проблем, решением познавательных задач несколькими способами;

- помнить, что знает не тот, кто пересказывает, а тот, кто способный применять свои знания на практике;

- обязательно учитывать жизненный опыт учеников, их интересы, особенности развития, индивидуальные особенности, будущую профессию и карьерные перспективы каждого ученика.

- поощрять исследовательскую работу учеников: найдите возможность ознакомить их с техникой экспериментальной работы, алгоритмами решения задач, обработкой первоисточников и справочных материалов;

- учите так, чтобы ученик понимал, что профессиональная компетентность является для него жизненной необходимостью.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

2. Національна рамка кваліфікацій України: «Круглий стіл тижневика «Освіта» / Куратори проекту: акад. В. Луговий та проф. Б. Корольов // Освіта. – 2012. – 4-11 січня. – С.11-13

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» www.eidos.ru/news/compet.htm

4. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.

УДК 377.134

*Якса Н.В., д.пед.н., професор,
Таврійський національний університет імені
І.В. Вернадського, м. Сімферополь*

МІЖКУЛЬТУРНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ – ГОЛОВНИЙ ПРІОРИТЕТ ОСВІТИ ХХІ СТОРІЧЧЯ

Анализируется образование, которое как ценность наиболее полно обнаруживается в субъект-субъектном взаимодействии участников социально-педагогического процесса. Делается вывод, что партисипативный подход и его образовательная составляющая является стратегией формирования опыта толерантного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, который будет служить гарантом успешности межличностного взаимодействия в самих разных областях жизнедеятельности.

Ключевые слова: *партисипативность, межкультурное взаимодействие, толерантное социально-педагогическое взаимодействие, образовательный процесс, культурно-гуманистические функции образования.*

The article deals with education being the value which fully reveals itself in subject-subject interaction of the participants of social and pedagogical.. The conclusion is drawn, that participation approach and its educational constituent are the strategy of forming the experience of tolerant co-operation of all subjects of educational process which will serve as the guarantor of successful of inter-personality co-operation in different spheres of man's activities.

Keywords: *participation approach, inter-cultural co-operation, tolerant socially-pedagogical co-operation, educational process, in a civilized manner-humanisms functions of education.*

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що ми є свідками швидкою і інколи драматичної зміни акцентів у всіх сферах освітньої галузі. При цьому в системі вищої освіти здобування освіти "на все життя" передбачає особливу динамічність, вдосконалення вже наявного освітнього рівня.

Важливо відзначити, що інформаційний бум, який деякі дослідники називають інформаційним потопом, сприяє також і надзвичайно швидкому процесу синтеза нових технологій, що складає серйозну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст сучасної професійної освіти переживає корінні зміни впродовж п'яти-шестирічного терміну підготовки фахівця, виявляючи проблему "напіврозпаду компетенції фахівця". Це, у свою чергу, знаходить певне відображення у кризовому розвитку школи в цілому і педагогічної науки зокрема. О.В. Сухомлинська підкреслює, що "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [6, с. 3-4].

Зазначене потребує розробки нової освітньої парадигми, становлення якої в українському соціумі відбувається в умовах глобальної євроінтеграції, зростання впливу етнокультурного чинника, переходу до постіндустріального інформаційного суспільства. Складною і фундаментальною залишається проблема збереження та розвитку духовних пріоритетів, формування особистості в межах соціального інституту освіти, що створює передумови для модернізації педагогічної освіти, пошуків шляхів набуття індивідом особистісних та соціальних якостей на засадах міжособистісної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави: Конституції України, законах „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі „Вчитель” – декларуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання розвивати фундаментальну освіченість майбутнього вчителя на основі засвоєння онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів універсальної полікультурної картини світу.

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Крім того, виявлено провідні тенденції у цій сфері, визначено наукові підходи та парадигми.

Академік В.Г. Кремень підкреслює, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства все більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для XXI століття. Передусім – це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Науковий (історико-педагогічний, соціально-педагогічний, соціологічний, історичний, філософський, психологічний, культурологічний) інтерес до проблеми продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу пояснюється системою взаємовідносин, що складаються між людьми різних національностей і культур. Притаманна українському суспільству культурна різноманітність вимагає навчання дітей і молоді толерантній взаємодії, теоретичні і методичні засади якої поки не знайшли свого достатньо повного відображення в педагогічній науці. У результаті в багатокультурному суспільстві України виникають численні проблеми, пов'язані з невмінням молоді продуктивно взаємодіяти з іншими націями та національностями.

Провідна роль в оновленні системи освіти належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут закладаються теоретико-методологічні та змістові, методичні засади освіти, формується педагогічне мислення та професіоналізм майбутнього вчителя.

Категорія "освіта" сьогодні розглядається як *"процес творення людини відповідно до образу, певного ідеалу, який складається залежно від всієї сукупності умов соціокультурного історичного розвитку суспільства"* [4, с. 7]. Нам найбільш імпонує позиція, згідно якої онтологія освіти виходить за рамки чистої професійної педагогічної діяльності і виявляється міцно спаяною з соціумом, історією, культурою.

Таким чином, підкреслюється не тільки вузько професійна значущість освіти, а й її роль у діалектичному процесі всього людського існування.

Складність процесу реалізації освітніх процесів освіти пов'язана, з одного боку, зі складністю зовнішнього для людини світу, а з іншою – з багатством внутрішнього, духовного світу особистості, що розвивається, співвідносить себе з навколишнім соціумом, що визначається в процесі такого співвідношення.

Поряд з тим, відповідальність освітньої діяльності включає відповідальність особистості перед собою і відповідальності перед навколишнім світом у всіх його проявах (людьми, природою, суспільством) [1; 2; 5].

Сутність освітнього процесу людини визначається сутністю мікро- і макросвіту, історико-філософським розвитком суспільства і безпосередньо пов'язана з його соціально-культурними основами і нормами.

Є.М.Шиянов, Л.П.Буєва, В.А.Петровський, П.Г.Щедровицький, А.Н.Шиміна та інші, диференціюють такі **культурно-гуманістичні функції освіти**:

- розвиток духовних сил, творчих здібностей і умінь, що дозволяють людині гідно організувати свою життєдіяльність;
- формування моральної відповідальності в ситуаціях адаптації до соціальної і природної сфери;
- забезпечення можливостей для особистісного і професійного зростання, самореалізації учасників соціально-педагогічного процесу;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистісної автономії, особистісного сенсу дій і вчинків;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності і розкриття її духовно-етичного потенціалу.

Відтак, одним з найбільш фундаментальних аспектів освіти є ціннісний її аспект. Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємозв'язаних блоків:

- освіта як цінність державна;
- освіта як цінність суспільна;
- освіта як цінність особистості.

Таким чином, освіта як суспільний інститут та особистісна цінність має декілька рівнів актуалізації. Один з них стосується зовнішніх, в першу чергу, матеріальних цінностей, які безпосередньо пов'язані із затребуваністю даної освіти в суспільстві, її фінансовим статусом. Інший – з внутрішніми мотивами і стимулами, які значною мірою залежать від психолого-педагогічної атмосфери, власне, освітнього середовища навчального закладу.

Поза сумнівом, що і зовнішній, і внутрішній рівні мають виступати в єдності, взаємно підсилювати, підтримувати один одного, відповідати освітнім потребам особистості і забезпечувати педагогічно обґрунтовані способи задоволення цих потреб.

Освіта як цінність якнайповніше виявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників соціально-педагогічного процесу, який актуалізує *партисипативну складову* [3].

Спочатку поняття партисипативності використовувалося в теорії управління. Еволюцію партисипативного управління можна розглядати як наслідок спроб учених і практиків зрозуміти і розробити більш досконалі процеси управління результативністю організаційних систем.

Особливий розквіт ідея партисипативності отримала у 80-90 рр. Так, дослідження Е.А. Локка присвячене вивченню участі працівників у прийнятті рішень або спільних заходів, що відносяться до прийняття рішень. Д. Скотт Синк указує на те, що партисипативні стратегії та методи служать цілям залучення особистості незалежно від її фахової належності до одного чи декількох видів діяльності в результаті необхідності або вибору.

Аналіз існуючих наукових праць з проблеми партисипативності показав, що в контексті досліджуваної нами проблеми вона означає: зростання зрілості студентів (їх здатності та готовності до спільної діяльності); делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжкультурного спілкування; краще розуміння та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжкультурного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активним і продуктивним чином; створення механізму для професійного росту майбутніх фахівців та успішного формування в них міжкультурної педагогічної компетентності; поліпшення міжособистісного спілкування, що стає базисом для успішного міжкультурного спілкування; можливість використання необхідних нововведень у навчальному процесі.

На наш погляд, ідеї партисипативності відображають логіку формування в студентів професійної полікультурної толерантності, а як наслідок – формування досвіду толерантної полікультурної взаємодії майбутніх фахівців.

Даний підхід є теоретико-методологічною стратегією формування досвіду продуктивної полікультурної взаємодії майбутніх фахівців. Розглянемо складові даного підходу: між культурну та партисипативну.

Міжкультурна складова є способом удосконалення професійної підготовки, однією із стратегічних ліній сучасної системи освіти взагалі і Кримського регіону зокрема.

Освітній процес в контексті діалогу культур (В.С. Біблер, Т.В. Іванова, Н.Б. Крилова) дає студентам змогу познайомитися з особливостями менталітету представників інших національностей, їх досягненнями, звичаями і стилем життя. Міжкультурна складова спрямована на зміну позиції викладача на виховання в студентів поваги, об'єктивної оцінки культури іншого народу, пробудження пізнавального інтересу до цієї сфери людських знань і відносин.

Виділимо *характерні риси*, властиві полікультурній складовій як теоретико-методологічній стратегії: цілісне уявлення про освіту, що забезпечує полі культурну взаємодію і трансляцію культури; реалізацію закону наступності; залучення студентів до загальнолюдських цінностей, що дозволяє співіснувати в мультикультурному суспільстві ХХІ століття; усвідомлення себе як носія національних цінностей, та цілісності сучасного світу, взаємозалежності всіх культур; формування духовного потенціалу студентів та загальнопланетарного способу мислення; формування готовності до співробітництва з іншими людьми, суспільними рухами й соціальними інститутами в контексті діалогу культур; посилення ролі викладача вищого навчального закладу та ускладнення його професійних функцій як посередника у полікультурному спілкуванні.

Партисипативна складова орієнтує викладача на врахування: унікальності обистітості кожного студента; взаємодоповнюваності здібностей студентів у навчальній групі та спільність основних культурних цінностей і установок; наявності осмисленої міжособистісної комунікації в студентській навчальній групі; активної участі всіх студентів в аналізі проблем, плануванні спільних дій (Е.Ю. Нікітіна, О.Н. Перова та ін.); самоорганізацію та самоврядування в умовах полікультурного спілкування.

Зазначене вище актуалізує *професіографічний підхід* до проблеми професійної підготовки вчителя, який представлений у вітчизняній науці роботами Ю.С. Алферова, Н.В. Кузьміної, Н.Г. Ничкало, А.Г. Мороза, Л.М. Мітіна, В.О. Сластьоніна та ін. Згідно з головними засадами цього підходу, О.Г. Мороз визначає професійну діяльність учителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість вчителя, зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до неперервної самоосвіти. При цьому професійна підготовка окреслюється як результат реалізації певного комплексу ідеальних вимог до професійної діяльності. У науковому дослідженні О.А. Дубасенюк професіографічний підхід до проблеми підготовки вчителя дозволив виділити головні вимоги до вчителя-професіонала, значущі для проблеми нашого дослідження: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність.

Резюмуючи вищевикладене, констатуємо, що партисипативний підхід і його освітня складова є стратегією формування досвіду толерантної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, який служитиме гарантом успішності міжособистісної взаємодії в самих різних областях життєдіяльності.

Література:

1. Біблер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.

3. Бондаревская Е.В., С.В. Кульневич. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 114 с.
5. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры. – М.: Педагогическое общество России. – 128 с.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

Науково-педагогічне видання

КРЕАТИВНА ПЕДАГОГІКА

Випуск 6

Редакційна колегія:

Д.В. Чернілевський (головний редактор) та ін.

Комп'ютерна верстка і набір:

О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук

Підписано до друку 10.10.2012. Формат 60x84/8.

Гарнітура Times New Roman.

Папір офсетний. Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 10,1. Наклад 300 прим. Зам. № .

Віддруковано ФОП "Корзун Д.Ю."

Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки

21009, м. Вінниця, вул. Червоноармійська, 1а