

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

МОЛОДА НАУКА
НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
Збірник праць аспірантів за матеріалами семінару
“Основи педагогіки вищої школи”

Випуск III

Київ
Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова
2017

УДК 378(082)
ББК 74.58я431
М 75

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*

Упорядники:

Л. Вовк, В. Вишківська

Рецензенти:

О. Шпак, доктор педагогічних наук, професор;
М. Корець, доктор педагогічних наук, професор.

Серія: Наукові розвідки дослідників НПУ імені М. П. Драгоманова

Редакційна колегія:

- В. Андрущенко** – ректор університету, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України, автор проекту;
- Л. Вовк** – завідувач кафедри теорії та історії педагогіки, доктор педагогічних наук, професор;
- О. Падалка** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;
- Г. Торбін** – доктор фізико-математичних наук, професор, проректор з наукової роботи.

М 75 Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник праць за матеріалами семінару “Основи педагогіки вищої школи” для аспірантів / Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; упор. проф. Л. П. Вовк, доц. В. Б. Вишківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – 153 с. – (Серія: Наукові розвідки дослідників НПУ імені М. П. Драгоманова).

Періодичний збірник наукових праць репрезентує проблематику та інтереси аспірантів до дослідження теоретико-практичних питань педагогіки та педагогіки вищої школи як основ професійної підготовки майбутніх викладачів.

III видання збірника містить кращі зразки наукових розвідок, підготовлених за матеріалами виступів аспірантів на проблемних семінарах, дискусійних круглих столах.

Видання рекомендоване аспірантам і магістрам різних наукових спеціальностей.

УДК 378(082)
ББК 74.58я431

“Освіта загалом і вища освіта зокрема відіграє в суспільстві унікальну роль: вона відтворює особистість, озброює її знаннями, формує світогляд і творчі здібності, виховує як патріота і громадянина – тобто реально готує його (суспільства) майбутнє. І від того, якою буде наша освіта, без перебільшення, залежить майбутнє держави: народу і культури”

**В. П. Андрущенко,
ректор НПУ імені М. П. Драгоманова,
доктор філософських наук,
професор, член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України**

ЗМІСТ

ДО ЧИТАЧІВ	6
------------------	---

РОЗДІЛ I

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Богдан Юлія

ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ, ОСОБИСТОСТІ В ОСНОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКОЛАХ ХХ-ХХІ СТОРІЧ.....	8
---	---

Кривогуб Лілія

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТИ І НАУКИ: З ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ	34
---	----

Ратушна А. М.

ВИЩА ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВИХ ВІДНОСИН.....	39
---	----

Меньшеніна Анна

ПРЕДСТАВНИКИ СВІТОВОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ПРО КОРИСТЬ І ШКОДУ НАУКИ І ЦИВІЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ.....	45
---	----

Нагнибіда О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ РИНКУ ПРАЦІ.....	50
---	----

Ворожейкін Євген

АКАДЕМІЧНІ СВОБОДИ СТУДЕНТІВ: ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	55
---	----

Апончук Ігор

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМЕРЦІАЛІЗАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХОДУ (на прикладі університетів США)	58
---	----

РОЗДІЛ II

ОСНОВИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гончар О. О.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	64
--	----

Артем Богдан

ВІТЧИЗНЯНІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	69
--	----

Прищенко Олег

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ75

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Суходольська Анастасія

ВИХОВАННЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ
В СИСТЕМІ ПІДГОТОВИ ЮРИСТА В ХХІ СТОЛІТТІ83

Шаповал Катерина

ПРОБЛЕМА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА САМОВИХОВАННЯ
У ВИЩІЙ ШКОЛІ99

Тептюк Юлія

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС І ПРОФЕСІЙНЕ “ВИГОРАННЯ”
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ104

Титівець Олександр

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА ЯКІСТЬ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ116

Бородкіна Христина

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ119

Мельниченко Д.

ЛЕКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ124

Лазоренко Віта

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ128

Грузинська Інна

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ133

Грузинська Ірина

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ
ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКІВ139

Сова О.

ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ
У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВ146

До читачів

Розбудова української держави на демократичних та гуманістичних засадах вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти. Становлення нової освітньої системи відбувається в умовах євроінтеграційних процесів, відновлення духовних пріоритетів суспільства, зміни світоглядних орієнтацій, розширення громадянської і національної свідомості. Зазначені положення є домінуючими у концептуальних основах Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закону України “Про освіту”, державної програми “Вчитель”.

Особлива роль у розвитку демократичної української держави належить учителю. Високі вимоги до вчителя об’єктивно відображають сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель має виступати свідомим суб’єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу.

У Білій книзі НАПН України зазначено, що “... сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностичного (випереджувального) реагування на виклики часу. Високий динамізм змін, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього, кризи, інтенсивне зростання високотехнологічних виробництв і комунікацій, людської, географічної й економічної мобільності – усе це позначається на якості життя в кожній країні. Людство перебуває на новому етапі розвитку цивілізації – розбудовується інформаційне суспільство, економіка знань. Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, стає вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які пришвидшують інноваційний поступ. Тому сучасна людина в молодшому і зрілому віці об’єктивно змушена бути мобільнішою, гнучкішою, інформованішою, а також критично і творчо мислячою, громадянсько активною і відповідальною, а відтак умотивованою до свого розвитку, навчання, освіти...”.

Освіта ж, у свою чергу, не залишиться незмінною. Нові обриси життя встановлять для неї нові контури, зумовлять трансформацію в контексті відповіді на новітні суспільні й особистісні виклики. Майбутня освіта має “подолати” освіту ХХ століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, ствердитися для

людини XXI століття. Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський учитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнів і студентів в лоно прогресу наукового знання, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдського соціокультурного досвіду і цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

РОЗДІЛ I

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Богдан Юлія

аспірантка кафедри порівняльного мовознавства

ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ, ОСОБИСТОСТІ В ОСНОВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКОЛАХ ХХ-ХХІ СТОРІЧ

Однією з основних й найскладніших проблем в сучасній педагогіці є проблема особистості та її розвитку. Ця проблема має різні аспекти й досліджується різними науками, зокрема дитячою та психологічною психологією, віковою фізіологією, історією, соціологією та ін.

У науковій літературі поняття “особистість” не має однозначного і виразного тлумачення. Як зауважує В. В. Ягупов, існує понад 90 її визначень. За Л. С. Виготським “особистість є поняття соціальне, воно виражає все, що є у людини надприродного, історичного. Особистість не є вродженою, вона виникає в результаті культурного та соціального розвитку“. С. Л. Рубінштейн особистість бачить як людину “зі своєю позицією у житті, до якої вона дійшла в результаті великої свідомої роботи..., ставиться певним чином до навколишнього світу, свідомо виражає це своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності”. На думку О. М. Леонтьєва реальною основою особистості є сукупність її відношень до світу, які є суспільними за своєю суттю. Можна зробити висновок, що особистість – категорія соціальна. За концепцією українського психолога Г. С. Костюка індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю в міру того, як у нього формуються свідомість і самосвідомість, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [19].

Особистість з погляду соціології – це інтегральна (цілісна) сукупність соціальних властивостей людини, що формується та видозмінюється протягом усього життя у результаті складної взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників. Ті розвитку, активної взаємодії із соціальним середовищем. Формування особистості є результатом включеності людини до існуючої системи соціальних відносин шляхом засвоєння нею соціальних функцій, а також усвідомлення своєї приналежності до соціуму [5].

На думку психологів, (А. В. Петровський, І. Ю. Кулагіна та ін.) особистість – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями. Особистість виникла й розвинулася у процесі суспільно-історичного розвитку людства, у процесі роботи. Належність особистості до певного суспільства, до певної системи суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність [2].

Педагогіка ж вивчає і виявляє найбільш ефективні умови для гармонійного розвитку особистості в процесі навчання і виховання. Уперше своєрідну вікову періодизацію особистості запропонував давньогрецький філософ Платон (428–348 до н. е.). Охоплюючи життєвий цикл розвитку людини від народження до смерті, вона розкриває зміст виховання та діяльності особистості у кожному віковому періоді. Вікова періодизація чеського педагога Яна-Амоса Коменського (1592–1670) передбачає дитинство, отрочество, юність, змужнілість і відповідні ступені в системі народної освіти, кожний з яких розрахований на шість років.

Орієнтуючись на стандартизований зразок – всебічний і гармонійний розвиток особистості, універсальну модель сформованої особистості, слід водночас не випускати з поля зору індивід, тобто кожен окрему людину як представника людської спільності з такими її природними задатками, як темперамент, характер, здібності, талант, інтелект, бо саме в цьому полягає неповторність, своєрідність, творчість кожної особистості, які і рухають її до універсалу. Індивідуум, згідно з міркуваннями філософа М. О. Бердяєва, – категорія натуралістично-біологічна. Індивідуум – це завжди частина цілого, частина природи і суспільства.

Особистісний підхід як напрям діяльності вчителя – це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем в колективі. Суть особистісного підходу в тому, що в школу приходять не просто учні, а учні-особистості зі своїм світом почуттів і переживань. Вчитель має враховувати ці особливості і використовувати такі прийоми, в яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває індивідуальну увагу вчителя. У кожному учневі необхідно бачити унікальну особистість, поважати її, розуміти, створювати ситуацію успіху, підтримки, надавати можливість реалізовувати себе в позитивній діяльності. Почуття задоволення, радості викликає потяг до подолання труднощів. Використання успіху для стимулювання позитивного ставлення учнів до діяльності вимагає в першу чергу позитивної психологічної установки вчителя.

Нині у шкільній практиці утвердилася емпірична класифікація, пов'язана з розвитком школи і дошкільних закладів. У педагогіці шкільний вік поділяють на молодший (6-7 – 11-12 років); середній, або підлітковий (12-15 років); старший, або юнацький (15-18 років). Межі вікових періодів

відносно рухомі, тому що природний потенціал дітей і виховний вплив на них різні. Кожній віковій групі властиві певні анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні ознаки, які називають віковими особливостями. І вчитель має враховувати вищевказані періоди розвитку та ставлення особистості, застосовувати особистісний підхід.

Особистість не може бути частиною, вона завжди ціле. Особистість тим і відрізняється від усього часткового, що вона здатна закладати в собі універсальне. Саме універсальність є соціальним навантаженням прогнозованої моделі сформованої особистості (соціалізацією), яка здебільшого асоціюється із суспільним ідеалом. Тому досягнення мети залежить не лише від шкільного етапу формування особистості, а й від соціальних умов, характеру виховних впливів сім'ї, навколишнього середовища, рівня розвитку навичок самовдосконалення і самовиховання.

Проблеми формування особистості у педагогічній теорії та практиці досліджувалися та аналізувалися у працях таких визначних умів як М. І. Пірогова, Л. М. Толстого, П. Ф. Каптерова, П. Лесгафта. Різні аспекти означеної проблеми розглянуто в працях сучасних учених: визначення засобів особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех, В. Давидов, О. Бондаревська, О. Савченко, О. Алексюк та ін.), формування творчої особистості (В. Андреева, Н. Гузій, Д. Богоявленська та ін.), проблема цілісності освітнього процесу (Л. Вовк, В. Бондар, С. Сисоева, В. Козаков, В. Паламарчук, М. Скаткін та ін.), формування професійних цінностей (Л. Хоружа, О. Сухомлинська, В. Моляко, Н. Калиниченко, В. Радул, Т. Левченко, В. Анненков, Л. Ломако, Г. Сагач, та ін.), обґрунтування методологічних підходів до розв'язання завдань розвитку кваліфікаційної спроможності вчителя в умовах особистісно орієнтованої освіти (А. Алексюк, М. Поташник, С. Гончаренко, М. Євтух, Н. Ничкало, М. Шкодіна), витоки особистісно орієнтованої освіти в історії української педагогіки (А. Віденко, Н. Гоцкало, В. Бучкіська, Ю. Новгородська).

Пошуки прогресивних вітчизняних педагогів щодо питання особистісного підходу в освітній діяльності базувались на необхідності знання вчителем як загальних психологічних закономірностей розвитку особистості дитини, так і володінням знаннями про індивідуальні відмінності різних особистостей.

2. Основні напрями наукового дослідження особистості

Більшість існуючих у педагогіці напрямів так чи інакше зверталися до питання особистості, зокрема і представники психологічного напрямку, і соціологічного, педагогічного й акмеологічного.

Психологічний напрям (Д. Богоявленський, І. Гальперін, Є. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська, Н. Талізін та ін.) власне представлений педагогічною психологією, головним завданням якої є дослідження процесу

засвоєння учнями знань, умінь, навичок та інших важливих складових соціального досвіду. Дослідники цього напрямку висунули концепцію індивідуального привласнення досвіду, оформивши її у вигляді таких гіпотез засвоєння, які лежать в основі алгоритму функціонування. Головний висновок, який роблять представники цього напрямку, полягає в тому, що описаний процес засвоєння навчального матеріалу за умови точного відтворення його на уроках має гарантувати успіх. Однак, на жаль, як засвідчує педагогічна практика, чітка визначеність алгоритму функціонування далеко не гарантує очікуваної якості навчального процесу, оскільки результат його опосередкований використаною системою управління, вивченням якої педагогічна психологія не займається.

Однак дослідження вчених психологічної школи сприяють професіоналізації педагогічної праці. Уже сама можливість вибору педагогом різноманітних варіантів алгоритму функціонування певним чином зумовлює його творчий підхід до організації навчальної праці учнів у різних класах.

Соціологічний напрям у педагогіці сформований давно. Його загально визнаним лідером вважається великий вітчизняний педагог А. С. Макаренко. Ця школа дещо віддалена від дидактики, будучи в основному представлена у працях учених Р. Гурової, Н. Кузьміної в розділі педагогіки “Теорія виховання”. Соціологічна і психологічна школи практично не перетинаються, але обидві мають численні точки зіткнення з філософською школою, а в деяких випадках і збігаються з нею.

Педагогічний напрям, пов’язаний із формуванням системного підходу до розробки педагогічної теорії, базується на прикладному характері педагогічної науки і її технологічній цілі. Змістом системного підходу є синтез важливих положень більшості згаданих педагогічних напрямів, спрямованих на створення цілісної педагогічної теорії. В основі підходу лежить вимога всебічного вивчення предмету педагогічного впливу з установленням усіх його зв’язків та опосередкувань, оскільки вважається, що всебічність огляду застерігає від помилок. Таким предметом для педагогічної науки є педагогічний процес, який протікає в лабораторних умовах. Будь-які процеси, що протікають у визначених умовах, у сукупності із цими умовами називають системами. Таким чином, системно-структурний підхід у педагогіці зводиться до того, що педагогіка як прикладна наука вивчає педагогічні системи, їхнє виникнення, існування і загибель як природно-історичний процес [3].

Акмеологічний напрям у педагогіці, започаткувавшись у працях відомого психолога радянського періоду Б. Г. Ананьєва, в основному почав реалізовуватися і офіційно оформився в Росії в 90-і рр. ХХ ст. Своїм оформленням завдячує насамперед російським ученим Н. В. Кузьмінін та А. О. Деркачу. Об’єктом загальної педагогіки є зріла особистість, яка

прогресивно розвивається та само реалізується, головним чином, у професійній сфері. Цей напрям у педагогіці фокусує свою увагу, окрім сказаного, з одного боку, на дослідженні психолого-педагогічних умов професійного становлення особистості в період навчання у стінах спеціалізованих закладів різного рівня акредитації, розробці й науковому обґрунтуванні моделей професіоналізму педагогічної діяльності як динамічної системи, інваріантної щодо всіх педагогічних систем; розробці методичного інструментарію, що дозволить діагностувати досягнутий рівень професіоналізму як окремим педагогам, так і педагогічним колективам, а з іншого боку, така увага зосереджується на розробці методик та психотехнік професійного самовизначення особистості на етапі виходу її із стін середніх загальноосвітніх навчальних закладів і на знаходженні у процесі навчально-виховної діяльності шляхів допомоги особистості в розробці такої стратегії організації її життя, яка б дозволила їй всебічно й оптимально само реалізуватися, зважаючи на те, що, за свідченням Н. В. Кузьміної, професіоналами високого класу стають лише 5 із 100 чоловік.

Особистісна орієнтованість представників зарубіжної та вітчизняної педагогіки ХХ століття

Початок ХХ сторіччя ознаменувався кардинальною зміною вектору підходу до питання виховання особистості. Педагогічні орієнтири попередньої епохи – гербартіанство, спенсеріанство, клерикальна педагогіка, – базувались на жорстких авторитарних методах управління процесом формування особистості, обмежували самостійність дитини, її ініціативу в рамках глобальної регламентації всіх аспектів навчально-виховного процесу. Ці орієнтири не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи цілого ряду нових концепцій і течій. Всі вони, взяті у сукупності, отримали живу реформаторську педагогіку (або нового виховання).

В першій половині ХХ ст. дитиноцентризм стає одним із найбільш важливих постулатів, що були визначальними для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію виховання як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини. Це була педагогіка зосереджена на дитині, а не на методі, на предметі навчання, що було характерним для абсолютної більшості попередніх педагогічних теорій. Для сучасної педагогічної науки поняття дитиноцентризму не обмежується тільки загальновідомою констатацією того, що це – один з напрямів у педагогіці, який виник у ХІХ ст. Дитиноцентризм чи педагогіка дитинства присутня на полях будь-якої з карт, які класифікують сучасні педагогічні напрямки та течії, незалежно від їхніх філософських та суспільно-політичних ідеологем.

Однією із найбільш цікавих реформаторських течій початку ХХ ст. стала **експериментальна педагогіка**. Найвидатнішими її представниками

були В. А. Лай та Є. Мейман у Германії, А. Біне у Франції, О. Декролі у Бельгії, П. Бове та Є. Клапаред у Швейцарії, Є. Торндайку США. Представники цього педагогічного напрямку поставили за мету вивільнити теорію та практику навчання і виховання від приблизних, ненаукових підходів, використовуючи лабораторний експеримент отримати точні наукові факти про природу дитини. Дослідження зазначених вище та багатьох інших представників експериментальної педагогіки дозволили, за висловом А. Біне, “поставити на перший план психологію дитини, щоб виходячи з неї, з математичною точністю визначити характер виховного впливу на дитину”. Основним принципом здійснення навчально-виховного процесу засновники експериментальної педагогіки вважали принцип саморозвитку дитячої особистості.

Творцем теорії функціональної педагогіки став швейцарський психолог та педагог Едуард Клапаред – один з організаторів Педагогічного інституту ім. Ж.-Ж. Руссо у Женеві (1912) і журналу “Архіви психології”, що видається і понині починаючи з 1901 року. У концепції Е. Клапареда акцентується роль інтересу, мотивів, потреб у поведінці дитини. Ряд його робіт присвячений проблемам вироблення навчальних навичок, вольових якостей особистості, потреби у праці, питанням професійної орієнтації. Е. Клапаред розробив теорію гри, в якій, зокрема, розглядав її як засіб підвищення ефективності навчання, вирішення проблеми інтересів дітей і їх потреби у русі.

Прихильником ідей **функціональної педагогіки** був і один з лідерів нового виховання, швейцарський педагог А. Фер’єр. Його внеском у розвиток реформаторської педагогіки стала нова періодизація психічного розвитку дитини і її інтересів – від безсистемних до цілеспрямованих. Швейцарський педагог вважав, що школа повинна сприяти природному розвитку дитини, формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, у яких знання увійшли у їх “плоть і кров”, здатних застосувати ці знання на практиці.

Близькою до концепції вільного виховання була **педагогіка особистості**. Її засновники – Е. Вебер, Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман виступали з критикою традиційної школи з її жорсткою регламентацією діяльності учителя та учнів. Школа, на думку представників педагогіки особистості, повинна стати трудовим товариством дітей, які за допомогою учителя висувають перед собою конкретні цілі і шукають шляхів їх досягнення. Педагогічне керівництво у такій школі має максимально тактовний, дружній характер і сприймається як співробітництво рівних. Учитель не повинен здійснювати попереднього планування своєї діяльності і дотримуватись продуманої заздалегідь методики. Головне у навчальному процесі – вільна творчість учителя, що є результатом його педагогічної інтуїції. Завданням школи ідеологи педагогіки особистості вважали вільний

духовний розвиток дитини, формування у неї радісного світосприйняття. У зв'язку з цим особливо великого значення надавалося самостійним творчим роботам учнів.

Ще однією ідеєю, що продовжувала перебувати в центрі уваги у колах педагогів-реформаторів у англомовних країнах у 20-30-х рр. ХХ ст., став **педоцентризм**. Англійський вчений Д. Адамс, американські – Х. Рагг та А. Шумахер головними принципами шкільного навчання вважали свободу на протипагу авторитарному контролю, дитячу ініціативу на протипагу ініціативі учителя, інтерес дитини як головний критерій при створенні шкільних програм.

Керуючись ідеями педоцентризму, англійські педагоги А. Нейл і Б. Рассел розробили програму перетворення школи у вільний демократичний навчально-виховний заклад. Ця програма втілювалась А. Нейлом у школі, створеній ним у Саммерхілі у 1924 р. Гаслом цієї школи стала ідея “абсолютної свободи” учнів. Відвідування занять із загальноосвітніх дисциплін не було обов'язковим, учням дозволялось обирати факультативи за інтересами: курс для підготовки до коледжу, спорт, мистецтво, трудове навчання. Проте дуже швидко “абсолютна свобода” прийшла у невідповідність з реальними вимогами часу: необхідністю набуття системи наукових знань для підготовки до життя. Самі учні стали вимагати введення обов'язкового відвідування занять, оскільки “свобода” у цьому питанні заважала всім, навіть тим, хто нею безпосередньо не користувався, просуватися вперед в оволодінні навчальним матеріалом в оптимальному темпі. Основна мета діяльності школи Саммерхіл була сформульована як формування соціально активної особистості. Особлива увага приділялась і шкільному самоврядуванню, оскільки без нього, як вважав А. Нейл, школа не може вважатися прогресивною.

Ще одним яскравим представником педоцентризму був видатний американський педагог Джон Дьюї. Функцію педагога він вбачав у керівництві самостійною діяльністю дітей, у розвитку їх допитливості. Він писав, що дитина – це вихідна точка, центр і кінець всього, тому необхідно завжди мати на увазі її ріст та розвиток, оскільки тільки вони можуть слугувати мірилом виховання. Діяльність експериментальної Лабораторної школи, заснованої Дж. Дьюї у Чікаго у 1896 році, мала на меті задоволення потреб і розвиток здібностей дітей. В організації шкільної роботи він вимагав урахування основних імпульсів природного росту дитини: соціальний (потреба у спілкуванні з іншими людьми), конструктивний (потреба у русі, в грі), дослідницький (потреба у пізнанні і розумінні речей); експресивний (потреба у самовиразі). Суттєве місце у навчальній програмі Лабораторної школи посідали суспільні дисципліни, на які відводилось до 25% часу. Таким чином, навчанню намагались надати суспільного характеру, спрямувати

індивідуальні інтереси до спільної мети. Іншими важливими компонентами навчального процесу були природознавство і праця, що включала різноманітні види діяльності.

Провідним принципом роботи початкової школи Дж. Дьюї вважав принцип “навчання через діяльність”. Праця виступала і як мотив навчання (задоволення конструктивного та експресивного імпульсів) і як його метод. В цілому ідеї американського педагога сприяли більшому урахуванню сутності дитячої природи в навчальному процесі, пошуку нових форм навчальної роботи (результатами таких пошуків були комплексні програми, метод проектів тощо). Разом з тим, з ім'ям Дж. Дьюї пов'язують ідеї утилітаризації навчання в американській школі, тобто зниження її інтелектуальної насиченості для більшості школярів.

Питання про те, як повернути людині її істинну людську сутність, як зробити її вільною особистістю становить центр уваги філософії екзистенціалізму. Її представники (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс та ін.) вважають, що людина повинна творити себе сама, вірити у себе, у свої власні сили. Своєрідним гаслом стали для багатьох прихильників цієї філософської течії слова Ж.-П. Сартра “людина є не що інше як те, якою вона творить себе”. Таке “творіння себе” відбувається у життєвих ситуаціях, коли людині доводиться робити вибір, приймати рішення, керуючись такими загальнолюдськими моральними категоріями, як доброта, довіра, терпимість, любов, вдячність, допомога.

На початку ХХ ст. у Німеччині, Австрії і Швейцарії виникли **“сільські виховні будинки”**. Ініціатором їх створення був німецький педагог Г. Літц (1868–1919 рр.). У виховних будинках Штольце, Ільзенбургу, Хаубідда і Біберштейна робота будувалася на принципах вільного розвитку дитини. Тут упроваджувалася ідея вільної шкільної громади – співробітництва учнів і вчителів. Ця ідея одержала продовження в інших сільських виховних будинках, зокрема у Віккерсдорфі (відкритий у 1906 р. Г. Вінекеном (1875–1964 рр.)). Сільські виховні будинки формували висококультурну, відкриту світові людину. Навчання було покликано дати уявлення про всі сфери людської діяльності (у взаємозв'язку). В сільських виховних будинках була відсутня традиційна класно-урочна система, стабільний навчальний план.

У 20-30-х рр. ХХ ст. на Заході виникли **нові осередки експериментальної педагогіки**. Зразок такої роботи – нова школа в Саммерхіллі (Англія), створена А. Нейлом. Гасло школи – “абсолютна воля” учнів. Дітям дозволялося пропускати заняття, обирати різні факультативи. Формування соціальної особистості було основним завданням школи. Подібними умовами організації і концептуальними ідеями відзначались “Школа вільної розумової роботи” Г. Гаудіга (Лейпциг), школа імені Ліхтварка в Гамбурзі, школа Р. Штайнера та ін. Так, у жіночій школі

Г. Гаудіга (1860–1923 рр.) навчання мало знайомити дітей зі світовою культурою. За бажанням учнів, у план вводились нові теми; певні конкретні уроки могли бути замінені іншими. Виховні завдання реалізовувалися шляхом організації єдиного “переживання” і “громадського життя” (ігри, свята, вечірні бесіди й ін.).

У школі Вальдорф-Асторії (Штутгарт), організованій у 1919 р. Р. Штайнером, головним напрямом діяльності став пошук форм емоційно-естетичного виховання і навчання. Робота школи будувалася на персональному підході й індивідуальних вимогах до учнів. У моральному вихованні на перший план ставилося пробудження уяви і фантазії як протиотрути дитячій запеклості. У засвоєнні навчального матеріалу йшли за спіраллю – від найближчого оточення людини до пізнання астрономії і космосу. Ключовими методами навчання було викладання за “ритмами” і “циклами” дитячого життя. Передбачалося, наприклад, що в дітей коливання між сприйняттям і здійсненням відбувається щогодини. Це враховувалося в поданні й засвоєнні навчального матеріалу [2]. Дітей навчали образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включати у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття. Традиційним для вальдорфських шкіл є гетеаністичний метод пізнання, який означає буквально – пізнавати світ, пізнаючи себе, пізнаючи себе, пізнаючи світ. Традиційно велика увага приділяється різним формам співпраці з батьками. Це і батьківські вечори, і проведення батьками уроків ручної праці, і заняття разом з дітьми евритмією тощо. Управління школами здійснюється на основі самоврядування. У 1990 році у ФРН нараховувалось 180 вальдорфських шкіл, у яких навчалось понад 50 тисяч дітей, а всього у світі на той час було 512 таких альтернативних навчальних закладів.

Оригінальний тип експериментального середнього навчального закладу був створений у 1920 р. Е. Паркхест у м. Дальтоні – Дальтон-план (США). Суть Дальтон-плану полягала у виконанні навчальної програми, розбитої на підряди (контракти). Порядок, темп виконання підрядів був особистою справою учнів.

У Західній Європі і США активно працювали також експериментальні початкові школи. Так, в Англії одним із найбільш відомих експериментальних початкових навчальних закладів стала відкрита Б. Расселом у 1927 р. школа в Бікон-Хіллі. Програма школи була більш насиченою, ніж у звичайних початкових класах. У США виник ряд експериментальних навчально-виховних установ початкової освіти: “лабораторна школа” в Чикаго (керівник Д. Дьюї, 1896 р.), “органічна школа” (фундаторка М. Джонсон, 1907 р.), “ігрова школа” (керівник К. Пратт, 1913 р.), “дитяча школа” (керівник М. Наумберг, 1915 р.) та ін. У “лабораторній школі” вчилися діти від 4-5 до 14-15-річного віку. Курс

навчання був поділений на дворічні стадії. Позакласна діяльність зорієнтовувалась на спілкування дітей різного віку. Заняття вели вчителі-предметники. У програмі навчання, в порівнянні з традиційною, було збільшено час на вивчення історії і географії; багато уваги приділялося трудовій діяльності дітей. В “органічній школі” читанню починали навчати лише з 8-9 років, оскільки передбачалося, що лише у цьому віці в дитині дозріває природне бажання звернутися до книги. Викладання арифметики велось таким чином, щоб діти одержали потрібні знання через ігри у повсякденній діяльності. Учні молодших класів могли вільно рухатися під час уроку, “досліджуючи” різні предмети і явища. В основу “ігрової школи” було покладено гру. З метою набуття життєвого досвіду для школярів влаштовувалися екскурсії (у магазини, майстерні, на будівництво тощо). Після екскурсії вони “відтворювали” те, що спостерігали (наприклад, споруджували будинок із кубиків).

У Німеччині в перші роки ХХ ст. одержали поширення експериментальні школи по типу “трудова”: у Мюнхені (за проектом Г. Кершенштейнера), Дортмунді, Аугсбурзі, Лейпцигу, Гамбургу та ін. Мюнхенські школи забезпечували допрофесійну підготовку, спрямовувалися на формування соціального статусу. В школах Дортмунда й Аугсбурга першорядною вважалася не професійна підготовка, а самоцінність праці як елемент культури практичної і моральної значущості. В лейпцизькій школі основна увага зверталась на сьогоденні потреби дитини. Це було істотною відмінністю у порівнянні, наприклад, зі школами Мюнхена. Трудове навчання тут було націлено на розумовий розвиток дитини. У школах Гамбургу суспільно корисною працею вважалася будь-яка активність дітей у процесі навчання.

У ряді шкіл Веймарської Республіки також використовувалися нові форми початкового навчання. Зокрема, в школах під керівництвом П. Петерсена при Йенському університеті, Г. Шаррельмана – в Бремені, Г. Швенцера – у Дрездені тощо. Так, у експерименті П. Петерсена (Йена-план) замість класу застосовувалося навчання в невеликих групах; члени груп були рівні у вирішенні питань шкільного розпорядку. Школа працювала в тісному контакті з батьками, які брали активну участь у навчально-виховному процесі. Педагогічний процес школи Г. Шаррельмана (1871–1940 рр.) був зорієнтований на перевірку “теорії переживання”. Дидактичний матеріал відбирався з урахуванням інтересів самих дітей. З метою створення ефекту “переживання” використовувалися різноманітні форми естетичного виховання.

Європейську славу здобула створена у 1935 р. у м. Півулики (Франція) початкова школа під керівництвом Селестена Френе (1896–1966). Ним була розроблена педагогічна технологія (техніка Френе), котра передбачала

оригінальні форми виховання і навчання. Вона складалася з ряду різних за функціями елементів: шкільної друкарні, шкільного самоврядування, “вільних текстів” (дитячі твори), карток для індивідуальної роботи, бібліотеки навчальних посібників та ін.

Робота експериментальних шкіл призвела до створення організацій для узагальнення і поширення їхнього досвіду: Всесвітньої Асоціації нових шкіл, Бюро педагогічних експериментів (США), Кооперативу світської освіти (послідовники С. Френе) та ін. Функціонуючи у сфері приватної освіти, експериментальні школи потім з'явилися й у державній шкільній системі. Стали виникати комплекси “науковий центр – експериментальна школа”: Йєнський університет - школа Петерсена (Німеччина), Педагогічний інститут – базові школи (Франція), Інститут ім. Руссо – школа Дю Травень (Швейцарія), Колумбійський університет – школа ім. Лінкольна (США) та ін. [5].

Досвід експериментальних навчальних закладів, навіть у кращих зразках, далеко не завжди ставав надбанням звичайної школи. Проте, певною мірою він вплинув на розвиток педагогіки. Так, у ході реформи середньої школи Франції (1902 р.) був урахований досвід реорганізації навчальних програм у Де Рош. 1936 р. в Бельгії були прийняті нові програми початкової освіти, де йшлося про метод центрів інтересів школи Ермітаж. У школах Заходу був використаний також метод проєктів. На результати експериментальних шкіл спиралися прихильники демократичної освіти. В цілому практика діяльності шкіл-громад сприяла подоланню авторитарності у навчально-виховному процесі, вимагала уникнення тиску на дитину, формалізму в освіті, тобто реалізації ідей реформаторської педагогіки.

Широкої популярності також набула концепція професора Ієнського університету Петера Петерсена – “Ієна – план”, реалізована у створеній ним у 1924 році експериментальній школі. У цій школі класно-урочна система з жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною покори, субординацією у відносинах між учителем і учнями була замінена виховною громадою, в основі діяльності якої – повага до дитини, визнання унікальності кожної людської особистості, поєднання свободи і відповідальності, пошук шляхів збалансованого розвитку емоційних, соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних потреб дитини, виховання почуття спільності і товариства, рівноправна і тісна співпраця учителів, дітей і батьків. Школа, побудована за Ієна-планом, продовжує своє існування у європейських країнах і в кінці ХХ століття (існує понад 80 таких шкіл).

Свій теоретичний підхід до психології особистості запропонували і представники гуманістичної психології. Їх теорію особистості можна віднести до ряду психодинамічних і водночас інтеракціоністких (у різних авторів по-різному), неекспериментальних, структурно-динамічних, що охоплюють весь період життя людини і описують його як особистість то в

термінах внутрішніх властивостей і особливостей, то в поведінкових термінах. Основна увага в теоріях цього типу зосереджено на описі будови і розвитку внутрішнього досвіду людини в тому його вигляді, в якому він представлений самому людині в самосвідомість і мисленні. Найбільш відомими представниками цього підходу є американські психологи А. Маслоу і К. Роджерс.

Теорія, розроблена американським психологом **А. Маслоу** була співзвучною з концепцією Дж. Дьюї. Згідно з нею функції та цілі освіти й виховання полягають у “самоактуалізації особистості, у досягненні повної людяності, оволодінні найбільшою висотою, доступною людському роду або даному індивіду, у допомозі людині стати настільки доброю, на скільки вона здатна”. Тому процес навчання має будуватися на досвіді, який найбільш легко веде до просвітлення і захоплення.

Ідеї Дж. Дьюї та А. Маслоу отримали подальший розвиток в працях американського педагога й психотерапевта К. Роджерса. За К. Роджерсом, процес викладання є менш значущим та цікавим, ніж навчання. У той час цінним є навчання, яке ґрунтується на самодіяльності, саморегуляції та самопізнанні. Виходячи з цього, головною проблемою освіти є розробка методів, здатних підтримати в усіх учнів, без винятку, здорову допитливість і жагу до навчання, яка б могла замінити будь-який “батіг та пряник” штучної мотивації. Втіленням ідей на практиці були експериментальна школа Дж. Дьюї в Чикаго, дальтонівський план Е. Паркхерста, метод проектів В. Кілпатрика, Віньєтка-план К. Вошборна, Баталія-план Дж. Кеннеді, Ієна-план П. Петерсона, метод центрів за інтересами О. Декролі, нова школа С. Френе та низка дидактичних моделей, що базуються на індивідуальній самостійній роботі учнів та врахуванні їх інтересів. Їх розквіт припадає на 20-ті роки.

Саме в цей час деякі з них (Даль тон-план, метод проектів, комплексний метод) широко впроваджувався в СРСР. На початку 30-х років, в умовах формування в Радянському Союзі тоталітарного режиму, практику універсального використання інноваційних систем засудили й затвердили в школі класно-урочну систему навчання, наголосивши на підвищенні ролі вчителя в навчальному процесі [20].

Програма гуманістичної освіти містить і незаперечні психологічно обґрунтовані позиції. Провідні з них сформульовані відомим російським дослідником сучасної зарубіжної педагогіки В. Я. Пилипівським таким чином: емоційно стимулюючий характер шкільного середовища (особливе значення надається ініціативності учнів у пізнавальній діяльності, міждисциплінарним підходам у співвіднесенні з “особистісними потребами”, а також саморегуляції і “свободі з почуттям відповідальності”); навчання в атмосфері теплоти, емоційної ширості, взаємної довіри, відсутності

упередженості і погроз з боку вчителя; структурування навчального процесу вчителем та учнями на “солідарній основі”, тобто шляхом досягнення взаємної згоди щодо його цілей ; неможливість для вчителя виступати у ролі “контролера”, що домінує у навчальному процесі, він виступає як консультант, завжди готовий допомогти і словом і ділом, як важливе “джерело пізнання”; отримання учнем реальної можливості вибору “пізнавальних альтернатив”, відсутність попередньо визначеної вчителем мети кожного конкретного уроку, заохочення дитини до самореалізації у тій або іншій формі, залежно від актуального рівня її розвитку; максимальний розвиток потенціалу дитини, стимулювання її творчих здібностей як основна ознака гуманістичної освітньої програми.

Слід також пригадати досвід вітчизняних педагогів, зокрема А. С. Макаренка, праці котрого до сих пір вважаються універсальними.

Вся соціально-виховна педагогіка Макаренка пронизана ідеєю особистісної спрямованості. Їй характерна повна відсутність неприродних методів, форм та засобів виховання. Це процес соціальної взаємодії та суспільного впливу, в ході якого розвивається особистість вихованця [14].

В монографії фінського психолога Карі Мурто “На шляху до успішно функціонуючого колективу: Розвиток виховних колективів Антона Макаренка та Максвела Джоунза” (1991) зазначається, що в результаті кропіткої педагогічної діяльності обома вищевказаними педагогами були не тільки зломані стереотипу того часу, а й стверджувалася зовсім інша доктрина. Так для Макаренка виховне кредо складалося з формули “якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї”. Тобто колектив створював особистість й завдяки йому людина стає людиною [7, с. 16].

Цю думку підтверджують і праці інших педагогів та психологів, зокрема, наприклад, Л. С. Виготський. Розвиток особистості як процес “соціалізації індивіда” здійснюється у певних соціальних умовах сім’ї, найближчого оточення, в певних соціально-політичних, економічних умовах регіону, країни, в етносоціокультурну, національних традиціях того народу, представником якого він є. Це макроситуації особистісного розвитку.

У той же час на кожній фазі життєвого шляху, як підкреслював Л. С. Виготський, складаються певні соціальні ситуації розвитку як своєрідне ставлення дитини до навколишнього його соціальної дійсності. Л. С. Виготський вважав, що соціальна ситуація розвитку “визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, слідуючи по якому дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, по якому соціальне стає індивідуальним”.

Л. С. Виготський виділяє два трактування розвитку особистості: перша, що розробляється, перш за все такими вітчизняними представниками, як О. М. Леонтєв, Б. Г. Ананьєв, А. П. Петровський, знаходиться в руслі

концепції, згідно з якою, розвиток є безперервний процес самопросування, що характеризується в першу чергу невинним виникненням і утворенням нового, не була на колишніх рівнях, єдністю громадського та особистого при сходженні дитини по щаблях розвитку.

Інше трактування розвитку, яку пропонує подивитися Л. С. Виготський, знаходить втілення в теоріях творчої еволюції, що спрямовується автономним, внутрішнім, життєвим проривом цілеспрямовано саморозвивається особистості, волею до самоствердження і самовдосконалення.

Створюючи свою теорію особистості **К. Роджерс** виходив з того, що кожна людина має прагнення і має здатність до особистісного самовдосконалення.

Центральним поняттям для теорії К. Роджерса стало поняття “Я”, що включає в себе уявлення, ідеї, цілі та цінності, через які людина характеризує самого себе і намічає перспективи власного розвитку. Основна потреба згідно гуманістичним теоріям особистості, – це самоактуалізація, прагнення до самовдосконалення та самовираження. На головне питання теорії А. Маслоу відповідає наступним чином: “Самоактуалізуючіся люди всі без винятку залучені в яке-небудь справу... Вони віддані цій справі, воно є чимось дуже цінним для них – це свого роду покликання”.

За своїми позиціями, особливо в плані розуміння сенсу життя (прагнення до вищим цілям, цінностям), гуманістична психологія з усіх зарубіжних концепцій найбільш близька до поглядів наших психологів. Свій підхід К. Роджерс назвав “центрованою на клієнті терапією”. Вона спрямована на формування у клієнта почуття повної психологічної захищеності, безпеки, впевненості у доброзичливості і повазі до нього з боку терапевта. Відповідно до цього підходу обов’язковою умовою успішного навчання стає апріорне схвалення особистості учня в атмосфері емпатії. Воно передбачає прагнення педагога зрозуміти труднощі і проблеми, що хвилюють вихованця, прояв до нього щирої доброти та допомоги.

У результаті такого ставлення повинна виникнути “співчутлива взаємна ідентифікація” учителя і учня, що є аналогом стосунків, які виникають у процесі клінічної бесіди між лікарем-психотерапевтом та пацієнтом. К. Роджерс вважає, що створення такої міжособової атмосфери є найважливішим чинником, що зумовлює ефективність навчального процесу. Учитель за таких умов перестає бути авторитарним інструктором, приймає на себе місію неформального навчання, віддає пріоритет емоційній сфері учнів, яка, за К. Роджерсом, повністю визначає напрям їх пізнавальних зусиль. Взаємини з учнями набувають характеру “глибоко особистих зустрічей” – вчитель стає щирим другом, а не формальним виконавцем певної соціальної ролі.

Роджерс вважає, що “викладання – це занадто гіпертрофована функція”, яку слід перетворити у психотерапевтичну взаємодію з учнями. Систематичне ж набуття знань “примушує індивіда не довіряти власному досвіду, сковує істинне навчання”. Головним завданням вчителя засновник психотерапевтичної педагогіки вважає аналіз та усунення перешкод, що заважають учневі у його саморозкритті та психічному розвитку. Внутрішні здібності та нахили дитини мають вивільнятися, а не спрямовуватися ззовні. Такий підхід не означає, однак, що вчитель як організатор “середовища навчання” може займати пасивно-споглядальну позицію. Він активно взаємодіє з учнями, надає їм емоційну підтримку, сприяє пробудженню пізнавальних інтересів.

Дещо близькою до ідеї психологічної комфортності Роджерса навчання є концепція “запрошуючого навчання” американського вченого У. Перкі, де підкреслюється особливе значення відкритого прояву з боку учителя почуття симпатії до учнів. Акцент на психотерапевтичній техніці вербального спілкування, розумінні почуттів інших характерний для дидактичної концепції американського педагога Х. Джиногта, який підкреслює, що викладання як професійна діяльність є несумісним з уїдливістю, сарказмом, тобто усім тим, що підриває впевненість учнів у своїх силах, самоповагу, веде до так званих “дидактогенних” неврозів. Уміння вчителя користуватись психотерапевтичним підходом у викладанні підвищує його “особистісну значимість” у житті учнів, сприяє їх стійкій ідентифікації з ним, що слугує важливим чинником внутрішньої мотивації до навчання.

Слід зазначити, що важливе місце в системі гуманістичних педагогічних концепцій займають ідеї американського педагога Р. Варта, одного з лідерів феноменологічного напрямку у дидактичній думці Заходу. Цей вчений виступає проти “жорстких формул” у роботі школи, він відхиляє систему єдиних вимог до знань учнів і вважає, що застосування певного стандарту як мінімально необхідного обсягу знань, умінь та навичок учнів породжує одноманітність і шаблони, в той час як ефективність навчання можуть забезпечити лише вчителі, здатні знайти альтернативні шляхи творчого підходу до кожної дитини. Критики антитрадиційних підходів Р. Барта справедливо зауважують, що творчий підхід до викладацької роботи не виключає застосування апробованих методик, досвіду наукової педагогіки, а прагнення до педагогічних “новацій” не повинно перетворюватись на самоціль.

Одним з найважливіших завдань школи Р. Барт вважає збагачення учнів досвідом суб’єктивних переживань – саме вони повинні визначити зміст і спрямованість відкритого навчання. Інший ідеолог “відкритої школи” Ч. Ратбоун таким чином визначає головні її настанови: по-перше, до кожної дитини ставляться як до автономного “індивіда, що знаходиться у процесі

само актуалізації”; по-друге, не існує таких знань, якими повинна оволодіти кожна дитина, оскільки значення будь-якого знання залежить від суб’єктивного сприйняття”. Р. Барт та його послідовники протиставляють традиційній “відкрити школу”, яка є вільною від примусу та стандартизації, технократичної спрямованості навчального процесу, в якій основою для діяльності є “природа та потреби” дитини. Р. Барт вважає головними ознаками “відкритої школи” такі: класні кімнати відчинені, і діти можуть заходити і виходити, нема постійного розташування класного обладнання, діти вільно пересуваються у навчальному просторі, і вчитель не робить їм зауважень, учні можуть переходити від одного виду діяльності до іншого. Відкритим є і час: не існує ніяких обмежень і розпоряджень. Програма є відкритою для вільного вибору учнями і вчителями того або іншого навчального предмету відповідно до інтересів учнів.

Функція учителя у концепціях Р. Барта, Ч. Ратбоуна та інших представників антитрадиціоналізму полягає у створенні необхідних умов для вільної пізнавальної діяльності, що включає спостереження за учнями, передбачення їх потреб і забезпечення можливостей для їх пошукових зусиль у класі.

Своєрідною різновидністю ідей гуманістичного, вільного виховання стала і концепція італійського педагога Марії Монтесорі. Першопочатково ця концепція була розроблена з метою розвитку сенсорних здібностей у розумово відсталих дітей. Поступово М. Монтесорі прийшла до висновку, що створена нею методика стане у нагоді і в роботі з нормальними дітьми. Як і всі представники реформаторської педагогіки, вона піддала різкій критиці недоліки традиційної школи: відсутність дитячої рухливості на уроках, муштру, ігнорування природних запитів дитини. Вона закликала до надання дітям свободи для “самовиховання і самонавчання”, стверджуючи, що “ми так само мало здатні створювати внутрішні якості людини, як і зовнішні форми тіла”. Початкова школа, за М. Монтесорі, повинна стати лабораторією, в якій вивчається психічне життя дитини. Внутрішні потреби дитини не можна “відгадати”, їх необхідно виявити, якщо залишити дитину вільною у природних умовах. Необхідні створити такі умови, які б відповідали потребам дитини у розвитку, і такі посібники, які б сприяли її “самовихованню і самонавчанню”. У “будинках дитини”, які працювали під керівництвом М. Монтесорі, дітям пропонувалась свобода вибору будь-якого матеріалу для занять, який би відповідав їх “внутрішнім потребам”. Але кожне заняття повинно було бути педагогічно виправданим, тобто мати певну мету і відповідний напрям. У дошкільному віці особливої уваги надавалося сенсорній культурі дитини. Для удосконалення слуху, зору, дотику була розроблена система дидактичних матеріалів. Робота з цим матеріалом повинна відбуватись самостійно. Провідним гаслом у “будинках

дитини” було: “Допоможи мені це зробити самому”. Тобто педагог виступає спостерігачем, помічником. Система М. Монтессорі має і певні суперечності. Зокрема, концепція “спонтанного розвитку дитини”, проголошена нею, практично спростовується зарегламентованим режимом “будинків дитини”. Недостатня увага приділяється такому природному виду діяльності дітей, як гра. Недооцінюється у аналізованій системі роль живого слова, отримання дітьми знань, праця з реальними, а не штучними матеріалами. В сучасних умовах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М. Монтессорі, яка поступово удосконалюється, приводиться у відповідність до потреб сучасного життя.

Педагогіка, для якої виховання особистості є предметом дослідження, обмежується, як правило, психологічним визначенням особистості, не включаючи часто поняття “особистість” до основних категорій. Такий підхід навряд чи можна визнати виправданим, оскільки тим самим створюються передумови для виникнення “розриву” між педагогічною системою виховання та її центральною ланкою – особистістю. Соціологічний підхід до дослідження особистості спирається як на відправну точку не на індивідуальні особливості людини, а на її соціальне оточення – соціальну систему, в яку вона входить, і соціальні ролі, які вона виконує в цій системі. У межах загального соціологічного підходу об’єднано ряд концептуальних підходів до розуміння особистості як специфічного утворення, що виводиться з тих чи інших соціальних факторів, які відокремлюються як головні. Основними соціологічними концепціями особистості згідно з класифікацією Д. В. Ольшанського є такі:

1. Теорія “дзеркального я”. У ній особистість розглядається як функція, похідна від повністю соціально зумовленого “я” людини. Самосвідомість особистості формується в результаті соціальної взаємодії дивитися на себе очима інших людей. Зі стійких уявлень про людину і інших людей, формується та об’єктивна якість, яка і є особистістю.

2. Рольова теорія, її прихильники також розглядають особистість як функцію, але вже тих соціальних ролей, сукупність яких індивід виконує в суспільстві. Включаючись у процесі соціалізації в ті чи інші соціальні групи, індивід засвоює очікування рольової поведінки, вивчає способи їх виконання і тим самим стає особистістю. Різноманітність особистості визначається багатством “соціального репертуару” – багатоманітністю соціальних груп, в яких протікало соціальне життя індивіда в процесі соціалізації.

3. Необіхеворізму (від англ. Behavior – поведінка) теорія особистості. Підтримуючи ідею попередніх концепцій про те, що особистість є результат навчання людини правилам життя і поведінки, прихильники даної концепції найбільш послідовно дотримуються її в своїх поглядах. Особистість

розглядається як проста сукупність соціальне придатних відповідей на сукупність стимулів.

4. Теорія соціальної установки. Згідно з цією теорією особистість є результат тих несвідомих установок, які суспільство формує самим фактом повсякденного постійного впливу на індивіда. У процесі нагромадження установок, які суспільство формує самим фактом повсякденного постійного впливу на індивіда. У процесі нагромадження установок у людини формується звичка до них. Іншими словами, у неї формується установка бути особистістю.

5. Концепція сукупності соціогенних потреб і орієнтацій, що формуються суспільством. Згідно з цією концепцією особистість є змінюваними з розвитком суспільства рівнями сукупностей соціальних потреб і орієнтацій. У цих рівнях можуть відбуватися як суспільні (у цілому), так і групові потреби та орієнтації, що забезпечують варіабельність особистості. До наведеної класифікації теорій особистості слід додати також теорію референтної групи. Автором терміну “референтна група” вважають американського соціолога Г. Хаймена, який під цим терміном розумів соціальну групу, на яку індивід орієнтує свою поведінку (від сім’ї до класу, нації). За тією роллю, яку референтна група відіграє у формуванні характеристик особистості та її соціальної поведінки, розрізняють два типи таких груп. Перша – “компаративна” – це стандарт, за допомогою якого індивід оцінює себе й інших. Друга група – “нормативна” – це реальний або уявлюваний колектив (група), з яким індивід співвідносить свою поведінку і майбутнє. До розглянутих теорій слід додати марксистську теорію особистості. Основними її принципами є такі: 1. Визнання залежності особистості від об’єктивних суспільно-економічних, соціально-культурних і предметно-діяльнісних особливостей її соціалізації. 2. Виділення як головної характеристики особистості її місця в соціальній типології зумовлюється способом життя. 3. Уявлення про особистість як носій соціальних рис. Сутність особистості складає сукупність усіх суспільних відносин. Ця теорія не заперечує, що на формування особистості впливають біологічні та психологічні фактори. Проте індивід є продуктом суспільства, спільної діяльності людей. При народженні на світ людина не має свідомості, уроджених ідей. Вони виникають як відображення людиною історично усталених суспільних відносин, стану матеріальної та духовної культури, певного типу суспільних відносин. Звідси риси особистості зумовлюються історичним типом суспільства (феодальне, капіталістичне, соціалістичне), її належністю до певного суспільного класу (робітники, селяни, інтелігенція), специфікою умов і змісту праці. Соціальна структура суспільства відбивається у відповідній типології особистості. Головними ознаками типології є природа суспільно-економічної формації, особливості культури

суспільства. Завершимо огляд соціологічних теорій особистості розглядом диспозиційної теорії особистості, розробленої В. Ядовим. Головною характеристикою особистості тут визнається її диспозиція, тобто схильність особистості до певного сприймання умов діяльності та певної поведінки в даних умовах. Диспозиції особистості утворюють своєрідну ієрархічно організовану систему. Вершину ієрархії (найвищі диспозиції) утворюють загальна спрямованість інтересів і система ціннісних орієнтацій як продукт впливу загальних соціальних умов. Середній рівень (середні диспозиції) складає система узагальнених соціальних установок на багатоманітні соціальні об'єкти й ситуації. Найнижчий рівень (найнижчі диспозиції) утворюють ситуативні соціальні установки як готовність до оцінювання та дії в конкретних умовах діяльності на мікросоціальному рівні. Рівні диспозиції, взаємодіючи, характеризують соціальну поведінку особистості залежно від підсумкового стану її готовності до певного способу дій. При цьому найвищі диспозиції як найстійкіші, що відповідають більш високій стабільності загальних соціальних умов діяльності особистості (вони відбивають стійкі ознаки способу життя великих соціальних спільнот), активно впливають на диспозиції (ситуативні соціальні установки) на відміну від найвищих і середніх (узагальнених соціальних установок) є відносно самостійними. Це забезпечує гнучкість адаптації особистості до змінюваних умов діяльності при збереженні стійкої цілісності її найвищих генеральних диспозицій. Отже, останні регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості, а диспозиції інших рівнів – поведінку в тій чи іншій конкретній сфері діяльності, спрямованість вчинків відповідно до певних соціальних об'єктів і ситуацій. Зазначимо, що роль головної диспозиції бере на себе та (або ті) з них, що найбільше відповідає даним умовам, цілям діяльності та потребі, що актуалізується. Не розкриваючи далі змісту вітчизняних концепцій особистості (оскільки вони тією чи іншою мірою відбивають поєднання вже розглянутих раніше концепцій), зазначимо їх групування за двома основними напрямками. По-перше, інтраіндивідуальний підхід, що зосереджується на вивченні типових рис, установок і якостей людини. По-друге, інтеріндивідуальний підхід, в якому головний аспект робиться на дослідженні закономірностей міжособистісних стосунків людей під час виконання ними різних соціальних ролей. Слід підкреслити, що в сучасній вітчизняній соціології спостерігається тенденція до об'єднання обох підходів – інтра- та інтеріндивідуального. Це створює сприятливі передумови для соціального моделювання особистості, прогнозування тенденцій розвитку взаємодії особистості й суспільства.

4. Сучасні тенденції розвитку теорії особистості у сучасній педагогіці

Одним із пріоритетів державної політики в реформуванні освіти в Україні є перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання та виховання на особистісно орієнтовану, що передбачено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. Її сутнісними ознаками є створення сприятливих умов для саморозвитку і самонавчання особистості, осмисленого визначення своїх можливостей, життєвих цілей.

У цих умовах пріоритетного значення набувають дослідження, які на сьогодні асимілюють у собі набуті та відпрацьовані попередниками теоретичні та практичні знання. Ще К. Д. Ушинський підкреслював в своїй праці, що педагог не повинен обмежуватися отриманими знаннями. Дуже важливо розвинути у вчителя здатність і готовність до постійного розширення свого наукового й педагогічного кругозору. Учитель навчає успішно доти, поки навчається сам [16, с. 110].

Особистість законодавчо визнана основною цінністю освіти. Сучасне замовлення школі передбачає, що виховання, суттю якого є формування основ свідомості і досвіду поведінки, повинне сприяти становленню і прояву підструктур особистості, що втілюють дійсно особистісні якості людини. Особистісні підструктури – це прояви особистості, які реалізують уміння знаходити, обирати серед цінностей культури власні смисли, і, керуючись ними, свідомо будувати свою поведінку та діяльність. Поміж багатьох підструктур свідомості, діяльність яких реалізує феномен “бути особистістю”, важливими, на наш погляд, є підструктури мотивування, цілепокладання, орієнтування, самоактуалізації, самореалізації, самоконтролю, самооцінки, корекції.

Мотивування (фр. *motif* – спонукальна причина, привід до будь-якої дії) є підструктурою особистості, яка забезпечує їй здатність надавати особистісного смислу подіям і власній діяльності, відносинам з людьми, приймати рішення з питань обґрунтування своєї діяльності, спілкування, поведінки. Найрізноманітніші прояви суспільних відносин, засвоєні в процесі життєдіяльності, соціальні норми, ролі, цінності, ідеали, інтереси, переконання, дії та вчинки інших людей можуть набути для людини особистісного смислу. При цьому за всіма перерахованими причинами стоять потреби особистості в їх різноманітності (від базових, життєвих, біологічних до вищих соціальних). Смилова ланка визначає спрямованість особистості, а “цементування” спрямованості виявляється у виборі тих чи інших цілей, що відповідають мотиву діяльності, спілкування, поведінки.

Цілепокладання – підструктура особистості, породжена переходом мотиву в ціль. На думку О. М. Леонтєва на вищих сходинках розвитку мотив, завдяки осмисленню, перетворюється у мотив – ціль. На основі тої

самої цілі в особистості формуються різні підцілі, опосередковані осмисленням діяльності, спілкування і поведінки. Підцілі спрямовані передовсім на здійснення того, що відповідає цілі. Коли ж головної мети досягнуто, виникають інші цілі. Всі вони виконують функцію конструювання конкретних дій, вчинків, які забезпечують досягнення образу усвідомленого результату життєдіяльності і поведінки. Ціль життєдіяльності є суттєвим системоутворюючим фактором у побудові всієї системи саморегуляції особистості. Вона вимагає передбачення і конкретної програми, яка може забезпечити її реалізацію.

Орієнтування – підструктура особистості, що забезпечує урахування індивідом умов життєдіяльності, необхідних, на його думку, для успішного досягнення мети. Інформація включає як зовнішні умови (особливості навколишнього середовища), так і внутрішні (рівень знань, умінь, навичок, соціальний досвід, пов'язаний з вирішенням аналогічних завдань у минулому, здібності та інші характеристики особистості). При цьому виявляються й аналізуються приховані причини зовнішніх проявів подій навколишнього середовища шляхом пізнання їх внутрішніх джерел, зв'язків, механізмів розвитку, суті, смислу (реалізується колізійність); осмислюються передумови, закономірності, механізми власної діяльності, поведінки, аналізуються власні можливості, здібності та ін. (здійснюється рефлексивність). Практична реалізація прийнятої особистістю програми передбачає розгортання конкретних способів виконання дій.

Самоактуалізація – здатність переходити із стану можливостей до стану діяльності; намагання більш повно проявляти і розвивати свої особистісні можливості; найвищий прояв духовного і творчого потенціалу особистості.

Самореалізація – самостійне створення умов для найповнішого прояву свого “Я”; намагання домогтись визнання свого “Я” людьми, що оточують.

Самоконтроль – підструктура особистості, яка супроводжує хід досягнення суб'єктивної мети, результати власних дій, самоактуалізації і самореалізації. Вона дозволяє особистості своєчасно позбутись зайвих помилок, закріпити правильні способи життєдіяльності, усуває невпевненість, викликає намагання удосконалити свою поведінку відповідно до прийнятих особистісних смислів, моральної організації свідомості.

Самооцінка дозволяє з позицій власного розуміння смислу критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан і под. та зовнішні умови і фактори. Вона може викликати сумніви і незадоволення собою, потребу переосмислення набутого досвіду, що і є передумовою виникнення нового, творчого ставлення до себе й дійсності.

Корекція виділяється у зв'язку з тим, що зміна умов життєдіяльності і поведінки (її смислових установок чи життєвої ситуації) викликає

неузгодження між особистісними підструктурами. Коректування чи зміна складових у структурі особистості, що відповідає новим умовам, є функцією даної підструктури. Всі підструктури особистості тісно між собою пов'язані.

Сьогодні увага дослідників акцентується на стосовно ранніх періодів життя людини – дитинстві. Дитина стає центральною постаттю у всіх процесах, пов'язаних з її вихованням, навчанням та розвитком. Поняття дитиноцентризму як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці має свою історію. Наукового змісту воно набуло із виникненням нового педагогічного напрямку – педоцентризму (гр. *país* – дитина, лат. *centrum* – центризм, середовище), згідно з яким організація і методи навчання визначаються лише безпосередніми, спонтанними інтересами й потребами дітей [15]. Зміст цього поняття значно глибший, адже проблема дитиноцентризму була актуальною не тільки для реформаторської педагогіки, але й етнопедагогіки, християнської педагогіки, педології, педагогіки здоров'я тощо.

У дослідженнях проблем дитинства, які мали місце в суспільних та гуманітарних науках у кінці ХХ ст., можна виокремити три напрями: біологічний, соціологічний та біосоціологічний. Перший концентрується на окремих дослідженнях дитини як індивідуума й члена суспільної групи та дитинства у суспільному статусі (в структурі вікових груп та поколінь). При цьому важлива роль відводиться етнологічним дослідженням родинного статусу дитини і змінам у трактуванні дитинства з точки зору родини та суспільства.

Другий напрям визначається як конструктивізм. У ньому зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку. При цьому актуалізується проблема самонавчання і вивчення дітьми навколишнього середовища. Найбільш радикальними в цьому напрямі є соціологічні дослідження, в яких виокремлюється автосоціалізація та гетеросоціалізація. Предметом дослідження тут виступають діти як (спів)творці свого розвитку (діти самі себе соціалізують); діти, які самостійно розвивають власне рефлексійне “Я” і виступають суб'єктом власної соціалізації, а також діти, які соціалізуються в рамках однорідних вікових груп без участі дорослих.

Третій напрям зосереджений на історії дитинства, історичних аспектах суспільної конструкції дитинства. Дослідники цього напрямку в історичній ретроспективі систематизують знання щодо різних концепцій дитинства, від середньовічного образу дитини як “малого дорослого” через ідеалізацію філософії щасливої дитини і дитинства у Руссо, до ХVІІІ ст. з теорією дитинства як періоду виховання та навчання, а також ХІХ ст. із визначенням дитинства як перехідної стадії до набуття статусу дорослості.

У 90-х роках ХХ ст. в Україні відбувається становлення нової парадигми виховання, засадами якої є гуманізація та демократизація

педагогічного процесу, формування загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів. На цьому етапі розвитку педагогічної науки увага науковців особливо акцентується на формуванні національної ідентичності особистості, наслідком якої стає її національна самоідентифікація. Моделюючи вимоги до системи національного виховання, науковці Л. Артемова, А. Богуш, В. Кузь, Г. Лозко, Р. Пріма, Н. Рогальська, Ю. Руденко, М. Стельмахович та ін. визначають структурні компоненти цієї системи та засоби її реалізації, завдяки яким дитина має рівні права і можливості з дорослими на соціальний, психічний, культурний розвиток як особистість та індивід. Розробці соціально-педагогічних характеристик процесу соціального становлення особистості присвячено праці Л. Байбородової, О. Безпалько, А. Бодалева, І. Зверєвої, А. Капської, І. Кона, Г. Лактіонової, А. Мудрика та ін. Серед науковців, які, на нашу думку, додали фундаментальних наукових знань у досліджувану нами проблему, – В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Ваховський, М. Галагузова, Ю. Гапон, Н. Голованова, Н. Заверико, Н. Лавриченко, С. Савченко. Слушною є думка С. Литвиненко, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, в якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку [1]. Але вона водночас є і суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності. Таким чином, сутність соціалізації може бути визначена як процес входження особистості в систему суспільних відносин, результат розвитку особистості як універсального суб'єкта діяльності шляхом його багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально-типових якостей, які є внутрішніми регулятивами свідомості, поведінки і діяльності.

Принципові положення, які визначають загальну організацію, відбір змісту, вибір форм і методів сучасного навчання, витікають із загальної методології педагогічного процесу. Водночас, відображаючи всі суттєві властивості педагогічного процесу (двосторонність, єдність змістової і процесуальної сторін, спрямованість на всебічний розвиток особистості), навчання має певні відмінності. Зміст освіти у сучасній дидактичній системі будується в основному як предметний. Поглиблюються процеси інтеграції навчальних курсів. Інтегративні курси є як у молодших, так і в старших класах. Здійснюється диференціація навчальних планів, програм, курсів. Необхідність комплексної реалізації всіх складових змісту освіти і спрямованість педагогічного процесу на всебічний творчий розвиток особистості учня обумовили три функції навчання: навчальну, виховну і розвивальну. Навчальна функція полягає в озброєнні школярів системою

наукових знань, умінь і навичок, досвідом творчої діяльності. Знання у педагогіці визначаються як розуміння, збереження у пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій. Згідно з навчальною функцією вони повинні стати надбанням особистості, увійти до структури її досвіду. Виховна функція полягає в тому, що в процесі навчання формуються моральні й естетичні уявлення, система поглядів на світ, здатність дотримуватися норм поведінки у суспільстві, виконувати закони, які в ньому прийняті. В ході навчального процесу формуються також потреби, інтереси, ціннісні орієнтації особистості, мотиви її соціальної поведінки і діяльності, особистісний світогляд. Розвивальна функція навчання означає, що в процесі навчання, засвоєння знань відбувається розвиток учня. Ця функція здійснюється більш ефективно за умови спеціальної спрямованості взаємодії учителя і учня на всебічний розвиток особистості. Ця спеціальна спрямованість навчання на розвиток особистості учня закріпилася в терміні "розвиваюче навчання". Здійснення розвиваючої функції передбачає: розвиток мови, мислення, ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової і діяльнісно-поведінкової сфер особистості. Тобто, розвиваючий характер навчання – це орієнтація на розвиток особистості як цілісної психічної системи.

Вартістю особистісно орієнтованого навчання є передусім увага до внутрішнього світу дитини, розвитку особистості учня шляхом учіння; по-друге, пошук нових методів, форм і засобів навчання. Проте абсолютизація окремих сторін, зокрема визначення змісту і методів навчання, виходячи виключно з інтересів і спонтанної діяльності учнів, позбавляє процес навчання систематичності, знижує рівень освіти. Це визнають і самі західні педагоги. Близькою до позицій гуманістичної, педоцентричної педагогіки заходу була педагогіка співробітництва учителів-новаторів (70-80 роки), головними ідеями яких були: зміна позиції учителя з авторитарної на демократичну ("співробітництво"); вирішення в процесі учіння завдань навчання, розвитку і виховання; використання методів і форм учіння, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їхній розвиток.

Досвід вітчизняних учителів показав продуктивність ідеї поєднання спеціального дидактичного керівництва діяльністю учня з гуманною установкою на найважливішу цінність – особистість дитини. Особистісно орієнтована модель навчання сьогодні розробляється багатьма вченими. З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованого навчання передусім виокремлюються психолого-дидактична концепція І. С. Якиманської та дидактична модель особистісно орієнтованої освіти В. В. Серикова, які на нашу думку, найбільше відповідають новим потребам освіти. І. С. Якиманська розглядає процес уміння як індивідуально значиму

діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктивний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом, при необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня. Тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти. Основною формою навчання в концепції І. С. Якиманської є особистісно орієнтований урок. Концепція І. С. Якиманської показує можливості виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самим учнем у процесі учіння і самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, спосіб учіння, спосіб самореалізації та інші). Очевидно, ці механізми мають значно більший ступінь дієвості, ніж ті, які виникають під впливом зовнішніх педагогічних чинників і перетворюються у внутрішній план особистості. В основу моделі особистісно орієнтованої освіти, розробленої В. В. Сериковим, покладено теорію особистості С. Л. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію (“особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо управляти власною поведінкою і діяльністю”) [8, с. 234]. Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети в такій мірі, в якій створює ситуацію зажадання особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів тощо, сил її саморозвитку. Прояву особистісних здібностей в освітньому процесу сприяють спеціально створені особистісно орієнтовані ситуації (навчальні, пізнавальні, життєві) – ситуації, в яких затребуються прояви особистісних функцій. Наприклад, дитина потрапляє у ситуацію, коли потрібно шукати смисл, подумати про себе, побудувати модель свого життя, обрати творчий варіант вирішення проблеми, дати критичну оцінку факторам і под. У цій ситуації виникає задача, яку не можна вирішити на знаннево-репродуктивному рівні, тобто немає правил, однозначних істин, простих рішень. Орієнтація на попередній смисл виявляється неефективною. Тоді відбувається явище, яке психологи називають “ревізією смислу”. Дитина сама вишукує проблему, протиріччя, знаходить причину і джерела власної помилки, намагається самостійно пояснити явища і под. У такій ситуації формується її суб'єктивний досвід. Зміст особистісно орієнтованої освіти повинен включати різні види такого досвіду. В. В. Сериков розробив педагогічну технологію створення особистісно орієнтованих ситуацій. Ця технологія ґрунтується на ідеї реалізації трьох основних характеристик особистісно орієнтованої ситуації: життєвого контексту, діалогічності та ролевої взаємодії її учасників.

У нових концепціях особистісно орієнтованого навчання підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання; розглядається особистість, яка, крім соціальних якостей, наділена суб'єктними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції і под.); особистість виступає системоутворювальним началом педагогічного процесу; головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; поряд з інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) важливого значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Отже, сучасну педагогіку неможливо уявити без взаємозв'язку з іншими науками, психологією, соціологією, анатомією та ін. Всі ці знання формулюють перед викладачем нові вимоги до виховання всебічно розвиненої особистості, що є наразі одним з найважливіших завдань сучасності. І ефективність цього процесу підвищується за умови, що людина стає не об'єктом, а суб'єктом виховання, активним учасником цього процесу.

Список використаної літератури:

1. *Авраменко О. О.* Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема [Електр. джерело] / О. О. Авраменко // Вісник Національної академії прикордонної служби. – Вип. 5. – 2013. – С. 38- 49.
2. *Бардалей О.* Розвиток вітчизняної експериментальної педагогіки в контексті європейської педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. [Електр. джерело] / О. Бардалей. – Доступ до джерела : http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/310.html
3. *Безпалько О. В.* Соціальна педагогіка в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку [Електр. джерело] / О. В. Безпалько. – Доступ до джерела : http://www.psyh.kiev.ua/Безпалько_О.В._Соціальна_педагогіка_в_Україні:_сучасний_стан_та_перспективи_розвитку
4. *Бідюк Н. М.* Теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих у США [Електр. джерело] / Н. М. Бідюк // Серія Педагогічні науки. – Вип. 15. – С. 8-12. – Доступ до джерела : http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_15_1/V15_1_8_12.pdf
5. *Бобак О.* Соціалізація особистості в дошкільному віці як предмет науково-педагогічного вивчення [Електр. джерело] / О. Бобак. – Доступ до джерела : http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2013_4/pedagogy/178-183.pdf
6. *Гордієнко С. Г.* Шляхи духовно-морального відродження особистості студента / С. Г. Гордієнко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – 2009. – Вип. 25. – С. 176-181.
7. *Дичек Н. П.* Компаративные педагогические исследования в контексте межкультурного общения / Н. П. Дичек // Педагогічні науки. – Луганськ, 2008. – С. 8-18.
8. *Гриньова Д. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / Д. М. Гриньов. – Х., 1998. – 300 с.
9. *Жерносек І. П.* Деякі ціннісні орієнтації учнівської молоді / І. П. Жерносек // Нова пед. думка. – 2002. – № 3-4. – С. 148-152.
10. *Іванова О. І.* Виховання духовних якостей особистості як філософсько- педагогічна проблема [Електр. джерело] / О. І. Іванова. – Доступ до джерела : http://vuzlib.com.ua/articles/book/1967-Vikhovannja_dukhovnikh_jakoste/1.html

11. *Казанжи І. А.* С. Макаренко Про сутність виховного процесу та особистість вихователя / І. Казанжи // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Вип. 11. – С. 150-153.
12. *Коваль П. М.* Формування особистості – головне завдання педагогічної діяльності під час навчально-виховного процесу [Електр. джерело] / П. М. Коваль. – Доступ до джерела : https://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2011_3/Koval.pdf
13. *Киричук О. В.* Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 28-30.
14. *Курліщук І.* Реалізація ідей соціального становлення особистості у теорії та практиці А. С. Макаренка [Електр. джерело] / І. Курліщук. – Доступ до джерела : http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section3/article_kurlishchuk.pdf
15. *Лавріненко Т. В.* Педагогічна культура вчителя – важлива умова розвитку інноваційної особистості учня [Електр. джерело] / Т. В. Лавріненко. – Доступ до джерела : http://osvita.ua/school/lessons_summary/administration/44190/
16. *Полякова О. В.* Педагогічна діяльність вчителя: погляди К.Д. Ушинського [Електр. джерело] / О.В. Полякова. – Доступ до джерела : http://elibrary.kubg.edu.ua/4567/1/O_Polyakova_02_14_IPPO.pdf
17. *Рогальська Н. В.* Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського й актуальність проблеми громадянського виховання особистості дитини [Електр. джерело] / Н. В. Рогальська. – Доступ до джерела : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/9/visnuk_29.pdf
18. *Савчук О. І.* Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін: аналіз результатів дослідження [Електр. джерело] / О. І. Савчук. – Доступ до джерела : <http://elibrary.nubip.edu.ua/12504/1/11sop.pdf>
19. *Сусь Б. А.* Роль педагогіки вищої школи у вихованні громадянина як соціально відповідальної особистості [Електр. джерело] / Б. А. Сусь. – Доступ до джерела : http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/34_Sus.pdf
20. *Швець Я. М.* Інноваційні системи навчання: історія виникнення [Електр. джерело] / Я. М. Швець. – Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Доступ до джерела : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/18053-innovacijni-sistemi-navchannya-istoriya-viniknennya.html>
21. *Ягунов В. В.* Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Кривогуб Лілія

ІНТЕГРАЦІЯ ОСВІТИ І НАУКИ: З ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ

Висвітлюються деякі аспекти інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи у вищій школі України, розглядаються фактори удосконалення освіти через науку та інтеграційні процеси через призму вітчизняного досвіду.

Ключові слова: *інтеграція, ВНЗ, наука, освіта, діяльність, досвід.*

Найважливішим фактором удосконалення професійної підготовки у сучасних університетах виступає освіта через науку, тобто єдність науково-дослідної діяльності й навчання, коли навчальний процес ґрунтується на наукових дослідженнях, що виконують викладачі спільно зі студентами. Разом з тим, як свідчить аналіз діяльності багатьох педагогічних ВНЗ України, наукова робота не є обов'язковою для більшості студентів і не

виступає найважливішим компонентом їх професійної підготовки. Недостатньо розробленими залишаються теоретичні й методичні засади інтеграції освіти й науки, що призводить до низки суперечностей:

– між широкими можливостями педагогічних ВНЗ до організації й проведення наукових досліджень, виховання вчителя-дослідника та віддаленістю науково-дослідної роботи від навчального процесу;

– між підвищеними вимогами до професійної підготовки майбутніх учителів, які повинні володіти високим рівнем дослідницької культури, науковим потенціалом, що реалізується в педагогічній творчості під час вирішення складних практичних задач і відсутністю в більшості ВНЗ системної науково-дослідної роботи викладачів і студентів, що виступає однією з основних умов створення наукозорієнтованого освітнього середовища.

Загальним питанням інтеграції наукового знання, визначенню типів, форм і рівнів інтеграційних процесів, значенню інтегруючих факторів у розвитку суспільства, навчальному процесі присвячені роботи низки вітчизняних і зарубіжних учених (В. Вернадський, Г. Гегель, А. Ейнштейн, І. Кант, Б. Кедров, В. Левін, Є. Маркарян, Д. Менделєєв, С. Мелюхін, Г. Спенсер, А. Урсул, М. Чепіков та ін.).

Перш за все слід зазначити, що до теперішнього часу в педагогіці, психології й низці інших наук виробився єдиний підхід до розуміння й використання цього терміну. Інтеграція походить від латинського слова “*integratio*”, що означає – “цілий”. Це поняття в науковій літературі пояснюється як об’єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів і компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв’язків, відносин між ними. Інтеграцію розглядають як явище, чинник і процес розвитку. Саме тлумачення інтеграції як процесу найчастіше використовується в сучасній науково-педагогічній літературі, присвяченій проблемам вищої освіти.

Розглядаємо проблему інтеграції двох видів діяльності в університеті: науково-дослідної й навчальної. Інтеграцію науково-дослідної й навчальної роботи ми розглядаємо як найважливіший чинник, рушійну силу, умову процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів.

Освітній аспект властивий науці з моменту її виникнення. Як зазначає О. Левчишена, “...ще на зорі становлення університетів на стінах Болонського університету було написано: “Освіта без науки неможлива” [11]. Ще тоді наукова діяльність почала розглядатися як базис розвитку вищої школи.

Розглянемо деякі факти з історії, в яких чітко простежується значущість інтеграції науки й освіти в процесі підготовки фахівців. Так, у роботі Бертон Р. Кларка [3], наголошується, що впродовж 19-20 ст. в Європі

з'являються індустріальні лабораторії, що систематично використовували результати науки для пошуку нових технічних рішень. До середини 19 ст. лабораторії й інститути, що мали в своєму розпорядженні дослідницьку базу й проводили викладацьку й навчальну діяльність, стають важливою частиною організаційної освітньої структури. В університетах Німеччини, а пізніше й в інших країнах, студенти включалися в дослідження як стажисти-дослідники, виконавці конкретних робіт. Викладання поєднувалося з процесом дослідження, а навчання мало характер дослідницької діяльності.

Широко відомий факт, що засновник класичного університету в Берліні Вільгельм фон Гумбольдт зробив наголос на єдність освіти й науки. В енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза й І. Ефрона [19] говориться, що класичним прикладом, що свідчить про роль ідей Гумбольдта, є хімічна лабораторія Юстуса Лібіха (1826 р., університет Гессена). У процесі розвитку власних дослідницьких інтересів, він формулював нові проблеми для студентських досліджень. Концентруючись на проблемах, що складали коло інтересів ученого, студенти працювали з урахуванням власних інтересів і здібностей. Значний контингент студентів-хіміків забезпечив лабораторії значні конкурентні переваги серед інших наукових центрів.

Як зазначає О. Микитюк, західноєвропейський досвід показує, що посилення значення науково-дослідної роботи в вищій школі має позитивний зворотній вплив на внутрішнє життя вищих навчальних закладів. Дослідницька робота набуває привілейованого статусу, впливаючи на статусну позицію науковця. Успішний науковець західного зразка має право самостійно організовувати дослідницькі групи, де платними співробітниками стають найкращі студенти. Останні тим самим на професійній основі залучаючись до наукової роботи [15].

Слід зазначити, що в Україні на державному рівні тільки починають реалізовуватися заходи щодо інтеграції науки й освіти в процесі підготовці фахівців. Починаючи з 2008 р. в Україні діє державна цільова програма інтеграції науки й освіти в університетах на 2008–2012 роки “Наука в університетах”. Мета Програми полягає в створенні правових, економічних і організаційних умов для активізації наукової діяльності та поглиблення її інтеграції з навчальним процесом в університетах країни та створення університетів дослідницького типу для підготовки висококваліфікованих фахівців і створення конкурентоспроможних наукових розробок [6]. Слід зазначити, що програма “Наука в університетах” стала основоположною при розробці й впровадженні низки регіональних програм, як приклад, “Програма розвитку науки в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка на 2009–2015 рр.”, “Програма інтеграції освіти й науки у Волинському національному університеті імені Лесі Українки” та ін. [14].

Аналізуючи зміст державних заходів щодо інтеграції науки й освіти, зазначимо, що переважно вони розкривають механізми інтеграції через удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення функціонування університетів дослідницького типу, забезпечення економічної привабливості наукової діяльності в університетах, створення нормативно-правових засад стимулювання залучення позабюджетних коштів для розвитку наукової діяльності університетів тощо.

Разом з тим, відкритим залишається питання: як провести якісну перебудову процесу навчання у вищій школі, щоб підготовка майбутніх фахівців спиралася на наукові дослідження, що проводять викладачі спільно зі студентами.

У зв'язку з цим, цікавим є досвід інших країн з інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи при підготовці майбутніх фахівців. Значущість такої інтеграції зазначена Європейською асоціацією університетів. Так, у 2007 р. для реалізації Лісабонської декларації “Університети Європи після 2010 року: різноманіття при єдності цілей” ЄАУ була прийнята спеціальна програма, в якій розроблені стратегії в організації й проведенні наукових досліджень в університетах у контексті зв'язку вищої освіти й науково-дослідної діяльності. Зокрема наголошується, що освіта, що ґрунтується на наукових дослідженнях, є одною з найбільш сильних сторін європейських університетів. Тому навчальні заклади повинні забезпечити інтеграцію й розвиток науково-дослідної діяльності на всіх етапах процесу навчання, дозволяючи студентам набувати досвіду науково-дослідної роботи й заохочуючи інтерес до неї як до можливої майбутньої професії [12].

Загальновідомий факт, що в провідних країнах світу наука розвивається, перш за все, в університетах. В Україні, незважаючи на суттєві результати наукової роботи за останні роки, більшість університетів поки що не має таких наукових досягнень, що були б конкурентноздатними на світовому рівні. Рівень інтеграції наукової діяльності з навчальним процесом не забезпечує належну підготовку висококваліфікованих фахівців і створення конкурентоспроможних наукових розробок.

Корисною для нашої країни можна вважати досвід упровадження в Російській Федерації програми “Інтеграція вищої освіти й фундаментальної науки”, в якій виділено такі складові:

- розвиток спільних фундаментальних досліджень, що проводять ВНЗ, установи РАН, галузеві академії й державні наукові центри;
- забезпечення взаємодії академічної науки з навчальним процесом у ВНЗ;
- формування інформаційної бази фундаментальних досліджень з метою вдосконалення навчального процесу у ВНЗ;

– розвиток дослідно-експериментальної бази фундаментальних досліджень; підтримка експедиційних і польових досліджень, що виконуються викладачами й студентами ВНЗ спільно з ученими РАН;

– створення умов для підвищення престижності вивчення фундаментальних наук у ВНЗ [14, с. 5].

Слід зазначити, що накопичений у процесі реалізації програм досвід інтеграції науки й освіти свідчить, що для створення успішних інтеграційних структур важливе впровадження заходів:

– обов’язкова державна підтримка на етапі становлення інтеграції;

– поєднання бюджетного й позабюджетного фінансування;

– цільова підтримка молодих наукових і викладацьких кадрів;

– обов’язкове заохочення розвитку “зовнішніх зв’язків” організацій з іншими інститутами й науковими секторами;

– постійний моніторинг і гнучке регулювання програми та ін.

Таким чином, аналіз діяльності ВНЗ, власна практика організації наукової роботи в університеті дозволяє нам стверджувати, що процес інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи у вищій школі України здійснюється недостатніми темпами. Наука й освіта організаційно продовжують залишатися відірваними один від одного в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. Разом з тим, існуючі окремі моделі об’єднання наукової й навчальної роботи можуть служити підґрунтям розробки нових форм інтеграції, що зможуть максимально забезпечити участь студентів у дослідницькій діяльності у процесі навчання.

Список використаної літератури:

1. *Безрукова В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во ЕИПИ, 1994. – 152 с.
2. *Беляева А. П.* Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / А. П. Беляева. – Свердловск, 1988. – 20 с.
3. *Бертон Р. Кларк.* Интеграция исследований и обучения: модели IXX и XX столетий / Бертон Р. Кларк // Вестник высшей школы. – 2007. – № 2. – С. 35-37.
4. *Глущенко А. А.* Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателей высшей школы на качество подготовки специалиста : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Александр Алексеевич Глущенко. – М., 1998. – 431 с.
5. *Дежина И. Г.* Интеграция науки и образования: оценка работы научно-образовательных центров и ведущих российских университетов / И. Г. Дежина // Вестник высшей школы. – 2008. – № 7. – С. 20-23.
6. Державна цільова науково-технічна та соціальна програма “Наука в університетах” на 2008–2012 роки / Кабінет Міністрів України. – Офіц. вид. – К., 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
7. *Козлов А. В.* Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Анатолий Васильевич Козлов. – Тольятти, 2004. – 267 с.

8. *Крапивина И. В.* Развитие научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в отечественной педагогике школы советского периода / И. В. Крапивина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 55-58.
9. *Кубасов О. П.* Интеграция в образовании: сущностная характеристика / О. П. Кубасов // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 70-77.
10. *Левченко В. В.* Интеграционные процессы в педагогической науке / В. В. Левченко // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 157-165.
11. *Левчишена О. М.* Інтеграція вищої освіти і науки України в умовах реформування та соціально-економічних змін (1996–2007 рр.) [Електронний ресурс] / О. М. Левчишена // Історія науки і біографістика. – 2009. – № 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/inb/2009-2/09_levchyshena.pdf. – Загол. з титул. екрану.
12. Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eua.be>. – Загол. з титул. екрану.
13. *Манушин Э. А.* Перспективные направления интеграции науки и высшего образования России / Э. А. Манушин // Экономика и управление. – 2007. – № 3. – С. 126-128.
14. *Маринина Т. В.* О ходе реализации ФЦП “Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 гг. / Т. В. Маринина // Физическое образование в Вузах. – 2003. – № 3. – С. 6-8.
15. *Микитюк О. М.* Наукова робота в педуніверситетах як чинник педагогічного поступу / О. М. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2009. – № 29. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/3.html. – Загол. з титул. екрану.
16. *Сазонова З. С.* Интеграция образования, науки и производства как методологическое обоснование подготовки современного инженера : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сазонова Зоя Сергеевна. – Казань, 2008. – 439 с.
17. *Шибает В. П.* К вопросу об интеграции в образовательном пространстве / В. П. Шибает // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 2. – С. 295-301.
18. *Шорин В. П.* Интеграция науки и высшего образования / В. П. Шорин // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 3-8.
19. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [Електронний ресурс] / под ред. И. Е. Андреевского, К. К. Арсеньева, О. О. Петрушевского. – Режим доступу : <http://vehi.net/brokgauz/index.html>. – Загол. з титул. екрану.

Ратушина А. М.

ВИЩА ОСВІТА В УМОВАХ РИНКОВИХ ВІДНОСИН

Стаття присвячена дослідженню проблемам вищої освіти України в умовах розвитку ринкової економіки. Розглядаються особливості формування конкурентного середовища та розвитку конкуренції на ринку освітніх послуг. Представлені різні підходи до модернізації вищої освіти України та обґрунтовується необхідність вивчення Європейського досвіду з цього питання.

***Ключові слова:** вища освіта, ринок освітніх послуг, ринок праці, вищі навчальні заклади, конкурентне середовище.*

Освіта виступає основним процесом формуванні ціннісно – смислового світогляду кожного індивіда. Реагуючи на економічні та політичні запити суспільного життя, вища освіта сприяла розвитку цивілізації відтворенням культури, приростом знань і підготовкою професійної та інтелектуальної освіти [5].

Україна має досить розвинену систему освіти. Найпоширенішою формою освіти являються університети. Саме університети готують фахівців різних галузей господарства, який покликаний формувати людину. При цьому обов'язковою умовою є всебічність освіти, яка завжди дасть людині можливість бути творцем і громадянином [3].

Вища освіта стає найважливішим засобом формування нової генерації висококваліфікованих кадрів та розвитку інтелектуального потенціалу. Являючись основою формування кадрового потенціалу суспільства, вища освіта безпосередньо пов'язана з функціонуванням ринку праці [1].

Мета дослідження є проаналізувати систему вищих навчальних закладів України на національному ринку праці. Визначити особливості розвитку конкуренції на ринку освітніх послуг.

Багатомірність і комплексність та стрімкий розвиток наукового знання зумовили різноманітність підходів та дефініцій розуміння освіти, зокрема вищої, наявних у науковій літературі. Відправник пунктом цього дослідження стали роботи, присвячені педагогічному осмисленню вищою освіти у ринкових відносинах, зокрема таких, як: А. Андрущенко, В. Бех, В. Зінченко, Н. Красовський, В. Сафанова, А. Саргсяна, Н. Шульги [2, 3].

Проблеми формування умов конкурентного середовища на ринку освітніх послуг та пошук механізмів адаптації до нього навчальних закладів викликають значний інтерес серед економістів, педагогів, як науковців, так і практиків. Зокрема, В. І. Куценко, який розглядає розвиток вищої освіти та післядипломної освіти з врахуванням ринкових умов, Г. В. Федоов акцентує увагу на доцільності застосування маркетингу в управлінській діяльності керівника навчального закладу, Л. І. Цимбал досліджує особливості механізмів формування ціни на освітні послуги.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячено означену статтю. Незважаючи на необмежену кількість досліджень у галузі педагогіки вищої школи та економіки освіти, питання ро вищу освіту в умовах ринкових відносин було розглянено не цілком.

На сучасному етапі вища освіта виконує низку важливих функцій: відтворення та розвиток знань, формування світогляду та загальної культури молоді, розвиток науки, підготовку висококваліфікованих фахівців для всіх сфер економічної діяльності, формування наукових кадрів, розвиток інтелектуального потенціалу.

Формуванню конкурентного середовища в освітній галузі, як і в інших галузях національної економіки, сприяли процеси роздержавлення приватизації та комерціалізації. У результаті цих процесів утворилася значна кількість різноманітних форм господарювання, що разом з механізмом вільного ціноутворення є класичними необхідними інституціями ринку і створюють середовище для розвитку конкуренції.

На сучасному етапі діяльність закладів вищої освіти, в контексті вимог ринку праці, можна охарактеризувати таким чином:

– вищі навчальні заклади у визначенні обсягів і напрямів підготовки кадрів здійснюють орієнтацію, в першу чергу, на попит зі сторони населення та на наявні ресурсні можливості ВНЗ, передусім кадрові (наявність певного складу професорсько-викладацького персоналу, якого необхідно забезпечити навчальним навантаженням), а не на потреба ринку праці;

– недостатня взаємодія вищих навчальних закладів з роботодавцями державними центрами та приватними агентствами зайнятості з питань вивчення попиту на фахівців та вимог до них, що обумовлює слабку орієнтованість на потреби ринку праці, запізніле реагування на зміни в попиті на фахівців зі сторони підприємств та галузей, ігнорування сучасних вимог роботодавців до якісних характеристик фахівців, рівня їх компетенцій.

Всі ці ознаки призводять до відсутності балансу між попитом і пропозицією на ринку праці фахівців з вищою освітою, труднощів з працевлаштуванням, до втрати людського капіталу внаслідок недостатньо ефективного його використання [4, 8, 3].

Незбалансованість праці на ринку освітніх послуг має такі наслідки:

– збільшується частка випускників вищих навчальних закладів, які працевлаштовуються не за отриманою спеціальністю, що знижує цінність здобутої освіти;

– для роботодавців виникає необхідність організації додаткової підготовки та перепідготовки фахівців, які не мають необхідної кваліфікації, що вимагає додаткових фінансових і матеріальних витрат, організаційних зусиль, що відволікає кошти та інші ресурси від безпосередньої виробничої діяльності [10].

Важливим аспектом функціонування закладів вищої освіти в системі відносин ринку праці є те, що сфера освітньої діяльності є вагомим сегментом самого ринку праці, оскільки тут працює значна частка економічно активного населення.

Розвиток ринкових відносин в Україні висуває нові вимоги до кількості та якості випускників та до приведення структури підготовки кадрів у відповідність потребам ринку праці. Вищі навчальні заклади головним чином орієнтуються на попит споживачів освітніх послуг, що призводить з одного боку до зростання кількісних і зниження якісних показників підготовки

фахівців, перенасичення ринку праці фахівцями “модних” професій, а з другого – до зростання рівня безробіття серед випускників навчальних закладів [6].

Ринок праці останнім часом характеризується глибокою регіональною диференціацією, безробіттям, низькою заробітною платою.

Основною проблемою сьогодення визначають невідповідність параметрів функціонування вищої освіти потребам ринку праці. До сучасних проблем їх розвитку відносять різні, але проаналізуємо деякі з них:

- Відсутність балансу між попитом і пропозицією на ринку праці. Найбільший обсяг послуг на ринку праці представлений вищою школою – майже 70% обсягу реалізованих освітніх послуг. Це означає, що ринок праці все більше поповнюють фахівці з вищою освітою, хоча попит на них не завжди адекватний. На ринку праці сьогодні затребувані представники технічних професій середньої та нижчої ланки і технічних спеціальностей взагалі, однак відповідний профіль навчання слабо популяризується і залишається недостатньо привабливим для молоді, бо не тільки потребує більш тривалого й складного навчання, а й не відповідає сучасним уявленням про престиж роботи й комфортні умови життя. Сучасний ринок праці і ринок світних послуг мають яскраво виражений регіональний характер. Населення різних території (переважно міста та села) одержують різну за якісними характеристиками вищу освіту. За цих умов ринок освітніх послуг має бути спрямований не лише на виконання завдань, поставлених державою, а й на задоволення постійно зростаючого суспільного освітнього попиту, на підвищення освітнього рівня економічно активної частини населення України [9].

- Невідповідність вакансій і рівня кваліфікації. Сучасні випускники стурбовані питанням працевлаштування. Роботодавці майже в усіх установах, організаціях та приватних структурах віддають перевагу людям із досвідом роботи, котрі набули певних навичок, а не випускникам вищих навчальних закладів, у яких лише теоретичні знання.

- Молодіжне безробіття. За даними державної служби зайнятості, 2010 року в Україні серед безробітних віком 15-25 років частка випускників вищих, професійно-технічних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл становила відповідно 36,9%; 55,9%; 7,2%. Саме безробіття є причиною трудової міграції та великих витрат ВВП. Перед Україною стоїть завдання створення європейського наукового та освітнього простору задля підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів при працевлаштуванні, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці [11].

Сучасний ринок праці переживає переначнення ринку праці фахівцями “модних” професій: юристів, економістів тощо. Такі негативні тенденції

зумовлені суб'єктивними інтересами вищих навчальних закладів, зацікавлених у кількості показників контингенту студентів з якими пов'язаний рівень фінансування вищих навчальних закладів, як з державного бюджету, так і з позабюджетних коштів. Система професійно-технічної підготовки кадрів в Україні зазнала суттєвих негативних змін, що вплинуло як на ринок праці, так і на ринок освітніх послуг [11, 10].

Іншої негативною та глобальною ознакою в освітньому просторі є відсутність налагодженої системи працевлаштування фахівців. Так, відбувається процес створення спеціальних підрозділів вищих навчальних закладів з питань працевлаштування випусників. На сьогодні вони функціонують не в усіх навчальних закладах, свідченням чого є 27,9% студентів, які під час соціологічного опитування щодо входження національної системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти, взагалі нічого не знали про їх існування. Лише 15,9% студентів розраховують на наявні зв'язки своїх ВНЗ з роботодавцями, а 16,1% – на існування розподілу для бюджетників. Вагомо відзначити, що більшість студентів денної форми навчання потребують в сполученні навчання з роботою з матеріальних або кар'єрних міркувань.

Дуже важливим чинником у ринку праці є конкурентність. Формування конкурентного середовища в освітній галузі, як і в інших галузях національної економіки, сприяли процеси роздержавлення, приватизації та комерціалізації. У результаті цих процесів утворилася значна кількість різноманітних форм господарювання, що разом з механізмом вільного ціноутворення є класичними необхідними інституціями ринку і створюють середовище для розвитку конкуренції.

На розвиток конкуренції в галузі освіти впливали прояви корупції при вступі у ВНЗ, що породжувало нечесну конкурентну боротьбу. Із запровадженням зовнішнього незалежного оцінювання ситуація щодо конкуренції за абітурієнта змінилась, адже абітурієнт має можливість подавати документи в декілька навчальних закладів. Тому вагомими чинниками привабливості конкретного ВНЗ є його здобуті конкурентні переваги: рівень поінформованості про ВНЗ, рівень професійної підготовки студентів, забезпеченість професорсько-викладацькими кадрами, забезпеченість приміщеннями, обладнанням, технікою, забезпеченість навчально-методичною літературою, престижність диплома серед роботодавців, добрі відгуки від колег, друзів, знайомих, організація наукової роботи студентів, розвиток міжнародних зв'язків у галузі освіти. впровадження новітніх технологій навчання, рівень організації поза навчальної та виховної роботи, а не сума хабар при вступі. Запровадження ЗНО сприяє розвитку чесної конкуренції і посилює регіональну конкуренцію між закладами освіти [8].

На посилення внутрішньої конкуренції на ринку освітніх послуг серед ВНЗ за абітурієнт впливає інтеграція і діяльність міжнародного науково-освітнього товариства завдяки Болонському процесу. Конкуренція з боку іноземних ВНЗ, хоч і слабнув, та перебудова системи освіти згідно з Болонською системою навчання, вплинула на універсальність освітніх закладів, що розширило можливості студентів слухати курси різних університетах світу [7].

Україна протягом останніх десятиліть зробила серйозні кроки в напрямі збільшення фінансування освітньо-наукової галузі. В цілому спостерігається тенденція до зниження фінансування з боку держави, що своєю чергою ставить нові завдання перед закладами освіти, зокрема ВНЗ щодо залучення студентів на платній основі, і як наслідок посилення комерційний підхід до освіти в умовах недостатнього фінансування може призвести до розвитку нерегульованої конкуренції серед навчальних нерегульованої конкуренції серед навчальних закладів, а в подальшому – до зміни їхньої місії, зниження їхньої ролі в соціально-економічному [1].

Платну форму навчання можна розглядати як інструмент цінової конкуренції. Встановлюючи ціну на освітні послуги, кожний навчальний заклад враховує середньо ринкові ціни, притаманні регіону, оскільки специфіка надання послуг полягає у невіддільності послуги від виробника [7].

Інструментами нецінової конкуренції на ринку освітніх послуг є якість освітніх послуг, організація їх надання, та імідж ВНЗ у цілому, тобто нецінові конкурентні переваги. Форми конкурентної боротьби визначає кон'ютура ринку.

На розвиток конкуренції на ринку освітніх послуг для конкретного навчального закладу створюють альтернативні засоби навчання і пізнання: диски, книги, Інтернет, освітні канали та передачі радіо, репетиторство, а також виробники друкованих, відео-, аудіо-, комп'ютерних навчальних посібників, тощо. У відносини конкуренції з освітніми установами вступають і ті фірми, які пропонують інші шляхи задоволення потреб у знаннях. наприклад, консультаційні фірми [5].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. На основ викладеного в статті можемо стверджувати, що освіта не дивлячись на політичні, економічні, соціальні аспекти залишається головним центром культурної молоді. Але в Україні зростають негативні процеси щодо становища системи вищої освіти на ринку праці. Структура якості підготовки фахівців у системі вищих начальних закладах не зовсім відповідає потребам національного ринку праці. що обумовлює високий рівень безробіття.

Список використаної літератури:

1. *Балашов Г. В.* Экономика высшей школы: проблемы и перспективы / Г. В. Балашов. – 1996. – 130 с.
2. *Балашов Г. В.* Трансформация экономического механизма высшей школы в современных условиях / Г. В. Балашов., 1996. – 205 с.
3. *Гук Н.* Вища освіта крізь призму ринку праці / Наталія Гук // Віче (Журнал Верховної ради України) [Електронний ресурс] / Н. Гук. – № 6. – 2012. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.viche.info/journal/3028/>.
4. *Зарецкая С. Л.* Образование в контексте глобализации / С. Л. Зарецкая. – 2001. – 34 с. – (Экономика образования).
5. *Катеринчук О. В.* Модернізація системи освіти [Електронний ресурс] / О. В. Катеринчук. – Режим доступу до ресурсу : <http://intkonf.org/katerinchukkovv/modernizatsiyaasistemiiosviti>
6. *Куценко В. І.* Ринок праці та освітніх послуг: шляхи оптимізації їх взаємодії у контексті вимог інформаційноінноваційного суспільства / В. І. Куценко, І. С. Чорнодід [Електронний ресурс] / В. І. Куценко // Економіка. Проблеми економічного становлення. – Режим доступу до ресурсу:
7. *Карпюк О. А.* Фактори формування та розвитку ринку освітніх послуг [Електронний ресурс] / О. А. Карпюк – Режим доступу до ресурсу : [/www.nbuv.gov.ua](http://www.nbuv.gov.ua).
8. *Куценко . . .* Вища і післядипломна освіта в ринкових умовах / В. І. Куценко. – Київ : РВПС України НАН України, 2009. – 224 с.
9. *Лавриненко Л. М.* Взаємодія ринку праці з ринком освітніх послуг [Електронний ресурс] / Л. М. Лавриненко // Экономические науки. – № 5 – Режим доступу до ресурсу : http://www.rusnauka.com/23_NPM_2011/Economics/5_91171.doc.htm.
10. *Мартякова О. В.* Взаємодія ринків праці та освітніх послуг: тенденції і перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Мартякова – Режим доступу до ресурсу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2012_7/19.pdf.
11. *Плахотнікова Л. О.* Взаємодія процесів реформування системи вищої освіти та економіки України [Електронний ресурс] / Л. О. Плахотнікова – Режим доступу до ресурсу : http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Economics/27097.doc.htm.
12. Моніторингове дослідження входження національної системи вищої освіти в Європейській простір вищої освіти та наукового дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document?id=5401>.
13. *Ніколаєнко С.* Заморожена освіта, або чого очікувати освітянам і науковцям від Держбюджету / С. Ніколаєнко // Дзеркало тижня. – 2009.
14. *Пищуліна О.* Особливості боротьби з корупцією у сфері вищої освіти / О. Пищуліна. // Політичний менеджмент. – 2010.

Меньшеніна Анна
аспірантка кафедри політичних наук

ПРЕДСТАВНИКИ СВІТОВОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ ПРО КОРИСТЬ І ШКОДУ НАУКИ І ЦИВІЛІЗАЦІЇ ДЛЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовані основні засади конструктивного та деструктивного потенціалу науки та цивілізації на формування особистості, спираючись на джерельну базу представників світового літературного процесу.

Ключові слова: наука, цивілізація, особистість.

Замислюючись над основними факторами розвитку особистості та людства взагалі, можна дійти висновку, що першочерговою детермінантою є людський прогрес, який проявляється через генезу науки. Результатом такої генези є цивілізація. Навколо цих понять виникає дискусія з приводу їх конструктивного та деструктивного потенціалу для розвитку особистості.

Питання людського прогресу, який проявляється в науці та цивілізації, є об'єктом чималих досліджень вчених, філософів, людинознавців, педагогів. Проблематику впливу науки та цивілізації на формування особистості вивчали вчені, мислителі, зокрема Вольтер, Є. Замятін, Г. Маркузе, Ж.-Ж. Руссо, А. Тойнбі, Е. Фромм, О. Шпенглер, О. Хакслі, М. Хоркхаймер та інші.

Тому *метою статті* є аналіз світового літературного доробку про користь та шкоду науки і цивілізації для особистості та людства.

Відповідно до мети поставлені такі завдання:

- визначити поняття “цивілізація” та “наука” як базові категорії;
- дослідити конструктивні засади науки і цивілізації в працях світових літературних представників;
- виявити загрози та недоліки науки та цивілізації як наслідку наукового прогресу, спираючись на класиків світової літератури.

Зазвичай цивілізація є синонімом високого рівня розвитку людства, вершиною його творчості, концентрацією всіх знань, умінь та способів діяльності. З латинської мови “civilis” означає громадянський, державний, вихований. За філософським словником цивілізація визначається як сукупність всіх форм та видів матеріального вираження культурної діяльності людини та суспільства: техніки, форм і способів організації матеріального виробництва, всіх видів комунікації, соціальних інститутів та ін. [5, с. 389]. В строгому сенсі поняття “цивілізація” характеризує результати цієї діяльності та охоплює не тільки створення матеріальних благ, але й наукові знання, філософські вчення, ідеї, тощо [5, с. 389].

В цьому сенсі наука виступає підвалиною для цивілізації, похідною від неї та детермінантою цивілізації. Наука – це сфера людської діяльності, метою якої є вивчення предметів та процесів природи, суспільства, мислення, їх властивостей, відносин, закономірностей. У буквальному, буденному сенсі вживається як “знання” [5, с. 200].

Науковий прогрес є відображенням розвитку цивілізації. Головним виконавцем і споживачем такої діяльності є людська особистість. Тому процес становлення особистості цілком залежить від цивілізаційного поступу, і навпаки: цивілізаційний поступ залежить від діяльності особистості. Цей постулат об'єднує прибічників думки і про користь цивілізації, і про її шкоду.

Відомий історик, філософ А. Тойнбі у праці “Осягнення історії” зазначає, “соціальний прогрес обумовлюється насамперед духовним середовищем суспільства... Люди, що створюють диво художньої творчості, забезпечують зростання суспільства, якому вони належать” [8, с. 203]. Охарактеризувати таких людей можна одним словом: Особистість. “Особистість – це порівняно нова властивість цілого, проте характер її, вже чіткий і добре окреслений, а майбутнє її представляється найяскравішим променем надії в життя людей, якщо не всієї Землі ... Сила і активність її поступово зростають, і часто навіть в найнесприятливіших обставин вона здобуває моральні перемоги, які стають великими віхами прогресу” [8, с. 203]. “Завдяки внутрішньому розвитку Особистості Людина знаходить можливість здійснювати творчі акти, що і зумовлює зростання суспільства”. Духовно осяяна Особистість, очевидно, знаходиться в такому ж відношенні до звичайної людської природи, в якому цивілізація знаходиться до примітивного людського суспільства [8, с. 203].

Про користь науки зазначав російський письменник А. Чехов. Так, в повісті “Нудна історія” (“Скучная история”) головний герой говорить, що “наука – найважливіше, найпрекрасніше та найпотрібніше в житті людини, вона завжди була і буде вищим проявом любові, тільки нею однією людина перемаже природу і себе” [3, с. 698]. Такі формулювання про науку і цивілізацію просякнуті оптимізмом, вони дають людині надію, підтримують її у тяжкі часи. Леонардо да Вінчі писав, що “там, де не вистачає розумних доказів, їх заміняє крик... Тому там, де кричать, там істинної науки немає, адже істина має одне-єдине рішення, і коли воно оголошене, суперечки припиняються назавжди. Якщо суперечка виникає знову, то ця наука – хибна” [2, с. 379]. В цьому сенсі наука має слугувати розвінчання міфів, суперечок, забобон, вона дає людині впевненість.

Оптимізм наукових відкриттів початку минулого століття дозволив французькому письменнику Е. Золя бути орієнтованим на науку і сказати таке: “Велика поезія нашого століття – це наука з дивовижним розквітом своїх відкриттів, своїх завоювань матерії, що окриляє людину, щоби подесятерити її діяльність”. Інший французький філософ, мислитель П. Тейяр де Шарден поєднує релігійні та наукові погляди на світобудову, вважаючи, що наука веде людство вперед. Людина осмислюється як пункт зосередження та гармонізації універсального прагнення до життя, як вісь та вершина еволюції Всесвіту [6, с. 118]. Ця еволюція можлива з розвитком науки.

Цивілізація, будучи відображенням здобутків людства, має сама творити нову людину. Апологетом даної думки є Т. Едісон, бо “найважливіша задача цивілізації – навчити людину мислити” [3, с. 721].

Авторитетним противником впливу науки та мистецтв як проявів цивілізації є французький просвітитель Ж-Ж. Руссо. В конкурсному творі на питання чи сприяло відродження наук і мистецтв очищенню моралі, він відповів негативно. “Наші душі псувалися в міру того, як наші науки удосконалювалися. Можливо, скажуть, що це лише нещастя нашого часу. Лиха, заподіяні нашою порожньою цікавістю, настільки ж старі, як світ ... Завжди можна було бачити, як чеснота тікала в міру того, як світоч наук і мистецтв сходили над нашим горизонтом, і це явище спостерігалось в усі часи і в усі місця” [7]. Зовнішність стає головною перед внутрішньою суттю речей. “Немає більше ні щирої дружби, ні справжньої поваги, ні обґрунтованої довіри. Підозри, недовіра, страхи, холодність, стриманість, ненависть постійно ховаються під цим незмінним і підступним обличчям ввічливості, під цією настільки хвалені вихованість, якої ми зобов’язані освіченості нашого століття. Ніхто вже не стане згадувати всує ім’я Владики всесвіту, але його ображають богохульством, і це не ображає наш слух. Люди вже не звеличують свої власні заслуги, але вони применшують заслуги інших людей. Ніхто вже не стане грубо ображати свого ворога, але його вміють вправно обмовити” [7].

Доброю настановою є фраза М. Горького: “Завжди – вчитися, все – знати. Чим більше дізнаєшся, тим сильніше станеш!” [4, с. 33]. Але противниками такої думки можуть стати ті літературні діячі, які спрогнозували занепад особистості, яка спирається лише на науковий прогрес. Без духовних цінностей, любові до людей формується особистість одноманітна, сіра, страхітлива. Саме такі портрети особистостей описані письменниками-утопістами Дж. Оруеллом, Є. Зям’яніним, О. Хакслі. Дані автори не є противниками цивілізації та науки, вони лише застерігають перед ризиками, які несе сцієнтизм та технократія.

Так, в романі “Ми” Є. Зям’яніна, натхненна будівництвом великого Інтергала, людина втрачає ім’я (його замінює аббревіатура на формі) і стає “номером”, її життя підпорядковане розкладу, відмінюється любов та будь-яке інакомислення, новою хворобою є поява душі, яка лікується, але складно. Апогеєм цієї картини є операція по вилученню фантазії, після якої людина знову вірить тільки у числа, силу науки та блага державної машини. Саме такі ризики розвитку науки, де людина не є ціллю, а тільки засобом, змальовані в першому романі-антиутопії.

Більш жахливим виглядає світ в романі “1984” американського письменника Дж. Оруелла. Те, що проголошується “цивілізацією” та насаджується як єдино правильна ідеологія формує в людині страх, ненависть, недовіру. Мета держави, яка не є заради блага людей, яка знецінює людське життя, відбирає право на власну думку, перетворює

особистість в раба, заручника, який не знає про свій полон і поклоняється своєму мучителю.

О. Хакслі – автор роману “О дивний, новий світ”, відобразив світ споживацтва, де основні труднощі та страхи людини подолані шляхом наукового прогресу. Але світ, де всі народжуються в інкубаторах, такими, в залежності до якої роботи вони будуть придатні, де немає старості та ненависті, – не є ідилістичною картиною. Вона веде до того, що особистість перестає існувати, прагнути чогось недосяжного, адже всі бажання вже нав’язані системою і найстрашніше, що це не турбує нікого. Звички, потреби, задоволення стають примітивними при тому, що технічний прогрес на високому рівні.

Дане бачення майбутнього світу перекликається з реальністю все більше. Про таку тенденцію зазначають представники Франкфуртської школи філософії. Так Г. Маркузе в праці “Одновимірна людина” постулює споживацький характер теперішнього суспільства. Люди стають однаковими через однакові бажання, які задовольняються ринковими відносинами. Науково-технічна революція постійно створює нові хибні потреби. Технократична держава здійснила політичну і духовну уніфікацію суспільства, від чого незалежність мислення і політична опозиція зникли. В есе “Репресивна толерантність” Г. Маркузе зазначає, що толерантність як ознака високого рівня цивілізації стає ознакою насилля, на яке закривають очі. Толерантності вимагають уряду, які можуть використовувати найрізноманітніші методи, здійснюючи своє панування, при цьому від громадян пригноблених країн також вимагають терпимого ставлення до насильства, яке використовують для їх поневолення [9, с. 85].

Висновки. Дана проблематика першочерговості науки та цивілізації на формування людини визначається місцем, яке займає особистість в цивілізаційному поступі, чи є вона суб’єктом, творцем цього процесу, чи об’єктом і засобом задоволення потреби науки. Про це було зазначено Дж. Берналом: “наука – це не чарівний ріг достатку, а лише засіб перетворення світу в руках людей” [1].

Список використаної літератури:

1. *Бернал Дж.* Наука в истории общества [Электронный ресурс] / Дж. Бернал. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bern_naukist/index.php. – Название с экрана
2. Великие мысли великих людей. Антология афоризма. [Текст]: в 3-х томах / сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. – Москва: “РИПОЛ КЛАССИК”, 1998. – Т. 2: От Средневековья до Просвещения. – 1998. – 736 с.
3. Великие мысли великих людей. Антология афоризма. [Текст]: в 3-х томах / сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. – Москва: “РИПОЛ КЛАССИК”, 1998. – Т. 3: XIX-XX века. – 1998. – 736 с.

4. В мире мудрых мыслей. Великие об образовании и воспитании. [Текст] / сост. Г. Н. Зобова, О. В. Тарасова, О. И. Цыгонк. – 2-е изд-е, перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 204 с.
5. Краткий словарь по философии [Текст] / И. В. Блауберг, И. К. Пантин ; под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4-е изд. – Москва : Политиздат, 1982. – 431 с.
6. Павленко Ю. В. Історія світової цивілізації: Соціокультурний розвиток людства [текст] : навч. посібник / Ю. В. Павленко ; відп. ред. та автор вст. слова С. Кримський. – Київ : Либідь, 2001. – 360 с
7. Руссо Ж.-Ж. Рассуждения о науках и искусствах [Электронный ресурс] / Ж.-Ж. Руссо. – Режим доступа : <http://anna-ganzha.narod.ru/russo.htm>. – Название с экрана.
8. Тойнби А. Дж. Постигание истории [Текст] / А. Дж. Тойнби. – Москва : Айрис-Пресс, 2002. – 612 с.
9. Философия конфликта [Текст]: учебное пособие / автор текста Е. С. Черепанова. – Екатеринбург : Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования “Уральский государственный университет им. А. М. Горького”, 2007. – 171 с.

Аннотация

В статье проанализированы основные принципы конструктивного и деструктивного потенциала науки и цивилизации на формирование личности, опираясь на работы представителей мирового литературного процесса.

Ключевые слова: наука, цивилизация, личность

Annotation

This article analyzes basic principles of constructive and destructive potential of science and civilization in personality formation, using the source base of representatives of the world's literary process.

Keywords: science, civilization, person

Нагнибіда О.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ РИНКУ ПРАЦІ

У статті аналізуються проблеми вищої освіти України в умовах розвитку ринкової економіки. Висвітлюється недосконалість сучасного механізму регулювання взаємодії вищої освіти та ринку праці. Розкрито місце і роль вищої освіти у формуванні економіки знань і наукового середовища, у забезпеченні інноваційного соціально-економічного розвитку.

Ключові слова: вища освіта, ринок освітніх послуг, ринок праці, розвиток.

В Україні формується інноваційне суспільство. А це можна забезпечити лише шляхом підготовки людей, які мислять і діють по-інноваційному. Нинішня вища освіта не задовольняє потреби людини, суспільства, держави. Багато роботодавців стверджують, що останнім часом рівень підготовки фахівців не відповідає повною мірою європейським

стандартам. Українська слабкою ланкою є фактична підготовка випускників, їх здатність прогнозувати.

Розвиток ринкових відносин в Україні висуває нові вимоги до кількості та якості випускників та до приведення структури підготовки кадрів у відповідність потребам ринку праці. Вищі навчальні заклади головним чином орієнтуються на попит споживачів освітніх послуг, що призводить з одного боку до зростання кількісних і зниження якісних показників підготовки фахівців, перенасичення ринку праці фахівцями “модних” професій, а з другого – до зростання рівня безробіття серед випускників навчальних закладів. Вища освіта має орієнтуватися на потреби ринку праці, передбачати його вимоги та створювати конкурентне середовище [1].

Дослідники різних галузей науки (І. Ф. Гнибіденко, А. Г. Мокроносова, О. В. Мартякова, С. О. Сисоєва, А. М. Новиков) погоджуються, що функціонування вищої освіти та ринку праці забезпечує як культурно-інтелектуальні, так й інноваційні потреби суспільства.

Складна економічна ситуація, у якій знаходиться нині Україна, скорочення обсягів національного доходу та гострий бюджетний дефіцит призвели до виділення так званих соціально захищених статей, за якими фінансується система освіти. До них відносяться заробітна плата, стипендії, харчування тощо. У 2010 році у складі поточних видатків на потреби освіти 82,6% – соціально захищені статті та 17,4% – комунальні видатки, а капітальні видатки становили тільки 1,5%. У цілому слід зазначити, що практика державного фінансування освіти в Україні хоча й зазнає значної трансформації, однак потребує вдосконалення. В основу визначення обсягів фінансування покладено принцип “від досягнутого рівня”, коли на потреби освіти виділяється певна сума з бюджету (безвідносно до потреб) та основною метою є не зменшити рівень фінансування минулих років. Натомість життєво необхідно визначити об’єктивні потреби суспільства в освіті [4].

Аналіз наукової літератури та публікацій з цього питання вказує на великий інтерес наукової спільноти до вивчення проблем розвитку системи освіти. Основною проблемою сьогодення визначають невідповідність параметрів функціонування вищої освіти потребам ринку праці. Можна виділити декілька основних чинників цієї невідповідності:

1. Відсутність балансу між попитом і пропозицією на ринку праці.

Вищих навчальних закладів в Україні цілком досить – близько 900. За кількістю університетів ми можемо позмагатися з будь-якою країною Європи. А от підготовлених ними висококласних спеціалістів нам бракує. Більшість випускників змушена працювати не за спеціальністю, або взагалі залишається без роботи. На ринку праці сьогодні затребувані представники технічних професій середньої та нижчої ланки і технічних спеціальностей

взагалі, однак відповідний профіль навчання слабо популяризується і залишається недостатньо привабливим для молоді, бо не тільки потребує більш тривалого й складного навчання, а й не відповідає сучасним уявленням про престиж роботи й комфортні умови життя [5].

2. Залежність від попиту абітурієнтів на “модні” професії.

Сучасний ринок праці переживає перенасичення ринку праці фахівцями “модних” професій: юристів, економістів тощо. Такі негативні тенденції зумовлені суб’єктивними інтересами вищих навчальних закладів, зацікавлених у кількісних показниках контингенту студентів з якими пов’язаний рівень фінансування вищих навчальних закладів, як з державного бюджету так позабюджетних коштів. Проведений фахівцями (В. І. Куценко, В. С. Чернодід, О. В. Мартяковою, Л. О. Плахотніковою та ін.) аналіз ринку праці, вказує на недостатній рівень підготовки кадрів робітничих спеціальностей.

3. Формальний характер освіти.

Нині через певні обставини освіта має формальний характер, тобто її здобувають не заради знань, а для отримання переваг на ринку праці, престижної посади чи високооплачуваної роботи. Адже без диплома державного зразка людину зазвичай не визнають професіоналом.

Низький рівень життя та безробіття змушують молодь, перед якою постає дилема “навчання або працевлаштування”, надавати перевагу другому варіанту. Весь свій час така молода людина присвячує роботі, боячись втратити її, а це зумовлює пропуск занять, невиконання навчальної програми і як наслідок – складання заліків та іспитів за допомогою методів, далеких від освіти. Більшість контрольних, колоквиумів, іспитів – просто формальність. За всім цим приховується дуже серйозна загроза – тотальна деградація майбутніх інженерів, лікарів, журналістів, викладачів. Через це багато вітчизняних вишів перетворилися на звичайних продавців дипломів.

Постає запитання, чи стають майбутні “фахівці” таких ВНЗ затребуваними на ринку праці, адже інформаційне суспільство невпинно продукує нові вимоги до кількості й якості робочої сили, що не корелюється з реальним станом освітянських справ.

4. Відсутність налагодженої системи працевлаштування фахівців.

Не можна не погодитись, що система розподілу випускників на роботу, що гарантувала практично 100% зайнятість молоді в радянській період, практично зруйнована. З одного боку, це зумовлене домінуванням приватного роботодавця і слабкими зв’язками вищих навчальних закладів з ним. З іншого боку, небажанням переважної більшості випускників йти працювати на неprestижні робочі місця з невеликою оплатою в державному секторі.

У зв'язку із загостренням конкуренції між професійними навчальними закладами за вступника вони почали розглядати налагодження зв'язків із роботодавцями як один із чинників зміцнення своїх позицій на регіональному ринку освітніх послуг. Взаємодія роботодавців і освітнього сектору здебільшого передбачає фінансову підтримку талановитої молоді, надання можливості проходження практики на підприємствах, співпрацю у сфері підготовки кадрів. Але така взаємодія була б значно ефективнішою, якби роботодавців залучали на етапі ухвалення рішень про напрями реформ у системі освіти, а також на етапі безпосереднього впровадження цих реформ, адже саме бізнес і потреби ринку праці визначають реальні вимоги до фахівців, їхніх практичних знань і навичок. Завдяки ефективній взаємодії роботодавців з освітнім сектором можна істотно скоротити розрив між якістю освіти й реальними потребами ринку [4].

5. Безробіття серед молоді.

А рівень безробіття серед випускників навчальних закладів – один з індикаторів, що характеризує ефективність освітньої політики. За даними державної служби зайнятості, 2010 року в Україні серед безробітних віком 15-25 років частка випускників вищих, професійно-технічних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл становила відповідно 36,9%; 55,9%; 7,2%. Освіта має бути в авангарді потреб ринку праці, грати на випередження, створюючи конкурентне середовище. Сьогодні Україна вже не спирається на радянську модель освіти, та ще не остаточно перейшла до Болонської системи [3].

Вважаємо, що для розв'язання цих проблем потрібно на державному рівні розробити дієві заходи, які активізували б співпрацю потенційних роботодавців із навчальними закладами. Це сприятиме підготовці фахівців для різних видів трудової діяльності відповідно до потреб ринку і стримуватиме продукування чергового поповнення армії безробітних. Важливо, щоб суспільство змінило ставлення до моди на деякі професії – юристів, економістів, дипломатів, політологів, яких стає дедалі важче працевлаштувати. І виявляється, що не тільки молоді люди даремно витратили стільки часу й зусиль, бо опанована професія не має попиту на ринку праці, а й держава марно витрачала кошти на навчання таких спеціалістів. Потрібно зобов'язати навчальні заклади забезпечувати випускникам перше робоче місце, але не декларативно, як це буває сьогодні, та встановити на підприємствах квоти для молоді. Крім того, доцільно було б повернутися до практики зарахування років навчання випускникам вищих навчальних закладів як трудового стажу з відповідними записами у трудовій книжці, адже у зв'язку з недавньою пенсійною реформою вік виходу на заслужений відпочинок збільшено, що не сприяє омолодженню кадрів та призводить до зростання безробіття в молодіжному середовищі.

Запроваджувати закордонний досвід, а саме введення методу підсумкового фінансування навчальних закладів (як за обсягами прийому учнів чи студентів, так і за обсягами працевлаштування за отриманою кваліфікацією та адаптації випускників на виробництві). Впровадження маркетингових служб, що вивчають потреби ринку праці, як невід'ємної складової навчального закладу. Маркетингова служба вищого навчального закладу повинна включати такі відділи: збору інформації та маркетингових.

Отже, нинішній стан справ у системі української освіти викликає велике занепокоєння, оскільки якість підготовки фахівців не дає змоги виконати замовлення сучасного суспільства. Тому на часі розширення переліку ключових законопроектів, прийняття яких необхідне для реалізації реформи системи освіти. Внесення змін потребують майже всі “освітні” закони (хоча б через необхідність чіткіше вписати положення про державні стандарти освітніх послуг). Також необхідно підвищити рівень соціального захисту учасників навчально-виховного процесу та поглибити інтеграцію вищої школи з наукою й виробництвом.

Таким чином, європейський досвід може бути тим резервом, який допоможе з урахуванням інституційних особливостей, історичних і культурних традицій України відшукати для використання на практиці найбільш оптимальні форми забезпечення взаємозв'язку між вищими навчальними закладами, представниками бізнесу та державними органами; удосконалити механізми (правові, структурні, організаційно-управлінські, фінансові) регулювання взаємодії вищої освіти та ринку праці; моделі залучення громадського та професійного контролю за якістю та змістом професійної освіти.

Список використаної літератури:

1. *Куценко В. І.* Ринок праці та освітніх послуг: шляхи оптимізації їх взаємодії у контексті вимог інформаційно-інноваційного суспільства / В. І. Куценко, І. С. Чернодід // *Економіка. Проблеми економічного становлення* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum./vapsv/2010_3/St_7.pdf
2. *Лавриненко Л. М.* Взаємодія ринку праці з ринком освітніх послуг / Л. М. Лавриненко // *Экономические науки* [Електронний ресурс]. – 2012. – № 5 . – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/23_NPM_2011/Economics/5_91171.doc.htm
3. *Мартякова О. В.* Взаємодія ринків праці та освітніх послуг: тенденції і перспективи розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Мартякова, О. В. Мудра. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sre/2012_7/19.pdf
4. *Падалка О. С.* Економіка освіти та управління / О. С. Падалка, І. С. Каленюк. – Київ : Педагогічна думка, 2013. – 184 с.
5. Проект з покращення освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.csr-ukraine.org/skm_keys.html

АКАДЕМІЧНІ СВОБОДИ СТУДЕНТІВ: ПРОБЛЕМНІ АСПЕКТИ ТА СПОСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Стаття присвячена аналізу академічних свобод студентів, пов'язаних із вибором навчальних дисциплін. У статті визначенні основні проблеми, які виникають внаслідок формальної реалізації академічних свобод на практиці. Зазначені принципи організації процесу надання академічних свобод студентам в американських вузах. Зроблений висновок про необхідність впровадження студентських консультантів та змішаних освітніх програм.

***Ключові слова:** академічні свободи, Болонський процес, автономія університету, вища освіта у США.*

Сьогодні університетська автономія вважається невід'ємною складовою теорії і практики сучасної вищої освіти. Після того, як Україна стала учасником Болонського процесу, розвиток автономії вузів розглядається в якості найбільш головного способу розвитку вітчизняної вищої школи.

Із терміном “автономія вищого навчального закладу” тісно пов'язаний термін “академічні свободи”. Якщо автономію вищого навчального закладу, головним чином, можна вважати зовнішньою формою власної ідентифікації університету, то академічні свободи являються принципами організації внутрішньої діяльності.

Академічні свободи являють собою найважливішу умову реалізації гуманістичної освітньої парадигми, яка надає студентам свободу вибору в процесі професійної підготовки. Академічні свободи сприяють формуванню у студентів умінь самостійно робити вибір, бачити кінцевий результат цього вибору, визначати його значення для професійної діяльності і нести за нього відповідальність. Однак, процес реалізації академічних свобод студентів на практиці може бути пов'язаний із виникненням безлічі проблемних ситуацій.

Питання пов'язані із академічними свободами розглядалися багатьма науковцями (Д. Б. Свириденко, Н. Г. Маслова, В. Мокляк, Л. В. Хазова, О. М. Карпенко, Ю. Верланова, Ю. Юринець і т.д.) однак комплексного дослідження проблем, пов'язаних із реалізацією академічних свобод на практиці здійснено не було.

Саме тому **метою статті** є узагальнення та дослідження проблем реалізації академічних свобод студентів та пошук рішень у досвіді зарубіжних (американських) університетів.

Свобода – це філософська категорія, яка характеризує сутність людського існування, можливість особистості діяти та мислити у

відповідності зі своїми потребами та бажаннями, а не внаслідок певного примусу. Свобода в освітній системі для студентів виражається в їх праві на вибір рівня, типу, термінів, методів свого навчання, у можливості брати участь у формуванні змісту своєї освіти і отримувати знання відповідно до своїх уподобань і потреб.

На рівні суспільства – міністерства освіти, раніше, існували протиріччя між потребою в конкурентоспроможній, активній, творчій особистості, здатній самостійно приймати професійні рішення і нести за них відповідальність, та недостатнім обсягом академічних свобод, що надавались студентам у процесі професійної підготовки. Сьогодні у нашій країні цю ситуацію намагаються виправити. У новому Законі України “Про Вищу освіту” законодавчо закріплені академічні свободи студентів [3]. Проте практичне застосування цих положень вимагає правильного підходу. Значні проблеми, зокрема, можуть виникнути у контексті організація курсів за вибором.

На даний момент процес організації курсів за вибором ще повністю не налагоджений і, головним чином, формується із згори, внаслідок чого втрачає своє сутнісне значення. Проблема у тому, що при розробці дисциплін за вибором кафедри не враховують пізнавальні інтереси студентів, а ставлять перед фактом вибору з 2-3 вже розроблених навчальних дисциплін. У той час, як ці дисципліни, будучи одним з рухомих компонентів базового навчального плану, повинні складатися щорічно на основі пізнавальних потреб студентів, і саме студенти повинні бути їх “замовниками”. Все це створює ситуацію, коли викладачі і студенти оцінюють курси за вибором, для процесу професійної підготовки, як незначні і вторинні. У результаті формується те, що С. Клепко називає “псевдоуніверситету”, коли головним стає дотримання формальних ознак [4, с. 255-266].

Інша проблема полягає в тому, що різноманітність соціогуманітарних курсів розпорошує зусилля викладачів і відволікає студентів від вивчення дійсно необхідного матеріалу. Саме тому різноманітність повинна бути логічно визначеною, адже хаотичність курсів може здійснити кризову ситуацію про яку казав П. Друкер, ситуацію при якій студенти більше не будуть вважати учбові кімнати “доцільними” [2, с. 284].

Існує й інша проблема – проблема розподілу нормативних та вибіркового дисциплін. Розвиток академічних свобод нерозривно співіснує із процесом зменшення кількості навантаження, а отже постає проблема коли важливі предмети переносять із обов’язкових у вибірково і у результаті будуть вони опановані чи ні залежить виключно від бажань самих студентів.

Дана проблемна ситуація, головним чином, пов’язана із загальноосвітніми гуманітарними дисциплінами у контексті природничих та технічних спеціальностей. Студенти даного профілю часто вважають, що їм

не потрібні гуманітарні дисципліни, оскільки вони не розширюють їх професійні навички. І тим самим вони обмежують інший аспект вищої освіти – формування світогляду. Саме гуманітарні дисципліни відіграють одну із важливіших ролей у поєднанні інтелектуально-розумових компонентів із почуттєво-емоційними, синтезуючи цілу низку важливих інтелектуальних утворень: бажань, інтуїцію, віру, надію, життєві мотиви, мету тощо.

Для пошуку рішень вище зазначених проблем можна звернутись до досвіду американської вищої школи, у якій академічні свободи відіграють одну із головних ролей. Слід зазначити, що незважаючи на практично необмежену свободу вибору для студентів, в американських вузах існують обов'язкові курси. До них, наприклад, із слів Л. В. Хазової відносяться: “Література і думка в західній цивілізації”, “Культури, цінності, ідеї”, цикли лекцій з англійської мови, ораторського мистецтва, мистецтву спілкування, професійної етики та соціальної відповідальності [5].

На перших курсах в американських вузах існує значна кількість загальних предметів. Саме вони формують можливість іншої академічної свободи студента – академічної мобільності. Загальноосвітня частина бакалаврату є приблизно однаковою для більшості американських університетів, і тому, до кінця другого року, студент може при бажанні змінити свою спеціальність [1, с. 49]. Таким чином, виходить, що обмеження однієї академічної свободи – формування обов'язкового, а не вибіркового блоку дисциплін – створює можливість для існування іншої, не менш важливої академічної свободи. Адже часто виходить, що студенти перших курсів ще повністю не визначились із своєю спеціальністю і тому можливість легко змінити свій профіль є важливою.

Цікавим моментом є те, що в американських університетах існують спеціальні радники – “student advisors” (у перекл. із англ. “студентські консультанти”). Вони здійснюють не дидактичну, а консультуючу функцію, тим самим допомагаючи студентам у виборі дисциплін [1, с. 48]. Студенти перших курсів, ще не можуть чітко знати які дисципліни їм необхідні, а які ні. Тому роль даних радників, як досвідчених осіб, у даному випадку значна.

Важливою практикою в американських вузах є створення міждисциплінарних освітніх програм. Вони створюються на основі поєднання вивчення профільних дисциплін із дисциплінами із інших галузей знань. Наприклад, економісти можуть вибирати дисципліни, які поєднують у собі економіку та інженерні науки, економіку та історію, економіку та політологію і т.д. [1, с. 48]. Дане поєднання одночасно розвиває як професійні знання студента, так і загально обізнаність із інших галузей знань.

Висновок. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що реалізація академічних свобод потребує обдуманого стратегії та способів організації. Адже, проста формальна реалізація ідеї академічних свобод не

створить позитивних змін, а навпаки збільшить кількість проблем у вищій освіті. Для ефективної реалізації академічних свобод потрібно звернутись до досвіду інших країн. Зокрема, українським вузам необхідно використати досвід принципів організації дисциплін за вибору у американських вузах. Варто звернути увагу на посаду спеціальних студентських радників, які допомагають студентам у виборі дисциплін. Також, можна прийняти ідею рішення проблеми охоплення курсів профільних та загальноосвітніх дисциплін через формування змішаних освітніх програм.

Список використаної літератури:

1. Высшее социально-экономическое образование за рубежом / О. М. Карпенко, М. Д. Бершадская, Ю. А. Вознесенская та ін. // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С. 47-50.
2. Друкер П. Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Ф. Друкер ; пер. с англ. – М. : И. Д. Вильямс, 2007. – 336 с.
3. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс] // Офіційний портал Верховної Ради України. – 2014. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
5. Хазова Л. В. Подходы к организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в негуманитарных вузах [Електронний ресурс] / Л. В. Хазова. // Социально-гуманитарные знания. – 1997. – № 3. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.countries.ru/library/methoda/hazova.htm>

Annotation

This article analyzes the academic freedom of students related to the choice of the subjects. The article defines the main problems which arise because of incorrect implementation of academic freedom in practice. The article notes the principles of the process organization of academic freedom assignment for students in American universities. The conclusion about the need to introduce student counselors and blended learning programs has been done.

Keywords: *academic freedom, the Bologna Process, university autonomy, higher education in the US*

Апончук Ігор

ДЕЯКІ АСПЕКТИ КОМЕРЦІАЛІЗАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ДІЯЛЬНОСТІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЗАХОДУ (на прикладі університетів США)

В статті розглянуто основні підходи до розуміння сутності та діяльності дослідницьких університетів. Розглянуто питання комерціалізації наукової діяльності зарубіжних університетів. Вказано на проблемний характер фінансування дослідницьких університетів та розглянуто взаємодію останніх з приватним сектором.

Ключові слова: *дослідницькі університети, комерціалізація, конкуренція, фінансування, бюджет.*

Формування економіки на основі економіки знань та інновацій, на сучасному етапі суспільного розвитку є стратегічною метою багатьох країн світу. Саме знання та наукові розробки відіграють у цьому процесі першочергову роль як джерело економічного зростання і конкурентоспроможності. Саме університети є ключовими для створення нових знань, а також наукових розробок та їх упровадження в сучасному суспільстві.

Метою статті є аналіз розвитку процесу комерціалізації діяльності науково-дослідницьких університетів використовуючи досвід провідних ВУЗів США.

Науково-дослідні університети сьогодні вважаються рушіями інноваційного розвитку країн, адже вони акумулюють та примножують інтелектуальний потенціал, сприяють інтеграції освіти та науки і трансферту технологій у сферу виробництва. Саме вони входять до переліку найбільш важливих інвестицій в багатьох розвинених державах, оскільки результатами їх роботи є нові знання та технології, а також висококваліфіковані робітники [2, с. 30].

Проблеми комерціалізації результатів науководослідних робіт наукових і науковотехнічних організацій вивчають такі вчені, як С. Алдошин, О. Голиченко, А. Дагаєв, І. Дежина, І. Леонов, С. Л. Брю, Е. Дж. Долан, П. Друкер, Д. Ліндсей, К. Макконнелл, А. Маршалл, М. Мескон та ін.

В сучасному розумінні дослідницький університет – це вищий навчальний заклад з глибокою інтеграцією і розвинутою інфраструктурою наукової, освітньої та інноваційної діяльності, що забезпечує високу якість освіти і наукових досліджень на основі генерування та комерціалізації наукових знань [2, с. 27].

Так, президент Стенфорду Г. Каспер говорячи про дослідницький університет робить акцент на його особливостях, стверджуючи, що це інституція, котра сама відбирає собі студентів, її діяльність переважно присвячена пошуку нових знань, та відзначається духом критичного дослідження. Також до особливостей дослідницьких університетів необхідно віднести принципи на яких вони побудовані. Так, за різними дослідженнями та думками експертів у сфері вищої освіти було виокремлено наступні принципи роботи дослідницьких університетів:

- відповідність основним освітнім стандартам;
- інтегративність освітньої, дослідницької та інноваційно-консалтингової діяльності;
- демократичність освіти;
- відкритість і прозорість університетської діяльності [2, с. 24].

Сьогодні дослідницькі університети Європи за рівнем розбудови значно відстають від університетів США, про що свідчать дані в авторитетних міжнародних університетських рейтингах. Так, в “Академічному рейтингу університетів світу” (Academic Ranking of World Universities (ARWU)), який щорічно складається Центром університетів світового класу при Шанхайському університеті Цзяо Тун (КНР) та щорічному “Глобальному рейтингу університетів” за версією компанії QS (Лондон, Великобританія), найвищі місця переважно займають американські (Гарвард, Стенфорд, Масачусетський технологічний) та британські (Кембрідж) навчальні заклади [2, с. 10].

Саме в США науково-дослідницькі університети досягли свого розвитку найбільше. Причинами подібного більшість дослідників вважають жорстку конкуренцію між університетами як за державне фінансування, так і залучення та утримання найбільше перспективних членів факультету з високими досягненнями та талановитих студентів, а також високий рівень фінансових вливань з боку приватного сектору. Також валиву роль тут відіграє комерціалізація результатів науково-дослідницьких робіт, і є одним з важливих факторів, що сприяли зростанню та розбудові дослідницьких університетів. Адже саме вони і є основним центром аккумуляції та генерування нових знань та новітніх технологій, котрі згодом знаходять своє застосування в різних сферах виробництва чи надання послуг. На сьогоднішній день бюджети деяких провідних університетів світу за розміром значно перевищують бюджети деяких країн світу[6].

Так, наприклад, бюджет таких дослідницьких університетів США, як Гарвард, станом на 2015 рік становить 36 млрд. доларів, Єльського університету – 25,5 млрд. доларів, Стенфорда – 22 млрд. доларів, а Принстона – 22.7 млрд. доларів, що перевищує бюджети таких країн, як: Литва, Латвія, Люксембург та ін [6].

Важливим фактором формування подібного бюджету та його наповнення залишаються інвестиції приватних осіб та компаній. Особливо збільшення фінансування останніми призводить до зростання комерціалізації результатів науково-технічних досліджень університетів, адже це набагато зручніше та престижніше ніж формування власної лабораторії чи дослідницького центру та підбору відповідного персоналу, а також підготовка висококваліфікованих працівників для майбутнього залучення до роботи всередині компаній.

Так, корпоративно-університетське партнерство забезпечує значну підтримку для проведення досліджень. У США за останні тридцять років фінансування промисловістю університетських досліджень зросло більш як утричі (понад 1,5 млрд дол. США на рік). Підтримуючи успішні компанії стартапи (перспективні нещодавно створені компанії, чия діяльність наразі

перебуває на стадії досліджень і розробок), університети сприяють своєму економічному розвитку [2, с. 23].

Так, наприклад, Університет Іллінойс має чинні угоди про різні види обмінів і співпраці з більш ніж 200 установами в усьому світі і великий потік міжнародних студентів та відвідувачів, які приїжджають до нього, разом з тим у будь-який момент часу велика кількість викладачів, студентів старших курсів та аспірантів цього університету перебувають за кордоном. Так Массачусетський технологічний інститут має зв'язки приблизно з 300 корпораціями та тісно співпрацює з деякими з них [2, с. 23].

Університети створюють також так звані організації для передачі технологій, що здійснюють експертизу і підтримку передання створених університетом інновацій до приватного сектору та їх комерціалізації. Крім того, університети створили інші види партнерських програм із приватним сектором (технопарки, бізнесінкубатори, науковоосвітні комплекси, центри комерціалізації, консалтингові центри). У США уряди багатьох штатів (Вісконсина, Мічигана, Міннесоти, Нью Йорку, Іллінойса, Каліфорнії та ін.) стимулюють установами більш тісних зв'язків між фірмами високотехнологічних галузей і державними дослідницькими університетами для того, щоб створювати центри нових технологій. Формою організації такої співпраці слугують так звані “науково технологічні парки” – свого роду інкубатори наукомісткого бізнесу і практична основа наукової діяльності університетів [3, с. 37]. Або, наприклад, в обмін на значний інвестиційний внесок компанії можуть стати афілійованими особами або корпоративними партнерами університетських лабораторій, науково-дослідних організацій, а дослідники компанії можуть взаємодіяти з університетськими вченими з проблем, що становлять взаємний інтерес. Дослідницькі університети беруть активну участь, переважно на комерційних засадах, у додатковій післядипломній освіті [2, с. 23].

Яскравим прикладами подібного можуть послугувати дані стосовно фінансування Гарвардського та Стенфордського університетів, в бюджеті котрих частка інвестицій компаній значно зросла за останній час. Так, частка фінансування дослідних програм Гарвардського університету за період з 2007 по 2013 роки зросла на 20 млн. доларів, а в період з 2013 по 2015 роки зросла до 48.8 млн. доларів, що становить приблизно 11% загально бюджету на дослідження університету [4].

Стенфордський університет щорічно виділяє близько 1,625 млрд. доларів зі свого бюджету на дослідження, його наповнюють 83000 донорів, частка корпорацій котрих в цьому бюджеті становить 17%, що дорівнює приблизно 250 млн. доларам і ця цифра з кожним роком зростає [5].

Головним завданням університетів є надання освітніх послуг та генерування нових наукових розробок. Очевидним фактом є те, що освітні послуги вже давно стали товаром, що реалізуються на ринку послуг та

служують університету, приносячи прибуток та сприяючи його розвитку. Ринок подібних послуг давно існує в усіх розвинених країнах світу та конкурує з зовнішніми ринками, чим позитивно впливає на тенденції розвитку економіки країни в цілому та її регіонів, а наукова продукція поступово стає товаром і реалізовується на відповідному ринку, приносячи прибуток та сприяючи подальшій капіталізації [3, с. 42].

Університети крім освітньої діяльності здійснюють також наукові дослідження, виконання котрих вимагає значних матеріальних затрат, вагому частку котрих поки не склади коштів фондів і комерційних організацій.

Досвід зарубіжних країн показує, що розвиток дослідницьких університетів та реалізація подібних проектів як технопарки, бізнесінкубатори, науковоосвітні комплекси, центри комерціалізації, консалтингові центри є дійсними механізмами процесу комерціалізації наукових розробок, що призводять лише до подальшого стимулювання та економічного зростання держав [3, с. 48].

Отже, комерціалізація діяльності університетів сьогодні є необхідним кроком для їх виживання. Економічна криза ставить перед університетами завдання пошуку нових джерел фінансування, створення нових способів управління університетами та розробки нових стратегій діяльності дослідницьких університетів. Комерціалізація результатів досліджень призводить до переосмислення процесів, що відбуваються в університетах, а освітня та наукова діяльність поступово доповнюється технологічними, фінансовими і комерційними аспектами. У нинішніх умовах існування дослідницьких університетів комерціалізація їх діяльності перетворюється з можливості на необхідність, і в подальшому служить лише їх успішному розвитку.

Список використаної літератури:

1. Барбаш В., Бояринова К. Інноваційне середовище на базі університету дослідницького типу [Електронний ресурс] / В. Барбаш, К. Бояринова // Проблеми системного підходу в економіці. Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/ejournals/PSPE/2008-2/Boyarinova_208.htm
2. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні : монографія / А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова [та ін.] ; за ред. А. Ф. Павленка та Л. Л. Антонюк ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана, Ін-т вищ. освіти. – Київ : КНЕУ, 2014. – 350 с.
3. Управління економікою: теорія і практика // Економіка України. – 2014. – № 1. – С. 33-50.
4. Office of Institutional Research [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : http://oir.harvard.edu/fact-book/sponsored_research.
5. Stanford Facts [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : http://facts.stanford.edu/pdf/StanfordFacts_2016.pdf.
6. U.S. and Canadian Institutions Listed by Fiscal Year (FY) 2015 Endowment Market Value and Change* in Endowment Market Value from FY2014 to FY2015 [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nacubo.org/Documents/EndowmentFiles/2015_NCSE_Endowment_Market_Values.pdf.

Аннотация

В статье рассмотрены основные подходы к пониманию сущности и деятельности исследовательских университетов. Рассмотрены вопросы коммерциализации научной деятельности зарубежных университетов. Указано на проблемный характер финансирования исследовательских университетов и рассмотрено взаимодействие последних с частным сектором.

Ключевые слова: *исследовательские университеты, коммерциализация, конкуренция, финансирование, бюджет.*

Annotation

In the article the main approaches to understanding the nature and activities of research universities. The question of commercialization of scientific activities of foreign universities. Specified on the problematic funding research universities and is considered the last interaction with the private sector.

Keywords: *research universities, commercialization, competition, financing, budget.*

РОЗДІЛ II

ОСНОВИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Гончар О. О.

аспірант кафедри культурології

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглядається поняття активізації навчально-пізнавальної діяльності, а також зовнішні фактори, що працюють з саморозвитком та самоусвідомленням особистості, та внутрішні фактори, що направлені на роботу із мотивацією і допитливістю, що впливають на процес активізації. Наводяться приклади активізації навчально-пізнавальної діяльності, вимоги організації навчального процесу для максимальної ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Розглядається приклад модульного навчання, як вдалого інструменту активізації навчально-пізнавальної діяльності, що ґрунтується на мотивації досягнень та успіху. А також розглядається поняття суб'єктності педагога і студента, як умови ефективного здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Окремо розглянуто поняття педагогічної технології, освітньої технології та вимог до сучасного педагога, високі компетенції якого є на сьогодні основою змісту освіти.

***Ключові слова:** навчально-пізнавальна діяльність, активізація, інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності, суб'єктність, педагогічна технологія, освітня технологія, самоусвідомлення, саморозвиток, мотивація, рефлексія.*

Активізація навчально-пізнавальної діяльності чи не центральна проблема сучасної дидактики. Водночас, практично всі психологи єдині в думці, що пізнавальна діяльність пов'язана не тільки з мисленням, але й містить у собі сприйняття, пам'ять, увагу. Активізацію пізнавальної діяльності пов'язують в першу чергу з екстенсивним впливом на її структурні складові, наприклад, розробляють прийоми більш міцного запам'ятовування або залучення уваги. Але пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, – це цілісність функціонування психічних процесів, їх єдиність із моменту появи пізнавального інтересу до моменту досягнення мети (засвоєння знань, ідей і т.д.) [1, 2, 5].

Внутрішні джерела навчально-пізнавальної активності – це допитливість. Психологи називають їх потягами, мотивами, інтересом, прагненням до самовдосконалення. Внутрішнім джерелом пізнавальної активності може виступати також потреба у самозбереженні.

Зовнішні джерела впливають із суспільних умов життя людини. І. А. Зимова називає їх соціогенних потреб – це прагнення до престижу, до досягнень, бажання приносити користь суспільству, служіння яких-небудь ідеалам [6].

І. С. Морозова виділяє сім груп факторів, що впливають на продуктивність пізнавальної діяльності: тип, характер і складність вирішуваних завдань; психофізіологічні та антропометричні характеристики людини; організація робочого місця; організація діяльності, тобто наявність алгоритмів та інструкцій діяльності, режим функціонування, врахування всіх факторів та обставин діяльності; санітарно-гігієнічні фактори; фактори мотивації діяльності; об'єктивні умови і ситуації діяльності.

Інтенсифікація (актуалізація) навчально-пізнавальної діяльності – це не індивідуально-фізіологічна проблема, а проблема соціальна, актуальна на сучасному етапі розвитку науки і техніки. На це звернув увагу ще у 1975 році О. М. Леонтьєв, який наголошував на тому що, важливою є не скільки проблема розробки інтенсивних методів навчання, а скільки проблема методів інтенсифікації навчання [3, 4, 6]. Це спостереження вченого збігається за часом із бурхливим впровадженням у навчальний процес навчальних технологій, головною метою яких є підвищення ефективності навчальної діяльності, в першу чергу, за рахунок використання ресурсних можливостей когнітивно-афективних процесів, і за рахунок створення оптимальних умов організації навчального процесу.

Організуючи пізнавальну діяльність студентів на лекційних заняттях, викладач розкриває перед студентами мету їх майбутньої роботи, називає і роз'яснює основні етапи діяльності студентів із оволодіння знаннями, розповідає про необхідність осягнення цієї системи знань, і пояснює значення цієї системи для подальшої практичної роботи.

Управління пізнавальною діяльністю студентів здійснюється в процесі навчання на основі руху і роботи із інформацією за допомогою тих чи інших засобів. Велику роль у підвищенні пізнавальної діяльності студентів відіграє самостійна робота. Для активізації пізнавальної діяльності студентів у семестрі, формування в них навичок самостійної роботи, обов'язковий контроль поточної успішності. Для активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні природничих наук застосовуються дослідні методи групової роботи.

До прикладу, технологія модульного навчання опирається на створення мотиву досягнень для активізації навчально-пізнавальної діяльності. Наведемо перелік використовуваних у модульному навчанні прийомів для спонукання мотивації:

– створення проблемної ситуації з обов'язковим позитивним фіналом, вирішення проблеми повинно бути здійснено самими студентами;

-
- створення оптимістичній установки;
 - заохочення, схвалення, доброзичливість у поведінці педагога;
 - створення ситуацій, що припускають особисту відповідальність за загальний результат справи;
 - наведення прикладів з життя, науки, виробництва;
 - збудження інтересу до знань підвищеної складності, стимулювання допитливості, кмітливості, з обов'язковим зазначенням шляхів досягнення мети;
 - формування установки на колективну діяльність, підкріплення прагнення до пізнавального спілкування [5, 6, 7].

Однією з умов модульного навчання є принцип культивування удачі, оскільки невдачі – основний бар'єр на шляху особистісного і професійного саморозвитку студентів. Необхідний симбіоз емоційного розкріпачення і навчальної активності для того, щоб студент відчув радість і задоволення від власної праці як інтеграційної складової загальнолюдської культури [2, 6].

Одним із найсильніших соціальних регуляторів технологічно організованої навчально-пізнавальної діяльності, головним механізмом її інтенсифікації є суб'єктність. Як справедливо зазначає Є. М. Волкова, суб'єктність висловлює певну позицію особистості і розкриває ті характеристики особистості, які визначають її ставлення до діяльності [1, 5]. Атрибутами суб'єктності, що впливають на інтенсифікацію пізнавальної діяльності, є: активність; свідомість; відповідальність; висока самооцінка; готовність до саморозвитку та самоврядування.

Для усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності і відносин потрібна специфічна внутрішня позиція особистості. Б. С. Братусь, описуючи внутрішній план особистості, здатної до діалогічної взаємодії, включив до нього такі властивості:

- ставлення до іншого як до самоцінності, як до істоти, яка уособлює в собі безмежні потенції роду “людина”;
- здатність до децентрації, самовіддачі та любові як способу реалізації цього відношення;
- творчий, цілеспрямований характер життєдіяльності; потреба в позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення;
- можливість самопроекування майбутнього; віра в здійсненність наміченого;
- внутрішня відповідальність перед собою та іншими; прагнення до знаходження загального сенсу свого життя.

Така внутрішня позиція особистості і забезпечує здатність до саморозвитку [3, 5].

Впровадження освітніх технологій вимагає становлення суб'єктності не тільки від педагога, але і від студента. Робота студента в технологічному

режимі вимагає від нього культури інтелектуальної праці, самостійності, активності, ініціативи, зміни особистісних орієнтацій та мотиваційних установок. Всі особистісно-орієнтовані технології базуються на синергетичному постулаті про самоорганізацію людської свідомості. Саме ці технології здатні створити умови для пробудження цієї свідомості і вказати орієнтири особистісного потенціалу самоорганізації. Так, наприклад, в роботах модульних технологів (П. А. Юцявичене, М. А. Чошанова, Т. І. Шамовой, П. І. Третьякова та ін.) прямо сказано про те, що модульна побудова навчального курсу спонукає самостійно вивчати цю науку, дозволяє осмислювати свої переживання та емоції, будувати індивідуальну картину світу. Будь-яка технологія переходить від орієнтації на усередненого студента до диференційованих та індивідуалізованих програмами. Цільова установка вчителя – “з предметом до студента” – міняється на установку – “з студентом до предмета”. Наслідком такого освітнього процесу є розгортання суб’єктності студента. З позиції будь-якої технології (не тільки модульної) студент розглядається як активний, самостійно організовує свою діяльність, є суб’єктом педагогічної взаємодії. Працювати в технологічному режимі зможе тільки той студент, який змінив споживчу позицію на активну, той, у кого з’явилася готовність взяти на себе відповідальність за своє навчання, той, хто здатний до самоактуалізації. Перехід до нової якості освіти можливий тільки на основі становлення суб’єктності обох учасників освітнього процесу. Суб’єктність служить основою для готовності користуватися новими освітніми технологіями [4, 5, 7].

Як бачимо, інтенсифікація навчально-пізнавальної діяльності – це реальність, заснована на соціальній зумовленості психіки людини, реальність, втілена в більш досконалих засобах пізнавальної діяльності. Але засоби діяльності – не єдине джерело інтенсифікації. Вирішальну роль відіграють також оптимізація психологічних механізмів, створення організаційно-педагогічних умов діяльності.

Інтенсифікацію навчально-пізнавальної діяльності неможливо вирішити поза педагогічної технології, оскільки саме технологія представляє системний спосіб мислення, що виник у педагогіці під впливом соціально-економічного розвитку суспільства і його науково-технічного прогресу. У основі будь-якої технології навчання завжди лежить певна психологічна теорія (або комплекс теорій), ступінь засвоєння знань і зумовлює ефективність цієї технології. Викладач покликаний суспільством виконувати функції: сприяти становленню як професіоналів студентів і підвищувати їхню соціальну адаптивність і професійну мобільність; розвивати їх суб’єктність і ініціювати творчу активність. Щоб реалізувати ці завдання, педагог повинен бути психологічно підготовлений і методично навчений для використання технологій у своїй роботі. По суті, це повинен бути професіонал нової формації, фахівець з високим рівнем суб’єктності і

розвиненою рефлексії, що дозволяє йому аналізувати, осмислювати і перебудувати свою професійну діяльність. Так що мова повинна йти скоріше не про педагогічну майстерність, а про педагогічний професіоналізм, функціональну грамотність. Поява освітніх технологій, що потребує відходу від вузького, просвітницького розуміння своїх функцій, змінила уявлення про педагогічну культуру: зараз затребуваний вузівський викладач з іншого типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб'єкт здатний до саморозвитку і самовизначення; суб'єкт, що розуміє своє соціальне призначення, приймає педагогічну діяльність в якості пріоритету; суб'єкт, здатний і готовий до постійного перенавчання і відновлення, до подолання власної функціональної неграмотності. Міра суб'єктності педагога, масштаб його особистості, його професійно-технологічна культура сьогодні як ніколи є безпосереднім змістом освіти [5, 6].

Нові освітні технології, щоб бути ефективними, повинні відповідати таким вимогам: враховувати природні психологічні властивості людини та її інтелекту; спиратися на внутрішні ресурси особистості, а не на примус; інтенсифікувати спонукальні мотиви творчого розвитку особистості в її прагненні до актуалізації [4, 6, 7].

Підводячи загальний підсумок написаного, варто зауважити наступне у розгляді проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності важливо зважати на психологічні особливості особистості, і працювати над розвитком її мотивації. Важливими є зовнішні фактори, що працюють з саморозвитком та самоусвідомленням особистості, та внутрішні фактори, що направлені на роботу із мотивацією і допитливістю, що впливають на процес активізації. Активізація навчально-пізнавальної діяльності відбувається під час навчання в ВНЗ. Для максимальної ефективності процесу важливі, як організація навчального процесу (від устаткування аудиторій до розбудови навчальних планів). У методичному плані успішним прикладом активізації навчально-пізнавальної діяльності є приклад модульного навчання, що ґрунтується на роботі з мотивацію студентів та направленням на досягнення успіху у навчанні, і подальшому на роботі. Важливим є поняття суб'єктності педагога і студента, як умови ефективного здійснення навчально-пізнавальної діяльності, що вкладає в себе поняття рефлексії, само мотивації, самоорганізації. Основою для формування суб'єктності та активізації навчально-пізнавальної діяльності є педагогічні технології та освітні технології, що упорядковують методологічно-навчальні та організаційно - адміністративні особливості навчального процесу в єдине русло. Основою змісту освіти є сучасний педагог, його робота та високі компетенції, від яких залежить навчальний процес та активізація навчально-пізнавальної діяльності студента, а отже, якості підготовки студента та його подальшого працевлаштування.

Список використаної літератури:

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ / А. А. Вербицкий. – М., 1993. – 215 с.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Голубнича Л. О., Мороз Т. Ю.* Психолого-педагогічні основи активізації самостійної роботи студентів [Електронний ресурс] / Л. О. Голубнича, Т. Ю. Мороз. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Pedagogica/68644.doc.htm (дата доступу: 13.04.16)
4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 517 с.
5. Навчально-пізнавальна діяльність студентів // Українські реферати [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://ukrefs.com.ua/page,3,102985-Uchebno-poznavatel-naya-deyatel-nost-studentov.html>
6. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

Артем Богдан

аспірант кафедри вікової та педагогічної психології

ВІТЧИЗНЯНІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті розглянуто проблему оцінювання навчальної успішності студентів у вищих навчальних закладах України з урахуванням європейських вимог. Визначено основні системи оцінювання знань у вищих навчальних закладах країн світу. Подано характеристику вітчизняної системи оцінювання знань у вищій школі. Зроблено наголос на важливості адаптації вимог щодо вивчення навчальних дисциплін до діючої системи оцінювання знань.

Ключові слова: *освіта, вищі навчальні заклади, система оцінювання, якість освіти, кредитно-модульна система, Болонський процес.*

Вітчизняна система освіти на сьогодні знаходиться на етапі реформування і наближення до європейських стандартів освіти. В 2005 р. на конференції в м. Берген Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу, який має на меті створити єдиний європейський простір вищої освіти. Болонський процес передбачає створення спільної Зони європейської вищої освіти і Україна його повноправний учасник. Відповідно до змін, які відбуваються в системі вищої освіти важливим є формування не лише якісної системи освіти, але й ефективної системи оцінювання знань студентів, оскільки це визначає якісний рівень знань одержаних у вітчизняних вищих навчальних закладах. Зважаючи на вищенаведені твердження актуальність вивчення вітчизняних систем оцінювання знань у вищій школі не викликає жодних сумнівів.

Проблематиці систем оцінювання знань у вищій школі присвячено безліч праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких варто відзначити праці: О. В. Баєвої, А. О. Вітченко, Г. О. Лисак, І. М. Островської-

Бугайчук, В. В. Полянюк та Л. В. Гут, Н. Ю. Максимової, А. М. Грись та І. Ф. Манілова, М. І. Скиби та багато інших.

Починаючи з періоду приєднання України до Болонського процесу багато науковців досліджували проблематику адаптації системи вищої освіти до європейських стандартів, необхідність проведення тих чи інших реформ, тощо. Багато праць присвячено проблематиці побудови ефективної системи оцінювання знань у вищій школі. Проте, потребують уточнення як практичні, так і теоретичні аспекти функціонування вітчизняної системи оцінювання знань.

Мета статті – вивчити теоретичні та практичні аспекти функціонування вітчизняної системи знань у вищій школі.

В 2001 р. на зустрічі євро пейс який міністрів було прийнято комюніке “До зони європейської вищої освіти”, яке передбачало створення загальних правил навчання та отримання кваліфікацій з допомогою формування єдиної кредитної системи ECTS. Створення такої системи мало на меті створити умови для полегшення доступу студентів та випускників вищих навчальних закладів до європейського ринку праці, а також підвищити конкурентоспроможність системи європейської вищої освіти. Кредитно-модульна система ECTS також повинна також націлена на виконання диференційно-розрізнявальної та нагромаджу вальної функції [1, с. 45].

Україна, як країна, що прагне інтегруватися в європейський соціально-економічний простір, приєдналася до Болонського процесу в 2005 р. і розпочала реформування системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів. У вищих навчальних закладів розпочалося впровадження кредитно-модульної системи та її основних елементів. В 2014 р. був прийнятий Закон України “Про вищу освіту”, який є одним із основних нормативно-правових актів, що регулюють функціонування вітчизняної системи вищої освіти. Зокрема, даний Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з ВНЗ на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців для забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави [4].

На сьогодні в Україні діє Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ECTS, укр. – ЄКТС). Відповідно до чинного законодавства України, ECTS – це система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання,

та обліковується у кредитах ЄКТС [1]. В цій системі ключове місце посідає кредит, під яким розуміємо певну одиницю вимірювання навантаження на студента, який здобуває певний кваліфікаційний рівень. Відповідно до прийнятих стандартів один кредит це 30 годин аудиторного навантаження та с самостійної роботи. В більшості випадків навчальне навантаження на один навчальний рік дорівнює 60 кредитів, що в перерахунку дорівнює 1800 годин аудиторних занять та самостійної роботи.

Зрозумілим є той факт, що система вищої освіти буде ефективною і досягне своїх основних цілей лише за умови функціонування раціонально побудованої системи оцінювання знань студентів. Варто також зазначити, що Болонський процес також передбачає збільшення самостійної роботи студентів зменшення аудиторного навантаження. Отже, в даному аспекті проблематика системи оцінювання знань набуває ще більшої актуальності.

Оцінка це метод аналізу та становлення результативності і навчання студентів, тобто це результат за допомогою якого можна підтвердити здобутий рівень знань та навичок студентів, а також їх відповідність поставленим цілям та завданням [10]. До недавнього часу в Україні існувала п'ятибальна шкала оцінювання знань не лише студентів у вищій школі, але й учнів загальноосвітніх шкіл. Дана система оцінювання знань була недосконалою, оскільки містила лише три рівні позитивних оцінок, а отже не могла в повній мірі оцінити індивідуальні результати навчання студентів та учнів. Часто викладачі вдавалися до диференціації даної шкали оцінювання за допомогою додавання "+" чи "-", однак це суттєво не покращувало ситуації, оскільки ускладнювало процес виведення загальної або ж підсумкової оцінки. Ця система існувала починаючи з 1918 р. і лише після приєднання України до Болонського процесу зазнала суттєвих змін.

На сьогодні в світі існує достатньо різноманітних підходів до оцінювання знань студентів. Для прикладу, у Японії діє 100-бальна система оцінювання, проте її особливістю є те, що 100 балів виставляються усій групі чи класу. Позитивна оцінка "А", яка відповідає "5" в старій шкалі оцінювання позначає результат від 80 до 100 балів. В США ця ж сама літера позначає результат в 90 % від усього обсягу балів [9]. На даний час в світі існують наступні системи оцінювання знань у вищій школі [5, с. 158]:

– UCTS – система перезарахування університетських кредитів, яка використовується в Азії та регіоні Тихого океану. Кредит в даній системі має вагу від 0,5 до 60.

– USCS – кредитна система, що використовується у вищих навчальних закладах Сполучених штатів Америки. В межах цієї системи використовують різні системи оцінювання знань студентів, проте найбільш популярною є система визначення середнього балу успішності студента (GPA).

– CATS – система накопичення та перезарахування кредитів, що діє у вищих навчальних закладах Великобританії. В цій системі також є багато різних систем оцінювання знань студентів.

В європейських країнах, як зазначалося вище, діє кредитно-модульна система, яка свою специфічну шкалу оцінювання здобутих знань та навичок студентів. Розглянемо більш детально основні елементи даної системи оцінювання, оскільки Україна також активно впроваджує та використовує цю систему оцінювання знань у вищій школі.

Отже, сучасна вітчизняна система оцінювання знань складається з наступних позначень (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала оцінювання знань студентів у вищій школі в Україні

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90-100	A	відмінно	зараховано
82-89	B	добре	
74-81	C		
64-73	D	задовільно	
60-63	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

Джерело: [2; 7]

Таким чином, сучасна система оцінювання знань студентів складається з 7 умовних позначень (великі літери латинського алфавіту), які відповідають певному рівню виконаного навчального навантаження та здобутих знань. В навчальних та робочих програмах дисциплін у вітчизняних навчальних закладах викладачі використовують таблицю 1, оскільки вона містить не лише нову шкалу оцінювання, але й відповідність до попередньої шкали. Для прикладу, оцінка ECTS “A” відповідає сумі балів в діапазоні 90-100 та оцінці “відмінно” за попередньою шкалою оцінювання (колишня оцінка “5”). Така ж сама логіка і щодо оцінок “B”, “C”, “D” та “E”, які відповідають колишнім оцінкам “4” та “3”, проте з диференціацією балів, іншими словами в системі оцінювання є “вище 4”, “нижче 4”, “вище 3” та “нижче 3”. Що стосується оцінок FX та F, то цей поділ значно відрізняється від попередньої системи оцінювання. Зокрема, FX означає незадовільну оцінку з можливістю повторного складання іспиту чи заліку. Дана оцінка відповідає попередньому

аналогу оцінці “2”. Натомість оцінка F означає незадовільну оцінку з обов’язковим повторним вивченням дисципліни. Ця принципова різниця щодо незадовільних оцінок дає змогу студентам повторно вивчити навчальну дисципліну і уникнути виключення з вищого навчального закладу.

Вважаємо, що така шкала оцінювання є достатньо обґрунтованою і дозволяє в повній мірі оцінити здобуті знання та навички. Також дана система оцінювання є більш прогресивною та інноваційною у порівнянні з колишньою п’ятибальною та дає змогу оцінити усі досягнення студентів включно з практичною, індивідуальною, самостійною, науково-творчою роботою студентів. До переваг шкали оцінювання ECTS варто також віднести [5, с. 167]:

1. Системність і об’єктивність оцінювання знань.
2. Сприяє кращій організації та дисципліні студента, наполегливості та цілеспрямованості.
3. Дає змогу оцінити кожную діяльність студента, а не лише навчальну.
4. Допомогає розвивати навички самоконтролю.

Варто звернути увагу на те, що сучасні студенти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони більш інтелектуально розвинуті, схильні до кращого запам’ятовування матеріалу та формування логічного мислення, прагнуть здобути більше знань. В даному аспекті вважаємо, що ті студенти, які не лише навчаються, але й займаються науковою, самостійною та індивідуальною роботою потребують заохочення. Зазвичай обсягом навчальних дисциплін передбачено, що до здачі іспиту студенти можуть набрати лише 60 балів, а решта 40 виносяться на сам іспит чи залік. Проте, виникає проблема мотивації студентів за допомогою системи оцінювання знань. Вважаємо також, що її вирішення повинно бути покладено на керівників вищих навчальних закладів, які можуть запровадити систему мотивації через звільнення від іспитів чи заліків тих студентів, які найкраще себе проявили під час навчання. На загальноукраїнському рівні такої системи мотивації не розроблено.

На жаль, з кожним роком збільшується кількість студентів поведінку яких можна розцінювати як девіантну, тобто таку, яка не відповідає існуючим у суспільстві нормам, правилам, ролям [3; 6; 8]. Багато науковців працюють над вирішенням даної проблеми, проте на сьогодні ще не розроблено певного механізму боротьби з такою поведінкою у вищих навчальних закладах України. Вважаємо, що окрім профілактичних заходів, які передбачають попередження прояву девіантної поведінки у студентів, варто звернути увагу на можливість використання системи оцінювання для мотивації зміни цих студентів в аспекті кращої соціалізації та підвищення рівня знань.

Висновки. У підсумку зазначимо, що сучасна вітчизняна система освіти знаходиться на етапі реформування та наближення до європейських

стандартів. Важливим кроком в даному напрямку стало приєднання України до Болонського процесу та запровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи ECTS. Дана система містить специфічну шкалу оцінювання знань студентів, яка містить 7 буквених позначень, що відповідають певній кількості набраних балів. Вважаємо, що діюча система оцінювання доволі ефективна, оскільки дає змогу оцінити не лише успіхи у навчанні студентів, але й їхню індивідуальну, самостійну, науково-творчу роботу. Також ця система дозволяє студентам, які з тих чи інших причин не виконали навчальне навантаження, повторно пройти курс та підсумкове оцінювання, і таким чином, уникнути виключення з вищого навчального закладу. Щодо перспективи майбутніх досліджень зазначимо, що діюча система оцінювання дещо звужує можливість мотивації студентів до навчання та іншої діяльності. Саме тому, перспективними є дослідження саме в даному напрямку.

Список використаної літератури:

1. *Баєва О. В.* Формування відповідності систем контролю якості знань студента за національною системою та за шкалою ECTS / О. В. Баєва // Менеджмент та бізнес-освіта України в глобальному конкурентному середовищі. – К.: НМЦ “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – С. 44-54.
2. *Вітченко А. О.* Модульно-рейтингова система оцінювання як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ВВНЗ [Електронний ресурс] / А. О. Вітченко. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/.../cgiirbis_64.exe?...7...
3. Девіантна поведінка: соціологічний, психологічний та юридичний аспекти : матеріали наук.-практ. конф. (Харків, 10 квіт. 2015 р.) / МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ, Ф-т права та масових комунікацій, Кафедра соціології та психології; Соціологічна асоціація України. – Х. : ХНУВС, 2015. – 166 с.
4. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII (поточна редакція від 13.03.2016 р.): [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. *Лисак Г. О.* Контроль навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-трансфертної системи навчання / Г. О. Лисак // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – № 1. – С. 157-162.
6. *Островська-Бугайчук І. М.* Причини формування девіантної поведінки підлітків / І. М. Островська-Бугайчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2015. – Вип. 2(80). – С. 48-52.
7. *Полянюк В. В.* Впровадження системи управління якістю освіти у вищій школі в контексті вдосконалення системи показників її виміру [Електронний ресурс] / В. В. Полянюк, Л. В. Гут. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23606/1/61-419-428.pdf>.
8. Психологічні механізми адаптації девіантів до сучасного соціокультурного середовища : монографія / Н. Ю. Максимова, А. М. Грись, І. Ф. Манілов [та ін.]; за ред. Н. Ю. Максимової. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 254 с.
9. Світові системи оцінювання освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pedpresa.com.ua/blog/103259-svitovi-systemy-otsinyuvannya-osvity.html>.
10. *Скиба М.* Імплементация критеріів європейської шкали оцінювання ECTS у систему вищої освіти України / М. І. Скиба // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 73-81.

Аннотация

В статье рассмотрена проблема оценки учебной успеваемости студентов в высших учебных заведениях Украины с учетом европейских требований. Определены основные системы оценивания знаний в высших учебных заведениях стран мира. Дана характеристика отечественной системы оценки знаний в высшей школе. Сделан упор на важности адаптации требований, к изучению учебных дисциплин действующей системы оценки знаний.

***Ключевые слова:** образование, высшие учебные заведения, система оценивания, качество образования, кредитно-модульная система, Болонский процесс.*

Прищенко Олег
аспірант кафедри вищої математики

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Нові орієнтації й цінності сучасної освіти обумовили необхідність розуміти студента як індивідуальну дійсність і як індивідуальну можливість. Сьогодні для студента є безліч способів реалізувати себе.

Пригадаємо, що індивідуальним у людині називають те особливе, що вирізняє її з-поміж інших людей, а індивідуальністю - яскраво виражену сукупність ознак, властивих окремій людині, які закладені природою або набуті нею в індивідуальному досвіді. Особливими можуть бути інтелектуальні, вольові, моральні, соціальні та інші риси особистості. До індивідуальних особливостей відноситься своєрідність сприймання, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей та інше. Вона значною мірою обумовлює процес засвоєння знань, формування всіх якостей особистості [1].

Глибоке знання індивідуальних особливостей студента необхідне для вирішення двох завдань, взаємопов'язаних між собою:

- індивідуалізації – підтримки і розвитку одиничного, особливого, своєрідного як потенціалу особистості;
- соціалізації – адаптації у соціальному середовищі і самореалізації особистості в ньому.

Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню студентом своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності.

Педагогічна підтримка полягає у спільному зі студентом визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем),

які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довір'я між викладачем і студентом.

Індивідуалізація передбачає:

- 1) індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання;
- 2) створення умов для вільної реалізації завданих природою здібностей і можливостей;
- 3) підтримку студента у творчому самовтіленні;
- 4) підтримку студента у рефлексії.

Отже, педагогічна підтримка використовується з метою допомоги студентам у вирішенні проблем: діагностичної, пошукової, діяльносної, рефлексивної. Звісно, вона не може замінити процес навчання – основний шлях одержання молодим поколінням соціального досвіду, створюваного людством протягом тисячоліть. У цьому випадку здійснюється індивідуальний підхід, суть якого полягає в управлінні розвитком студента, що базується на глибокому знанні рис його особистості і умов життя. Педагогіка індивідуального підходу передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей студента з метою забезпечення запроєктованого рівня розвитку особистості.

Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли студенти, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для окремого навчання. У педагогічній літературі є два терміни: “зовнішня диференціація” і “внутрішня диференціація”. Терміном “зовнішня диференціація” позначають таку організацію навчального процесу, за якої для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів студентів створюються спеціальні диференційовані факультети, групи. Термін “внутрішня диференціація” застосовують до такої організації навчального процесу, за якої розвиток індивідуальності здійснюється в умовах звичайної роботи викладачів.

Головною ознакою диференціації в цих навчальних закладах є програми. Міністерство освіти і науки України розробило і запропонувало педагогам близько 100 варіантів навчальних програм для диференціації навчання.

Важливим напрямом диференціації є навчання обдарованих, талановитих студентів. Саме вони в недалекому майбутньому забезпечать прогрес країни в науці, виробництві, мистецтві.

Поняття “обдарований студент” в педагогіці трактують як здібність досягати найвищих результатів в інтелектуальній і художній галузях; володіння незвичайними психомоторними і спеціальними здібностями; високий рівень розвитку будь-яких здібностей. Студенти виокремлюють три

основних типи обдарованості, які слід враховувати: академічну (яскраво виражена здібність до навчання); інтелектуальну (уміння мислити, аналізувати, зіставляти факти); творчу (нестандартно мислити і бачити світ).

1. Досвід сучасної педагогіки

Інтерес до навчання обдарованих, талановитих студентів у світовій педагогіці значно зріс. Діє європейська асоціація з вищих здібностей, головною метою якої є дослідження і заохочення навчання обдарованих. У провідних країнах світу ще на рубежі 50-60 років з'явилися школи для талановитих дітей, яких навчають за найбільш насиченими програмами. Масштаби і принципи організації навчання обдарованих студентів у різних країнах різні [20].

Однією із спеціальних методик є: не вимагати одночасного виправлення декількох недоліків, хвалити виконавця, не критикувати виконання, порівнювати сьогоднішні успіхи із вчорашніми невдачами, не скупитися на похвалу, виділяти будь-який успіх, ставити гранично конкретні і реальні цілі, тоді студенти “вирівнюються” у розвитку і знаннях зі своїми одногрупниками і можуть разом з ними успішно продовжувати навчання в інституті.

Внутрішня диференціація здійснюється під час практичних занять. Необхідність у ній тим більша, чим різноманітнішим є склад студентів. Навчання тут погоджується з можливостями різних груп студентів. Загальна програма розрахована на підвищення рівня всіх студентів.

Найефективнішою є групова диференціація. У всіх типах вищих навчальних закладів студенти груп поділяються на підгрупи. У такій підгрупі студент може вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів і здібностей. Підгрупи формуються викладачем на основі рівня розвитку студентів і побажань самих студентів: студенти охоче працюють із одногрупниками, які мають схожі інтереси, стиль роботи, з якими пов'язані дружніми стосунками.

У розвинених країнах групова диференціація має різні варіанти: швидкі, середні і повільні групи (США); за рівнем програм і навчальних завдань: підвищений (А), середній (Б), низький (В) (Німеччина); за вивченням окремих навчальних дисциплін, де працюють “швидкі”, “середні” і “повільні” групи (Франція).

Групове навчання в цілому педагогічно виправдане. Проте завжди є небезпека звуження загального кругозору студентів, які працюють у підгрупах. Так, при розподілі групи на сильну і слабку підгрупи зазвичай виникає два варіанти: або більше уваги приділяється слабким, або – сильним. Обидва варіанти можуть нанести шкоду тій чи іншій групі студентів.

Індивідуальна самотійна робота здійснюється здебільшого за допомогою диференційованих завдань, які враховують особливості

індивідуальності студента. З цією метою в інститутах впроваджується рівнева індивідуалізація навчання, коли студенти, навчаючись за однією програмою, мають право і можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче загальнообов'язкового базового рівня. Як правило, у навчальних програмах виділяють три рівні складності матеріалу: базовий, середній і високий.

2. Профорієнтація на прикладі вивчення математики

В основу побудови змісту й організації поглибленого навчання математики покладено компетентнісний підхід, відповідно до якого кінцевим результатом навчання предмета є сформовані певні компетентності як здатності студента успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях і нести відповідальність за свої дії. Поглиблене навчання математики в інституті передбачає передусім формування предметної математичної компетентності, сутнісний опис якої подано в розділі “Державні вимоги до рівня підготовки студентів” цієї програми. Крім того, воно має зробити вагомий внесок у формування окремих ключових (більш загальних, що виходять за межі одного предмета) компетентностей, зокрема загальнонавчальної (уміння вчитися), комунікативної (здатності грамотно формулювати і висловлювати судження), загальнокультурної та інших. Формування зазначених компетентностей підпорядковується реалізації загальних завдань вищої математичної освіти, що здійснюється на всіх ступенях інститутської програми. До них належать:

– формування ставлення до математики як невід’ємної складової загальної культури людини, необхідної умови її повноцінного життя в сучасному суспільстві на основі ознайомлення з ідеями і методами математики як універсальної мови науки і техніки, ефективного засобу моделювання і дослідження процесів і явищ навколишнього світу;

– забезпечення оволодіння математичною мовою, розуміння математичної символіки, математичних формул і моделей як таких, що дають змогу описувати загальні властивості об’єктів, процесів та явищ;

– формування здатності логічно обґрунтовувати та доводити математичні твердження, застосовувати математичні методи у процесі розв’язування навчальних і практичних задач, використовувати математичні знання і вміння під час вивчення інших навчальних предметів;

– розвиток умінь працювати з підручником, опрацьовувати математичні тексти, шукати і використовувати додаткову навчальну інформацію, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію в особистому житті;

– формування здатності оцінювати правильність і раціональність розв’язування математичних задач, обґрунтовувати твердження, приймати рішення в умовах неповної, надлишкової, точної та ймовірнісної інформації.

Крім цих загальних завдань у вищій школі реалізуються та закріплюються відповідні специфічні для даного етапу поглибленого навчання математики освітні завдання.

Необхідною умовою формування компетентностей є діяльнісна спрямованість навчання, яка передбачає постійне включення студентів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практична його спрямованість. Доцільно, де це можливо, не лише показувати виникнення математичного факту із практичної ситуації, а й ілюструвати його застосування на практиці [18].

Важливу роль у навчанні поглибленого курсу математики відіграє систематичне використання історичного матеріалу, який підвищує інтерес до вивчення математики, стимулює потяг до наукової творчості, пробуджує критичне ставлення до фактів, дає студентам уявлення про математику як невід’ємну складову загальнолюдської культури. На дохідливих прикладах слід показувати студентам, як розвивалися математичні поняття і відношення, теорії та методи. Ознайомлення студентів з іменами та біографіями видатних учених, які створювали математику, зокрема видатних українських математиків, сприятиме національному і патріотичному вихованню молоді.

Інтерес до вивчення математики має постійно стимулюватися. Проте у випадку втрати у студента інтересу до математики програмою передбачена можливість переходу до вивчення предмета в межах базового курсу.

Вимоги до результатів поглибленого вивчення математики не мають бути надмірними. Завищені вимоги породжують перевантаження і, як наслідок, призводять до втрати інтересу до предмета [20].

3. Форми організації і методи навчання

У сучасних вищих навчальних закладах парно-лекційна форма є головною (основною), її ключовим компонентом є пара(заняття). Пара – це “відрізок” навчального процесу, який є викінченим у смисловому, часовому й організаційному відношенні. Незважаючи на малу тривалість, пари мають ті структурні компоненти, які характеризують процес навчання в цілому, зокрема: цільовий, стимуляційно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінно-результативний. Тому від ефективності пар залежить ефективність навчального процесу.

Над удосконаленням занять працює багато теоретиків і практиків усього світу. Вироблені загальні вимоги до заняття, які повинен знати кожен педагог і дотримуватися їх повсякчас.

3-поміж загальних вимог, яким повинне відповідати сучасне заняття, виділяються такі:

1. Побудова заняття на основі закономірностей навчально-виховного процесу.

2. Оптимальне поєднання і реалізація на занятті всіх дидактичних принципів і правил.

3. Забезпечення умов для продуктивної пізнавальної діяльності студентів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів і потреб.

4. Встановлення міжпредметних зв'язків, усвідомлених студентами.

5. Зв'язок з раніше засвоєними знаннями й уміннями, опора на досягнутий рівень розвитку студентів.

6. Стимулювання й активізація розвитку всіх сфер особистості.

7. Логічність і емоційність усіх етапів навчально-пізнавальної діяльності.

8. Ефективне використання педагогічних засобів.

9. Зв'язок з життям, особистим досвідом студентів.

10. Формування практично-необхідних знань, умінь, навичок, раціональних прийомів мислення та діяльності.

11. Формування уміння вчитися, потреби постійного поповнення своїх знань.

12. Діагностика, прогнозування, проектування і планування кожного заняття.

Кожне заняття реалізує триєдине завдання: навчити, розвинути, виховати. За цим критерієм загальні вимоги до уроку конкретизуються дидактичними, розвиваючими і виховними вимогами.

До дидактичних (освітніх) вимог належать:

а) чітке визначення освітніх завдань кожного уроку;

б) раціональне визначення змісту уроку з урахуванням соціальних і особистісних потреб;

в) впровадження новітніх технологій пізнавальної діяльності;

г) раціональне поєднання різноманітних форм і методів навчання;

г) творчий підхід до побудови структури уроку;

д) поєднання різних форм колективної діяльності з самостійною діяльністю учнів;

е) забезпечення оперативного зворотного зв'язку; дієвого контролю й управління.

До розвиваючих вимог належать:

а) формування і розвиток в учнів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, творчої ініціативи й активності;

б) вивчення й урахування рівня розвитку та психічних властивостей учнів, проектування “зони найближчого розвитку”;

в) стимулювання нових якісних змін у інтелектуальному, емоційному, соціальному розвитку студентів.

Виховні вимоги до заняття включають:

а) визначення виховних можливостей навчального матеріалу, діяльності на занятті(пара);

б) постановку і формування виховних завдань, зумовлених цілями і змістом навчальної роботи;

в) формування у студентів життєво необхідних якостей: старанності, відповідальності, ретельності, охайності, самостійності, працездатності, уважності, чесності та ін.;

г) формування світоглядної, моральної, правової, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культури;

г) співробітництво і партнерство з учнями, зацікавленість у їхніх успіхах.

Крім перерахованих вимог до занять, в педагогічній літературі виділяються й інші вимоги: організаційні, психологічні, управлінські, санітарно-гігієнічні, етнічні та ін.

Висновки

Проведена робота автором висвітлює сучасний стан проблеми профорієнтації у вищих навчальних закладах. Проаналізовано діючі підручники з алгебри і навчальні посібники з алгебри і теорії чисел, педагогіки та психології для вищих навчальних закладів, в яких міститься аспекти подання математичних знань, методи розв’язування різноманітних задач, виділено основні класи задач, опрацьовано психолого-педагогічну літературу з проблем організації і проведення занять з математичних дисциплін, виявлено шляхи і умови реалізації і вивчення елементів різних математичних теорій, з’ясовано особливості змісту і структури навчального матеріалу, вдосконалено деякі елементи та розраховано оптимальну подачу елементів математичних теорій, розкрито особливості формування понять та вмінь і навичок розв’язання основних задач загальних тем.

На основі результатів досліджень можна зробити наступні висновки: з огляду на реформування системи освіти нашої країни, сучасний стан викладання математики потребує нових підходів, методів і форм. Одним з таких інструментів педагогічної діяльності може стати вміння, розуміючи тип мислення студента, психологічний стан, роз’яснити тему. Як правило, для цього потрібна логічно-креативна підготовка засобом спеціальних абстрактних вправ для розвитку інтелекту учнів.

Список використаної літератури:

1. *Абрамов А. М.* Избранные вопросы математики : факультативный курс. / А. М. Абрамов, Н. Я. Виленкин, Дорофеев [и др.]. – М. : Просвещение, 1980.
2. *Бородін О. І.* Історія розвитку поняття про число і систему числення / О. І. Бородін. – Київ : Радянська школа, 1968. – 115 с.
3. *Бородін О. І.* Теорія чисел : підручник. – Вид. 3-е, допов. і переробл. / О. І. Бородін. – К. : Вища школа, 1970. – 275 с.
4. *Выгодский М. Я.* Справочник по высшей математике / М. Я. Выгодский. – М. : Физмат, 1963.
5. *Гайштут А. Г.* Математика в логических упражнениях / А. Г. Гайштут. – К. : Вища школа, 1985. – 192 с.
6. *Гайштут О. Г.* Тренінг інтелекту школяра / О. Г. Гайштут. – К.-П. : Абетка, 2004. – 308 с.
7. *Гейзер Г. И.* История математики в школе : пособие для учителей / Г. И. Гейзер. – М. : Просвещение, 1981. – 239 с.
8. *Гнеденко Б. В.* Математика и математическое образование в современном мире / Б. В. Гнеденко. – М. : Просвещение, 1996.
9. *Гнеденко Б. В., Черкасов Р. С.,* О преподавании математики в предстоящем тысячелетии. Математика в школе / Б. В. Гнеденко, Р. С. Черкасов. – М. : Просвещение, 1996.
10. *Захарова А. В.* Психология обучения студентов / А. В. Захарова. – М. : Знание, 1986.
11. Избранные вопросы по математике / под ред. Жарова. – Ярославль, 1971.
12. *Кон И. С.* Психология юношеского возраста : учебное пособие для студентов педагогических институтов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979.
13. *Костарчук В. М., Хацет Б. І.* Курс вищої алгебри. – Вид.3-е., переробл. і допов. / В. М. Костарчук, Б. І. Хацет. – К. : Вища школа, 1969. – 540 с.
14. *Котек В. В.* Леонард Эйлер / В. В. Котек ; пер. с укр. – М., 1961.
15. *Мерзляк А. Г.* Алгебра : підручник для 8 класу з поглибленим вивченням математики. / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Х. : Гімназія, 2014. – 378 с.
16. Навчальна програма для поглибленого вивчення математики загальноосвітніх навчальних закладів / М. І. Бурда, М. Ф. Городній, Д. А. Номіровський, А. В. Паньков, Н. А. Тарасенкова, М. В. Чемерис, В. О. Швець, М. С. Якір. – 2014.
17. *Оре О.* Приглашение в теорию чисел : пер. с англ. / О. Оре. – М. : Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1980. – 128 с.
18. *Слепкань З. І.* Методика навчання математики : підручник / З. І. Слепкань. – 2-ге вид., доповн. і переробл. – К. : Вища школа, 2006. – 582 с.

РОЗДІЛ ІІІ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Суходольська Анастасія

аспірантка кафедри теорії держави і права, історії політичних учень

ВИХОВАННЯ ЯК БАЗОВА КАТЕГОРІЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВИ ЮРИСТА В ХХІ СТОЛІТТІ

Національна система освіти вдосконалюється за допомогою залучення позитивного педагогічного досвіду країн Євросоюзу. Україна прийнявши європейські цінності має переглянути та укріпити позиції в соціально-культурній, демографічній, національній та духовних сферах суспільного життя. Саме вивчення та дослідження Європейського досвіду при вихованні правників слугує фундаментом, який формує і підвищує кваліфікаційний рівень юристів.

На цьому етапі розвитку нашої країни виникає потреба в підготовці високкваліфікованих спеціалістів, здатних відповідати критеріям сучасного життя: науково-технічному прогресу, швидкому розвитку усіх галузей економіки, мінливості законодавства та відповідності вимог до міжнародних стандартів, зокрема, стандартів Європейського Союзу.

1. Основні напрями оптимізації правового виховання в сучасній Україні.

Визначенні в Конституції завдання щодо створення демократичної, соціальної, правової держави не можуть бути вирішені без правового виховання, за допомогою якого формується необхідний рівень правосвідомості, правової культури громадян і суспільства в цілому. Тому одним з найважливіших завдань держави у цей період є створення нових демократичних політико-правових інститутів, які мають займатися правовим вихованням населення.

Для того щоб діяльність цих інститутів з правового виховання була ефективною, необхідне цілеспрямоване, всебічне дослідження теоретичних та практичних проблем у даній сфері, що припускає обґрунтування нових підходів до організації правового виховання, розроблення загальної

концепції механізму правового виховання, визначення основних завдань і напрямів його оптимізації в сучасних умовах [4].

Останнім часом різноманітні аспекти правового виховання і формування правосвідомості та правової культури перебувають у центрі уваги багатьох учених, зокрема таких правознавців, В. Андрейцев, Ю. Битяк, О. Головченко, В. Голосніченко, С. Демський, О. Денісова, І. Дмитрієнко, Ю. Калиновський, Н. Коваленко, Д. Колесниченко, М. Козюбра, О. Косаревська, А. Кутиркан, Т. Кушнірова, З. Легуша, Л. Макаренко, М. Матузов, О. Менюк, І. Невважай, В. Оксамитний, І. Осика, Р. Подберезський, О. Пометун, В. Сальников, О. Семітко, А. Скуратівський, В. Стреляєва, Є. Татарінцев, В. Тацій, Ю. Тодика, В. Ченей, І. Яковюк та ін. Водночас, як показує аналіз їх праць, здійснений в обґрунтуванні завдань і напрямів його оптимізації в транзитивний період розвитку сучасної України залишаються поки що недостатньо розробленими.

Правове виховання маю на меті розвиток правової свідомості людини і правової культури суспільства в цілому. Поняття “правове виховання” є багатозначним. Його можна розглядати як в широкому, так і вузькому значеннях. У широкому значенні воно означає не власне правове виховання, а правову соціалізацію людини, коли вона “виховується” навколишнім середовищем у цілому, всією юридичною практикою і поведінкою людей, посадовців – представників державного апарату в правовій сфері. У цьому разі соціалізація є об’єктивно спонтанним процесом трансформації індивідуальної свідомості у відповідному соціокультурному контексті, а до її найважливіших функцій відносять: відтворення суб’єкта соціально-історичного процесу, забезпечення спадкоємності в розвитку культури і цивілізації, підтримку безконфліктного стану суспільства за допомогою адаптації суб’єкта до соціального середовища.

Особливу роль соціалізації в процесі формування правової культури в перехідних суспільствах, у тому числі в Україні, пояснюється тим, що перехідне суспільство є соціумом на етапі різних змін на мікросоціальному рівні при достатньо малих змінах на макрорівні. Такі раптові тектонічні зрушення в соціально-політичній, правовій, економічній та інших сферах закономірно викликають потребу в пристосуванні внутрішнього світу людини до змін, що відбуваються. Таке пристосування у свою чергу можна уявити як зміну (трансформацію) соціальних і правових цінностей, зразків поведінки, інтересів відповідно до принципово нової правової системи, характерної для актуального суспільного буття.

Складність соціалізації в перехідному суспільстві зумовлюється також тим, що у ньому зруйновані або тільки формується інститути правової соціалізації, покликані виховувати індивідів у дусі нової системи правових цінностей (яка сама залишається предметом гострих дискусій).

В ідеалі, формуючи, стверджуючи і закріплюючи нові соціальні та правові цінності, перехідне суспільство повинно у такий спосіб визначити бажаний для нього загальний, стратегічний напрям дії та взаємодії своїх суб'єктів, орієнтуючи їхню поведінку в межах встановлених загальних меж. Наприклад, якщо серед пріоритетних політико-правових цінностей визначається демократія з притаманним їй гуманізмом, то завдяки цьому суспільство стимулює дії своїх громадян у напрямі визнання пріоритету прав і свобод людини, забезпечення умов дійсного народовладдя та реальної турботи про благо людини.

І навпаки, якщо в суспільстві пріоритетними визначено цінності “дикого ринку”, які ставлять основну масу населення в умови виживання за будь-яку ціну, то в такому випадку суспільство стимулює формування у людей світогляду, що сприймає інших суб'єктів з позицій “панування – підпорядкування”, “своєї – чужі”, а це ще більше розколює суспільство і загрожує соціальними колізіями [15].

Розуміння правової соціалізації як об'єктивно спонтанного процесу дозволяє зрозуміти, чому питання про підвищення рівня правосвідомості і правової культури в конкретні строки є не зовсім конкретним. Дійсно, розвиток правової культури (який, до речі, може мати прогресивний, регресивний та катастрофічний характер) – це природний процес, що визначається сукупністю об'єктивних чинників, які не залежать безпосередньо від інтересів, планів та намірів соціальних суб'єктів.

До об'єктивних чинників, які істотно впливають на правове виховання і рівень правової свідомості та правової культури, належать: цивільний та культурний рівні розвитку конкретного суспільства, його політико-правова система; укоріненість серед населення правових, етичних та релігійних норм; існуючі в суспільстві правовідносин, правові традиції; правовий менталітет населення тощо. Тому процес правового виховання, формування правової культури не може прискорюватися президентським указом чи припинитися рішенням парламентської більшості. Стосовно правового виховання і формування правової культури, очевидно, має йтися про створення умов, що дають змогу дедалі значніше виявлятися об'єктивним чинникам, які в результаті цього визначають правову культуру суспільства та забезпечують ефективність право виховних заходів.

Водночас об'єктивність процесу формування правової культури в суспільстві не означає усунення з цього процесу суб'єктивного, людського чинника. У перехідних умовах, коли суспільству необхідно у багатьох сферах соціальної дійсності (політичній, правовій, економічній тощо) пройти в своєму розвитку за декілька десятиліть шлях, на який західноєвропейські країни витратили не менше двох століть, формування необхідного рівня правової культури не може бути автоматичним або стихійним процесом. Це

процес, що вимагає управлінської дії, створення в суспільстві ефективних соціальних інститутів правового виховання, визначення основних напрямів оптимізації діяльності цих інститутів.

До основних інститутів, які тією чи іншою мірою виконують функцію формування правової культури в перехідному суспільстві, можна віднести: державу, інститути культури і соціалізації, політичні партії та громадські рухи, інституту правопорядку і соціального контролю, прав людини, правового виховання, розв'язання правових конфліктів тощо. Саме ці інститути безпосередньо здійснюють власне правове виховання (виховання у вузькому значенні), під яким розуміється цілеспрямований процес засвоєння людиною певної системи правових знань, норм та цінностей, що дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства.

Під оптимізацією діяльності соціальних інститутів з формування правової культури у такому контексті розуміється приведення їх у стан найбільш ефективного виконання притаманних їм функцій. Основним критерієм оптимальної діяльності соціальних інститутів з правового виховання можна вважати досягнутий рівень правової культури, правосвідомості та правозастосування у конкретному суспільстві. Що визначається сукупністю різних емпіричних методів [20].

Оптимізація діяльності конкретного соціального інституту з формування правової культури в перехідному суспільстві передбачає вироблення спеціальних технологій, в межах яких ця діяльність була б максимально результативною. Це можливо за умов, коли завдання, напрями, форми та методи правового виховання відповідають характеру існуючої правової реальності.

Таким чином, оптимізація діяльності соціальних інститутів з правового виховання і формування правової культури надає даному процесу таких форм, що здатні щонайбільше використати конструктивний потенціал існуючої правової реальності і знизити до мінімального рівня її деструктивні складові. Саме у цьому полягає сутність оптимізації діяльності соціальних інститутів

2. Зміст та завдання виховання у підготовці юриста: моральний аспект.

Основним завданням педагогічної науки є вивчення педагогічної дійсності з метою накопичення і систематизації наукових знань для розуміння, пояснення і прогнозування процесів навчання, виховання, освіти і розвитку людської особистості. Пізнаючи закономірності цих процесів, педагогіка вказує практиці найбільш раціональні шляхи і засоби педагогічного впливу на особистість, розробляє ефективні освітні технології і методики.

Інше завдання педагогів-науковців полягає в дослідженні і обґрунтуванні освітніх цінностей і норм, на підставі яких повинні визначатися цілі і зміст педагогічної діяльності. У всі часи педагоги прагнули допомогти людям ставати краще, розвивати і реалізовувати властиві їм здатності з найбільшою користю для себе і для суспільства. З цих позицій педагогічні знання необхідні і юристам, професійна діяльність яких постійно передбачає взаємодію з іншими людьми. Але для того, щоб допомагати поліпшуватися іншим, юрист сам повинен бути освіченим фахівцем. Головною метою вищої юридичної освіти сьогодні є сприяння становленню демократичної творчої конкурентоспроможної особистості фахівця, який вміє самостійно ставити і вирішувати професійні проблеми в так званому суспільстві ризику.

У сучасній Україні саме від професійних юристів залежить максимально ефективно правове регулювання суспільних відносин, розвиток демократії, зміцнення законності і правопорядку. Тому в якості невиліковних завдань педагогіки для юристів слід назвати розробку і вдосконалення наукових основ вищої юридичної освіти, формування ціннісних орієнтацій та інших професійно значущих якостей.

Ціннісні орієнтації професійних юристів, для яких характерне, перш за все, участь в державному управлінні, обумовлюють ступінь індивідуального засвоєння принципів і вимог чинного права, міру впевненості в їх необхідності і справедливості, готовність послідовно втілювати їх в життя в процесі повсякденної юридичної діяльності. Індивідуалізована система цінностей юристів багато в чому визначає правовий розвиток суспільства через створення нових і тлумачення усталених юридичних понять, а також оцінку тих чи інших фактів соціального життя і поведінки людей.

Як свідчить історична практика, професійна свідомість більшості юристів в силу їх соціального становища відрізняється консервативним, нерідко навіть реакційним характером. Важливим для творчої особистості юриста постає самокритичність, самостійність, наполегливість і активність.

Природно, наша свідомість і поведінка багато в чому визначаються пануючими в даному суспільстві в даний час соціально-економічними відносинами. Проте всім нам, в першу чергу викладачам і юристам, необхідно постійно пам'ятати про універсальний характер демократичних цінностей, завойованих з великими труднощами і чималою кров'ю протягом століть разом з європейськими народами. І, зрозуміло, в силу своїх можливостей потрібно прагнути до втілення цих цінностей у життя.

Перш за все це відноситься до основних прав і свобод людини, таким, як повага гідності людини, недоторканність життя, заборона особистої залежності, рабства і тортур, захист від довільного позбавлення волі, заборона дискримінації за расовими, національними, релігійними та іншими

мотивами, рівноправність громадян, право на працю і вільний вибір професії, свобода совісті, інформації, пересування, виборче право. І як першорядне завдання професійної діяльності юристів необхідно розглядати забезпечення прав людини в своїй країні і в усьому світі в тому вигляді, в якому вони викладені в Загальній декларації прав людини, прийнятої ООН в 1948 р., в Європейській конвенції про захист прав людини і основних свобод 1950 р. і в інших відповідних юридичних документах [8].

Педагогіка вищої школи дозволяє науково обґрунтувати вимоги до сучасного навчального процесу, виявити його закономірності, перевести викладання з рівня інформування на рівень управління професійним розвитком майбутніх фахівців, сприяти обґрунтованому вибору викладачем адекватних методів і засобів навчання з урахуванням специфіки вищої юридичної освіти. Сьогодні викладацька діяльність вчорашніх випускників юридичного вузу найчастіше складається на основі інтуїтивно-емпіричних рішень або в ході освоєння і копіювання прийомів більш досвідчених колег. Так поступово важким шляхом спроб і помилок набувається педагогічний досвід.

Курс педагогіки вищої школи дає можливість викладачеві зрозуміти основні теоретико-педагогічні проблеми, опанувати понятійним апаратом педагогіки, орієнтуватися в педагогічних технологіях, основних складових педагогічного процесу (мети, зміст, методи, засоби, контроль і т. д.).

Предмет педагогіки вищої юридичної школи – це вивчення сутності і закономірностей процесу вищої юридичної освіти та розвитку особистості майбутнього юриста в умовах вузу.

Серед інших завдань педагогіки для юристів виділимо наступні:

– навчання педагогічним знанням і вмінням, які дозволять юристу шляхом необхідних виховних впливів домогтися засвоєння людиною суспільних норм і спонукати його до правомірної поведінки;

– дослідження і розвиток ключових компетенцій, які є основними структурними елементами особистості слідчого, судді, прокурора, адвоката, юрисконсульта та представників інших юридичних спеціальностей, для формування професійної компетентності;

– формування у юристів установки на самоосвіту і самовиховання, а також відповідної системи знань, умінь і навичок;

– підготовка до адекватного виконання соціальних ролей громадянина і сім'янина на основі початкової педагогічної освіти.

Професійна компетентність – це інтегративна якість особистості фахівця, який завершив освіту на певному щаблі, що виражається в його готовності і здатності до успішної професійної діяльності з урахуванням її соціальної значущості.

Зміст і структура професійної компетентності багато в чому визначається специфікою і структурою професійної діяльності. Так, говорячи про кваліфікованого юриста, ми припускаємо, що це досвідчений в області юриспруденції фахівець, який володіє правом на основі своїх спеціальних знань, умінь, навичок, обов'язків і повноважень здійснювати юридичну діяльність, вирішувати підвідомчі питання.

Дослідники професійної юридичної діяльності відзначають, що вона відрізняється високою інтелектуальністю, моральністю, психологічною насиченістю, і зазвичай виділяють в ній такі аспекти: пошуковий, комунікативний, організаційний, конструктивний (реконструктивний), соціальний (В. Л. Васильєв, М. І. Єнікєєв, А. М. Столяренко, Ю. Ф. Чуфаровский і ін.).

Реалізація кваліфікаційного підходу в контексті модернізації юридичної освіти дозволяє розкрити бажаний результат освіти через сукупність різного виду кваліфікацій, що забезпечують необхідний рівень професіоналізму особистості та діяльності випускника юридичного вузу. Компетенції – це узагальнені способи дій, що зумовлюють продуктивне виконання професійної діяльності. До числа основних компетенцій, що утворюють професійну компетентність юриста, відносять професійно-предметні знання, вміння, навички, здібності, розуміння, відповідальність, людяність, справедливість. З психологічної точки зору зміст професійної компетентності складають такі компоненти:

- 1) когнітивний, що відображає наявність необхідного обсягу професійних знань;
- 2) регулятивний, що включає в себе проектувальні і конструктивні вміння, що дозволяють прогнозувати і приймати ефективні рішення;
- 3) рефлексивно-статусний, що дає право діяти певним чином в сфері своїх повноважень;
- 4) комунікативний, що забезпечує успішність міжособистісної взаємодії у професійній діяльності та спілкуванні [4].

Ключові компетенції – це компетенції широкого спектра використання, що забезпечують продуктивність різних видів діяльності і універсальність фахівця. Спеціаліст проявляє свої компетенції тільки в діяльності, в конкретній ситуації. Важливим компонентом компетенції є досвід – інтеграція в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів вирішення професійних завдань.

Створюючи кваліфікаційну модель юриста на основі аналізу професійних показників різних юридичних спеціальностей і вимог державного стандарту, слід редукувати її, заздалегідь знизивши вимоги, пов'язані з досвідом професійної діяльності, який в ході навчання в юридичному вузі студент в належному обсязі придбати не може. Разом з тим

доцільно всіляко розширювати в освітньому процесі всі види навчальної діяльності, наближені до професійної: навчально-виробничої практики, навчально-дослідницької роботи студентів, ділових та рольових ігор, інсценування судових засідань, будь-які види творчої професійно орієнтованої самостійної роботи студентів. З метою розвитку ключових кваліфікацій і професійно важливих якостей особистості сучасного юриста, викладачам було б логічно змістити акцент з знанієцентричного підходу до навчання (традиційних лекцій і семінарів) на інтерактивний особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає тренінги особистісно-професійного зростання і різноманітні активні методи навчання.

Особливу роль відіграє комунікативна компетенція юристів, оскільки в сучасному суспільстві користується попитом висока мовна культура. Як одна з головних ключових компетенцій, вона характерна для професій “підвищеної мовної відповідальності”, де слово є професійним інструментом, від володіння яким залежить успіх професійної діяльності юриста, викладача, лікаря, економіста та ін. Професійна компетентність юристів обов’язково пов’язана з комунікативною компетентністю, яка включає в себе знання про мовні засоби і ситуаціях спілкування, володіння комплексом мовних умінь, що дозволяють юристу домогтися результативності в спілкуванні і взаємодії, правильно будувати і розуміти різні тексти, адекватно використовувати мовні і мовні засоби стосовно конкретних умов і завдань спілкування. Під комунікативною компетентністю розуміється сукупність знань в області комунікативних дисциплін (педагогіка, психологія, конфліктологія, логіка, етика, українська й іноземні мови, риторика, культура мовлення та ін.); комунікативні та організаторські здібності; самоконтроль; культура вербальної і невербальної взаємодії.

Студенти і випускники юридичних вузів в основній масі недостатньо володіють основами професійного спілкування. Звикнувши в повсякденному спілкуванні говорити як доведеться, юрист може повторювати звичні помилки і в сфері професійної комунікації. Неохайність мови, недостатній рівень володіння професійною мовою права - це наслідок низького рівня професійного мислення і мовної культури студентів.

Одним з найважливіших критеріїв оцінки професійної компетентності фахівців вважається володіння понятійним апаратом, спеціальної лексики (термінологією) даної предметної області. Відомо, що освоєння будь-якої професійної діяльності відбувається трьома шляхами: через показування, через власну діяльність, через мову. Це відповідає наочним, практичним і словесним методам навчання. Практична мова юристів не завжди збігається з мовою теорії права: в процесі навчання студенти знайомляться в основному з нормативними і загальнонауковими юридичними термінами, проте на

практиці вони пізнають частково іншу професійну мову фахівців, включаючи професійний сленг, жаргонізми.

Засвоєння мови юриспруденції, нормативного та ненормативного, забезпечує “вживання” студента в майбутню професійну середу. Це призводить до необхідності давати студентам на період практики завдання по оволодінню спеціальної професійною лексикою, з порівняльного аналізу обсягу змісту нормативних і загальнонаукових термінів з тим змістом, який вкладають в ці поняття юристи-практики, зі збору спеціальних виразів, зворотів мови, професійність, зі складання словників спеціальної лексики [3].

Не менш значуще формування і розвиток протягом усього періоду навчання в процесі викладання всіх навчальних дисциплін є аутопсихологічна компетенція як умова і засада професійної мобільності юристів. Під останньою слід розуміти інтеграційну характеристику особистості, яка володіє професійним мисленням, сформованою правосвідомістю, спрямованістю на самоосвіту, саморозвиток і самоактуалізацію, фундаментальними знаннями, а також вміннями і навичками, які сприяють швидкому та успішному оволодінню ефективними прийомами і методами юридичної діяльності, швидкоплинним законодавством.

Рішення названих завдань дає можливість направити педагогічну діяльність викладача юридичного вузу, юриста для надання сприяння конкретній людині у встановленні його оптимального ставлення до себе самого, інших людей, навколишнього світу і своєї професійної діяльності. При цьому необхідно найбільш повно та своєчасно і методично правильно допомогти іншій людині правильно визначити свої здібності і разом з тим визначити шляхи їх розвитку і вдосконалення, щоб запобігти, як кажуть кримінологи, патологічні самовияви особистості.

Всі люди мають вроджені задатки і здібності, які можуть або розвиватися і вдосконалюватися в процесі соціалізації особистості, або зникати, якщо в силу різних причин виявилися незатребуваними. Аналіз педагогічної практики свідчить, що найбільші зусилля батьки і педагоги витрачають не так на грамотне розвиток позитивних якостей особистості, а на викорінення негативних. Причому викорінення поверхневе, насильницьке, а тому неефективне. Про це ж говорить А. І. Солженіцин, стверджуючи, що допомогти молодій людині в сучасних умовах можуть батьки своєю моральною силою, а не заборонами і погрозами.

Письменники-фантасти брати Стругацькі висловили в романі “Обтяжені злом” деякі судження про цю ситуацію. Вони назвали три причини, за якими людина стає злочинцем: 1) система освіти не зуміла виявити у дитини ніяких здібностей і талантів; 2) генетична схильність до авантюризму, коли почуття ризику породжує позитивні емоції; 3) повна

бездуховність, коли домагання на матеріальне благополуччя пригнічують все інші устремління. З цього випливає, що людина не приречена бути злочинцем або, навпаки, генієм – в ньому багато чого можна змінити в кращу або гіршу сторони. І тут велику позитивну роль відіграє педагогічна, розвиваюча діяльність, яка спонукає людину до самовиховання, самоосвіти, самоактуалізації.

Сьогодні потрібна не тільки і не стільки організаційно-методична перебудова, скільки підготовка і підвищення кваліфікації педагогів, які володіють культурно-освітнім мисленням. Сучасна гуманістична педагогіка визначає головну мету освіти як укорінення особистості в культурі, в якій головне – не предмети і знання про них, а гуманістичні цінності і соціальні норми, способи мислення і творчої діяльності.

Нормативна функція педагога полягає у відборі, поданні та інтерпретації культурних феноменів (елементів об'єктивізованого соціального досвіду людства) як в своїй професійно-предметній сфері, так і в сфері загальної культури. Що відзначається в останні роки зниженням культурного рівня студентів, має супроводжуватися посиленням професійно-особистісного потенціалу викладачів, оскільки саме освіта може і має стати потужним чинником розвитку особистості, конкуруючим з зусиллям бездуховного прагматизму і легковажною поп-культури.

Для розуміння педагогічної діяльності важливо виділити ту функціональну одиницю, яка містить в собі її основні специфічні властивості. Такою одиницею є педагогічна дія як єдність мети і змісту. Доведення дії до вміння досить високого рівня узагальненості дозволяє переносити його на рішення широкого класу конкретних педагогічних завдань [1].

Якщо викладач не може добитися чогось від студентів, то таку освітню ситуацію потрібно розглядати як професійно-педагогічне завдання, в умовах якої завжди закладено якесь протиріччя, яке необхідно виявити. Після цього від викладача потрібно щось знайти, довести, вирішити, вибрати із запропонованих альтернатив. Чим вище рівень професійно-педагогічної компетентності викладача, тим адекватніше буде вибір рішення, тим ефективніше і правильніше будуть його педагогічні дії. Рекомендується наступний алгоритм вирішення таких завдань: аналіз завдання в цілому і розгляд її умов – “пошук можливих варіантів вирішення і усвідомлений вибір одного з них – “послідовне виконання необхідних педагогічних дій – перевірка правильності рішення.

У сучасних суперечливих і мінливих соціально-педагогічних умовах вміння вибудовувати праксеологічні програми перетворення професійної поведінки, професійної позиції, спільної діяльності підвищує якість і ефективність освітньої діяльності педагога, його професійну кваліфікацію.

Професійно-педагогічна діяльність втрачає в цьому випадку риси спонтанного або ритуальної поведінки і стає все більш концептуальною, творчою. Опановуючи науковими основами професійно-педагогічної діяльності, викладач робить свою працю більш осмисленою і ефективною [24].

В силу імовірного характеру професійно-педагогічної діяльності та варіативності дій педагога неможливо раз і назавжди дати універсальний рецепт, який вказує, що саме в кожному конкретному випадку слід зробити, щоб отримати оптимальний результат. Ми бачимо головну мету цієї роботи в сприянні професійному становленню особистості викладача як суб'єкта і творця власної професійної діяльності, який успішно долає при необхідності рецептурний (репродуктивний) тип професійної поведінки.

Така позиція проявляється у відборі й інтерпретації філософсько-педагогічних систем, освітніх концепцій і технологій, які відповідають сучасним цілям освіти, в авторському аналізі змісту і методів навчання, вихованні і розвитку особистості, в методичних рекомендаціях, заснованих на досягненнях педагогічної науки і передового педагогічного досвіду. При цьому ми керуємося словами Ушинського про те, що передається не сам педагогічний досвід, а думка, виведена з нього.

3. Концепції вдосконалення юридичної освіти у фаховій підготовці юриста за допомогою Європейського освітнього досвіду.

Освітня політика ЄС на сьогодні це потужний механізм, який вдало закріпився на досить високому рівні у діяльності ЄС. Позитивним моментом є те, що така політика допомагає не лише розвитку європейської молоді, але й молоді багатьох країн, які не є членами ЄС, зокрема і України.

Юридична освіта перебуває на черговій стадії свого розвитку. Видається, що даний етап є не тільки логічним продовженням, але й поглибленням процесів демократизації у сфері судочинства та судоустрою. Одним із найважливіших напрямків реформування у цій сфері є, безперечно, здійснення законодавчих, організаційних та інших заходів по добору, підготовці суддів та працівників апарату судів, безперервному навчанню їх задля підвищення кваліфікації, вдосконалення знань та практичних навичок.

Кадрові реформи у судовій системі неможливі без кадрового реформування і в інших сферах суспільного життя, які тісно пов'язані із здійсненням судочинства, і, зокрема, усфері надання правової допомоги, розслідування кримінальних справ, державного обвинувачення тощо, тобто тих сфер, де потрібна кваліфікація юриста [8].

Свідченням поглиблення реформ у цій сфері є ініціювання суттєвих реформ у базовій для будь-якої професійної діяльності сфері – сфері освіти, зокрема, вищої юридичної освіти.

Черговий Проект USAID/Ukraine Fair, Accountable, Independent and Responsible (FAIR) Judiciary Program in Ukraine, який, як відомо, спрямований на продовження підтримки демократичних реформ у сфері судоустрою та судочинства, містить надзвичайно важливий компонент щодо реформування вищої юридичної освіти в Україні. Даний компонент, на мою думку, є базовим для здійснення інших кроків у напрямку руху держави до зміцнення демократії та верховенства права. Даний звіт базується на напрацюваннях, які були отримані у результаті спільного проекту.

Одним із способів вдосконалення у будь-якій сфері (у нашому випадку – у сфері юридичної освіти) є вивчення досвіду інших держав, особливо тих, які вже давно живуть в умовах демократії, та впровадження кращих зразків у законодавство України. Велосипед людство винайшло вже дуже давно. У нього може бути 2 чи 3 чи навіть 4 колеса, колеса бувають більшими чи меншими. Однак вони ніколи не мають форми трикутника чи квадрата, вони є, як відомо, круглими. Чи є сенс вигадувати новий велосипед.

Даний звіт базується на методиці, використаній у вказаному вище дослідженні, та отриманих за його результатами висновках та є його продовженням. У даному звіті аналіз досвіду регулювання та стану юридичної освіти та науки в окремих європейських країнах міститься інформація щодо регулювання вищої освіти в цілому та юридичної зокрема в Австрії, Німеччині, Польщі, як це і було передбачено контрактом, та досвіду Королівства Нідерланди, держави, яка має надзвичайно гуманістичну, соціально орієнтовану систему освіти [9].

Як зазначено у “Звіті ОБСЄ”, сьогочасний стан вищої юридичної освіти позначається суперечливими характеристиками: кількість вищих навчальних закладів, що випускають правників, в Україні сягає майже 300, тоді, як у Польщі їх налічується лише 25 (із яких 10 – приватні), у Німеччині – 42, у Великій Британії – 97, у Королівстві Нідерланди – 10, у Австрії - 5 і навіть у Сполучених Штатах Америки – менше 200. Водночас до рейтингу вищих юридичних шкіл України “Компас-2010” було включено 90 навчальних закладів і лише 7 із них отримали від випускників, роботодавців та експертів понад 10 балів за 100-бальною системою.¹ Географія 872 з цих правничих шкіл охоплює 28 міст в усіх регіонах України, а їхній ліцензований обсяг достатній для того, щоби щорічно випускати 38624 бакалаврів та 36135 спеціалістів і магістрів.

З моменту створення Королівства Нідерланди у 1813 році держава взяла на себе турботу про достатню і якісну освіту і не відмовилась від виконання цього обов’язку до цих пір. Конституція встановила свободу освіти, що надає можливість створення групами людей вищих шкіл на основі власних релігійних, світоглядних або педагогічних поглядів. Разом з тим, в Основному законі визначено, що “Освіта має бути постійною турботою

Уряду, і саме на Уряд покладається обов'язок здійснювати щорічний звіт про стан освіти Генеральним штатам” [8]. Систему освіти Нідерландів вирізняє гнучкість програм навчання, постійне їх вдосконалення і відповідність вимогам сучасності. Міністерство освіти Нідерландів гарантує високі стандарти якості освіти у будь-якому університеті. Голландські вузи фінансуються державою, чим пояснюється невисока вартість університетської освіти при її надзвичайно високій якості. Базові ставки вартості одного року навчання в університеті встановлюються Законом “Про вищу освіту та наукові дослідження” від 08.10.1992 року шляхом внесення змін до нього на термін двох наступних років. Базова ставка на 2011–2012 навчальний рік складає усього 1713 євро, а на 2012–2013 – 1735 євро.

Нідерланди – перша серед неангломовних країн ще з 1950 року пропонує освіту англійською мовою, розраховану спеціально на іноземних студентів. Вартість навчання для них дещо більша, однак існує система державних грантів, які можуть бути розіграні в лотерею. Правове регулювання відносин у сфері вищої освіти здійснюється Законом “Про вищу освіту і наукові дослідження (Wet Hoger onderwijs en Wetenschappelijk) (WHW), затвердженим Королевою Нідерландів 8 жовтня 1992 року. Дія вказаного Закон поширюється на університети, відкриті університети, філософські вищі навчальні заклади, університетські (академічні) лікарні, Королівську Академію наук та Королівську бібліотеку. Юридичні факультети існують в 10 університетах. Університети в Амстердамі, Лейдені, Гронінгені, Утрехті, Маахстріті, Ротердамі і заочний – державні, університети в Неймегені і Тілбурзі – католицькі. Найбільш відомий Вільний університет Амстердаму (Vrije Universiteit Amsterdam) – протестантський.

Загальні умови вступу до університету визначені у Законі “Про вищу освіту і наукові дослідження”. У Законі містяться також додаткові вступні вимоги для певних напрямків освіти, наприклад, лікарів. Окремих вимог для здобуття професії правника у законодавстві Нідерландів не існує.

Як і в Нідерландах, в Австрії високоякісна освіта – один із основних обов'язків держави. Регулювання вищої освіти в Австрії здійснюється федеральним Законом “Про вищу освіту” від 24.09.2002 року (до цього діяли Закон “Про університетську освіту” 1966 року та Закон “Про університети” 1975 року). Федеральне Міністерство освіти, науки і культури виконує функції фінансування, контролю за рівнем університетської освіти, стратегічного планування у цій сфері та наукових досліджень. Слід за Нідерландами Австрія стала однією із перших країн Європи, які включились у процес глобалізації вищої освіти в цілому, і в сфері юридичної освіти зокрема. 23 державних і 11 приватних університетів Австрії мають повну автономію, з 2002 року є юридичними особами публічного права і диверсифікованими від федеральної адміністративної системи (останне

здійснено для надання можливості університетам вишукувати нові джерела фінансування на додаток до бюджетних надходжень від Федерального Уряду). Навчання у державних університетах є безоплатним. У самому Відні існує 13 державних і 3 приватних університети. Але ні Віденський економічний, ні технічний університети, ні університет ветеринарної медицини не пропонують освітні послуги з підготовки юристів. Більше того, юридичні факультети існують тільки в 5 державних університетах – університетах Відня, Граца, Лінца, Інсбрука, Зальцбурга.

Регулювання вищої освіти у Німеччині закріплюється на рівні Федерації (рамковим законом про вищу школу), федеральних земель (законами та постановами) і вузів (статутами та положеннями, які приймаються на виконання освітніх законів). Окрім цього, і, що дуже важливо, велике значення для системи та порядку здобуття юридичної освіти, та отримання юридичної професії в Німеччині відіграє німецький Закон “Про суддів”, у якому закріплено концепцію так званого “єдиного”, або “повного”, юриста”. У Німеччині поняттям “університет” охоплюються передусім університети як “спільноти тих, хто навчає, та тих, хто навчається”. Порядок доступу до навчання визначається на законодавчому рівні у законах Федерації та федеральних земель про вищу школу [11].

У Польщі університетська освіта регулюється Законом “Про вищу освіту” від 27 липня 2005 року. Відповідно до законодавства, визначення “університет” може вживатися у назві вищого навчального закладу, в якому окремі структурні підрозділи уповноважені надавати науковий ступінь доктора наук, щонайменше з 12 спеціалізацій. Згідно із згаданим вищезазначеним Законом, виші можуть, зокрема, визначати умови прийому на навчання, а також кількість навчальних місць на навчання, за винятком медичних університетів [7].

Європейська освітня політика спрямована на застосування інноваційної педагогічної діяльності, яку розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного компонентів, які в свою чергу взаємообумовлені та пов’язані між собою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв’язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежить характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей [6].

У педагогічній практиці інноваційні старання педагога можуть бути обумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчально-виховного процесу; намагання привернути до себе увагу, здобути визнання

та ін.), справжню суть яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть змінюватися. Значення мотивів інноваційної діяльності педагогів є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями.

Висновки. Особливо цінуватися в сучасному юристові має, на мій погляд, його вміння мислити перпендикулярно до main stream, ігноруючи усталені стереотипи. Здатність до нестандартних пропозицій для оточуючих рішень повинна спрямовуватися в конструктивне русло.

Нам необхідно постійно згадувати, в якій унікальній країні і в унікальній час ми живемо. Щоб прагнути поліпшити те, що в наших силах. Щоб крім заробітку хтось із нас замислювався і про системні речі, які в підсумку сильно впливають на умови роботи багатьох юристів.

Думаю, що отримання додаткової кваліфікації за кордоном з метою початку юридичної практики в Україні принесе ще багато користі молодим фахівцям – у вигляді матеріальної вигоди і підвищення їх професійного та соціального статусу. Це дозволить нам також в результаті побудувати правову державу, де не буде місця обмеженням прав і свобод людини, де буде розвиватися ринкова економіка та найголовніше буде дотримуватися закон.

Список використаної літератури:

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : підруч. для студентів, аспірантів та молодих викладачів вузів / А. М. Алексюк ; голов. ред. С. В. Головка. – К. : Либідь, 1998. – 557, [1] с.
2. *Альжев Д. В.* Социальная педагогика : конспект лекций [Електронний ресурс] / Д. В. Альжев. – М. : Эксмо, 2010. – 128 с.
3. *Бондарчук Е. И.* Основы психологии и педагогики : курс лекций [Електронний ресурс] / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук ; Межрегиональная академия управления персоналом. – 3-е изд., стереотип. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
4. *Головка Н. І.* Правова педагогіка : навч. посіб. / Н. І. Головка ; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К., 2007. – 248 с.
5. *Дабосин П. С.* “Критическая” теория общества и государства Ю. Хабермаса : методол. аспект / Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск : Изд-во Удмурт. гос. ун-та, 2001.
6. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : підручник / Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – Київ : Академвидав, 2015. – 302, [1] с.
7. Європейська юридична освіта і наука : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців (м. Ужгород, 12-14 жовт. 2012 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Закарпат. держ. ун-т, Київ. ун-т права НАН України ; редкол. : Ф. Г. Вашук [та ін.]. – Ужгород : ЗакДУ, 2012. – 255 с.
8. Європейська юридична освіта і наука: студентський вимір : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (11-13 жовт. 2010 р., м. Ужгород) / М-во освіти і науки України, НАН України, Київ. ун-т права, Закарпат. держ. ун-т ; редкол. : Ю. Л. Бошицький [та ін.]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – 269 с.
9. Європейська юридична освіта і наука: студентський вимір : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. (17–19 груд. 2009 р., м. Ужгород) / Київ. ун-т права НАН України, Закарпат. держ. ун-т ; редкол. : Ю. Л. Бошицький [та ін.]. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – 307 с.
10. Європейська юридична освіта і наука : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. [конф.] молодих науковців (16-18 жовт. 2011 р., м. Ужгород) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України,

-
- Закарпат. держ. ун-т, Київ. ун-т права НАН України ; [редкол.: Євдокимов (голова) та ін.]. – Ужгород : ЗакДУ, 2011. – 420 с.
11. Європейська освіта – реальний шанс для молоді : пам'ятка користувачу / Івано-Франків. обл. універс. наук. б-ка ім. І. Франка, Центр європ. інформ. ; уклад.: О. Люба, І. Салій. – Івано-Франківськ : [б. в.], 2011. – 6, [1] с.
 12. Інформатизація управління соціальними системами: Організаційно-правові питання теорії і практики [Текст] : навч. посіб. / В. Д. Гавловський [та ін.]; заг. ред. М. Я. Швець, Р. А. Калюжний ; Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП). – К. : МАУП, 2003. – 332 с.
 13. Конфліктологія [Текст] : навч. посіб. / Л. М. Герасіна [та ін.]; Нац. ун-т “Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого”. – Х. : Право, 2012. – 127 с.
 14. *Корчевна Л. О.* Проблема різноджерельного права: дослід порівняльного правознавства [Текст] : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 / Корчевна Любов Олександрівна ; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2005. – 412 арк.
 15. *Крысько В. Г.* Психология и педагогика: завтра экзамен [Електронний ресурс] / В. Г. Крысько. – СПб. : Питер, 2007. – 272 с.
 16. *Naujokaitis D. M.* Children's Project-Based Learning on the Internet: Telecommunications, Teamwork and the Transformation of Teaching / D. M. Naujokaitis // Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества : 9-я Междунар. конф. “Крым 2002”. – 2002. – 2. – С. 835-840.
 17. Педагогическая психология : учебное пособие [Електронний ресурс] / под ред. Л. Редуш, А. Орловой. – СПб. : Питер, 2008. – 413 с.
 18. Порівняльне правознавство: сучасний стан і перспективи розвитку [Текст] : зб. наук. ст. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького, Київ. ун-т права, Тавр. нац. ун-т ім. В. І. Вернадського ; упоряд. О. В. Кресін [та ін.]; голова редкол. Ю. С. Шемшученко [та ін.]. – К. : [б.в.], 2006. – 432 с.
 19. Правове виховання в сучасній Україні / А. П. Гетьман [та ін.] ; за ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна ; Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. – Х. : Право, 2010. – 365, [1] с. – Бібліогр.: с. 340-366.
 20. Pommer, Sieglinde. Rechtsübersetzung und Rechtsvergleichung [Text] : translatologische Fragen zur Interdisziplinarität / S. Pommer. – Frankfurt am Main[etc.] : Lang, 2006. – 172 S. – (Europäische Hochschulschriften. Reihe XXI : linguistik ; Bd. 290).
 21. *Столяренко А. М.* Юридическая педагогика : курс лекций [Текст] / А. М. Столяренко ; Ассоциация авторов и издателей “ТАНДЕМ”. – М. : ЭКМОС, 2000. – 495 с.
 22. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (Paperback) by bell hooks (shelved 49 times as pedagogy) avg rating 4.30 – 9,138 ratings – published 1994.
 23. What the Best College Teachers Do (Hardcover) by Ken Bain (shelved 26 times as pedagogy) avg rating 3.84 – 2,347 ratings – published 2004.
 24. *Шулдик Г. О.* Педагогічна практика : навч. посібник для студентів пед. вузів / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик ; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – [К.] : Наук. світ, 2000. – 143 с. : табл. – Бібліогр.: с. 142-143.
 25. *Шулдик А. В.* Психологічні особливості розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. В. Шулдик ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. торг.-екон. ун-т. – Київ, 2014. – 20 с.
 26. *Фоменко Н. А.* Правова педагогіка : навч. посіб. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, О. В. Фатхутдінова ; ред. : Н. А. Фоменко ; Київ. ун-т туризму, економіки і права. – Херсон : Олді-Плюс, 2015. – 324 с.
 27. Юридична психологія та педагогіка : наук. журн. / засн.: Київ. нац. ун-т внутр. справ. – К. : РВЦ Нац. акад. внутр. справ, 2007. – 2014. – № 1(15).
 28. *Яворська Г. Х.* Педагогіка для правників : навч. посіб. – К. : Знання, 2004. – 335 с. (Вища освіта XXI століття). – Бібліогр. : с. 308-320, 335.

ПРОБЛЕМА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ТА САМОВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті досліджуються концептуальні підходи до визначення сутності, основних етапів та механізмів функціонування само презентації та самовиховання у вищій школі. Проаналізовано основні форми та види само презентації та самовиховання студентської молоді у ВНЗ.

Ключові слова: самопрезентація, самовиховання.

Актуальність теми полягає в тому, що людина свідомо чи несвідомо певним чином пред'являє себе оточуючим людям, а ті, у свою чергу, формують про нього певне враження на основі інформації. Це само представлення включає те, що усвідомлено створює сама людина (само презентація), що характеризується зовнішнім представленням студента, а також поряд з само представлення студентської молоді постає питання необхідності самовиховання студента як організованої, активної й цілеспрямованої діяльності, яка керується на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку.

Метою дослідження є визначення характерних особливостей процесу само презентації та самовиховання студентів у вищій школі, окреслення стратегій само презентації, а також виокремлення основних етапів самовиховання в ВНЗ.

В атмосфері демократизації нашого суспільства особливого значення набуває проблема відповідальності студента-майбутнього спеціаліста. Його власні зусилля повинні прямувати на свідоме, цілеспрямоване вдосконалення особистості відповідно до вимог і перспектив розвитку освіти в сучасному суспільстві. Актуальною стає проблема професійного самовиховання, саморозвитку розв'язання якої пов'язане з розвитком особистого потенціалу майбутнього фахівця.

Важливою стає така організація навчально-виховної роботи зі студентами, яка викликає у них зустрічні зусилля, бажання, потребу стати краще. Вплив і реалізація особового потенціалу кожного студента стає головною проблемою гуманізації вищої педагогічної освіти, спрямованої на створення умов для загальнокультурного розвитку майбутніх висококваліфікованих кадрів. В той же час, зростаюче значення набуває висока загальна культура спеціаліста і професійно значущі якості, що є заставою його професійної майстерності.

Термін “самопрезентація” (від англ. presentation) вперше описаний в США (“self-presentation”). В останні роки зросла кількість публікацій у зарубіжних і вітчизняних виданнях, присвячених вивченню феномена “само презентації”. Такий інтерес пов’язаний з посиленням гуманістичного підходу, що розглядає особистість людини як головну цінність і критерій суспільного прогресу. У сучасному суспільстві стало більше уваги приділятися здібності людини грамотно позиціонувати себе, що й дало поштовх розвитку поняття “само презентація”. Більша частина досліджень у цій галузі належить зарубіжним дослідникам: І. Гофману, М. Снайдеру, Р. Чалдіні, В. Джонсу і Т. Иттману [2].

Перші згадки про аналіз проблеми управління враженням зустрічається в роботах В. Гоффмана, автора концепції “соціальної драматургії” [3, с. 22-43]. Суть її полягає в проведенні повної аналогії між реальними життєвими ситуаціями і театральною виставою. Автор виходить з того, що людина в процесі взаємодії здатний не тільки поглянути на себе очима опонента, але й коригувати власну поведінку щодо очікувань іншого з метою створення найбільш сприятливого враження про себе і досягнення найбільшої вигоди від цієї взаємодії.

Самопрезентація відноситься до прагнення індивіда представити бажаний образ як для зовнішньої аудиторії (інші люди), так і для внутрішньої аудиторії (він сам). Усвідомлено або не усвідомлено люди вибачають, виправдовують або захищають себе, коли це необхідно, щоб підтримати свою самооцінку і підтвердити свій “Я-образ”. В знайомих ситуаціях це відбувається на несвідомому рівні, у незнайомих ситуаціях – навмисно.

З феноменом само презентації ми стикаємося щодня, часто навіть не підозрюючи, що в своїй підсвідомості у нас сформований проект власної презентації – “природної само презентації”. Існує і заздалегідь спланована, усвідомлена тактика позиціонування своєї персони, яку прийнято називати “штучна презентація” [4, с. 122].

На даний момент існує більше 15 різних тлумачень поняття “само презентація”, кожне з яких акцентує різні особливості терміна. Найбільш універсальним, є наступне визначення: само презентація - це будь-уявлення себе оточуючим [2].

Самопрезентація, або само подача мовця, в теорії спілкування визначається як реалізована в процесі міжособистісного спілкування здатність комунікантів вплинути на те, якими їх побачать партнери, здатність “втручання” в процес формування свого образу у співрозмовника на формально-мовному і на змістовному рівнях [1, с. 89].

Самопрезентація по своїй суті є іміджевою завданням, вона тісно пов’язана з іншими, не менш іміджевими завданнями, однак залишається

відносно незалежною, легко впізнаваною в текстах, створених в різних ситуаціях і належать різним дискурсам [6, с. 1346].

Більша частина існуючих визначень даного явища акцентує увагу на тому, що головною метою само презентації є саме позитивний ефект, а основні відмінності полягають у предметах само презентації (для деяких це лише позитивні сторони, для когось це і недоліки), у засобах само презентації (вербальні або невербальні), в адресатах само презентації (це можуть бути роботодавці, які голосують громадяни тощо), у часі та умовах самопрезентації (співбесіда, передвиборча промова тощо).

Самопрезентація – це технологія побудови враження про себе за допомогою використання певних стратегій і тактик з метою формування певного іміджу. Вивчення технік і стратегій само презентації присвячено значну кількість досліджень. Так, на думку М. Р. Лірі і Р. М. Ковальські, дуже важливо інсценувати дію так, щоб зробити правильне враження [2].

В. Гоффман розглядає такі техніки, що використовуються індивідами під час само презентації: декорації (обстановка і декорації є засобами, що інформують оточуючих про соціальний статус, характер людини тощо); команда (В. Гоффман доводить, що в повсякденному житті людина часто виконує свою роль у співпраці з іншими людьми, тими, хто допомагає йому створити його ідентифікацію, і називає ці групи людей, з якими індивід виконує свої ролі, “командою”; зовнішній вигляд і манери, поведінку, вчинки).

Підготовка студента в університеті, і зокрема педагогічна її складова, ще не є цілісною, науково обґрунтованою системою, яка відповідала б державним завданням у галузі освіти. Тому важливого значення набуває сьогодні проблема особистісно-професійного самовиховання студента, максимального розкриття творчого потенціалу кожного майбутнього фахівця. Особливо актуальними стають ці завдання у зв'язку з набуттям освітою гуманістичної спрямованості, головними рисами якої є уявлення про людину як складну самобутню сутність, орієнтація на активність особистості, її здатність до самовиховання, саморозвитку і самореалізації. Тим більше, що до недавнього часу традиційним у підготовці вчителя був академічний підхід. Згідно з ним вся увага концентрувалася на пізнавальному розвитку студента, збагаченні його певною сумою знань без гармонійного поєднання їх з розвитком особистісних якостей і надбанням рефлексійних знань. Підкреслюючи важливість цього підходу, слід зазначити, що сьогодні він є недостатнім для формування особистості гуманіста, професіонала, носія загальнолюдських і національних цінностей.

Традиційно самовиховання розуміється як самостійна, цілеспрямована, систематична робота людини над формуванням і розвитком усіх кращих, соціально цінних властивостей і усуненням недоліків, яка здійснюється з

метою максимальної самореалізації та служіння суспільству. Професійне самовиховання більшістю науковців (В. А. Кан-Калик, А. І. Щербаков, С. Б. Єлканов та ін.) визначається як свідомою робота щодо удосконалення своєї особистості як професіонала. Нам імпонує підхід до професійного самовиховання, запропонований О. Г. Кучерявим, який розглядає професійне самовиховання як процес само творчості, що функціонує на основі єдності свідомості і самосвідомості особистості студента і спрямований на формування ним інтегральної готовності до самостійної праці [7, с. 57].

Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчувати, реально оцінити свою придатність до обраної професії.

Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди зі самим собою, знаходження сенсу життя, само актуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті.

Самовиховання студента розуміють як організовану, активну й цілеспрямовану його діяльність, скеровану на систематичне формування й розвиток позитивних та усунення негативних якостей особистості відповідно до усвідомлених потреб і вимог суспільства, професійної діяльності, а також на реалізацію особистої програми розвитку [5].

У процесі самовиховання всі аспекти особистості (переконавання, світоглядні позиції, почуття, воля, звички, риси характеру, інші особистісні якості, конкретні результати діяльності й поведінки) стають предметом постійного вивчення і зміни з боку педагогів.

За своєю сутністю самовиховання – явище соціальне. Воно властиве тільки людині, яка усвідомлює себе в системі суспільних відносин. Вдаючись до самовиховання, людина реалізує соціальну потребу набути гаму особистісних якостей, що якнайбільше сприяли б їй у виконанні суспільних функцій.

Соціальна детермінація самовиховання визначає також специфіку формування і розвитку потреби в самовихованні. Така потреба розвивається в процесі суспільної діяльності особистості, її спілкування з іншими людьми. Виявляється активно-вибіркове ставлення людини.

Однією з характерних рис самовиховання студентів є його стійкий взаємозв'язок із процесом виховання у ВНЗ та суспільною дійсністю. Завдяки організованим виховним впливам у студентів розвивається самосвідомість, з'являється потреба у самовихованні, формуються інтереси й життєві ідеали, визначаються основні напрями самовиховання. У процесі цілеспрямованої виховної роботи формується внутрішній світ студента, який визначає згодом його здатність, прагнення і можливість до самовиховання [5].

Отже, творча самопрезентація студентів є невід'ємною складовою соціальної та професійної діяльності, частиною позиціонування себе як майбутнього фахівця; являє собою постійний процес пред'явлення студентом інформації про свої знання, уміння, навичках, здібностях, якостях, необхідних, на його думку, для успішності майбутньої професійної діяльності, здійснюється у міжособистісній взаємодії, що протікає незалежно від ступеня усвідомлення суб'єктами само презентації поведінкових дій.

Особливістю професійного самовиховання студентів університету є спрямованість на формування особистих якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Вплив професійного самовиховання та саморозвитку на розвиток професійної культури майбутнього спеціаліста забезпечується за умови його спрямованості на розвиток таких професійно-особистих якостей, як психолого-професійна компетентність, культура спілкування і поведінки та ін. Організація професійного самовиховання в процесі навчання включає: професійну освіту; знайомство з теоретичними і практичними питаннями самовиховання; диференційовану допомогу студентам і стимулювання роботи над собою; навчання студентів засобам самовиховання.

Для сучасного студента характерне прагнення знайти і осмислити своє реальне місце в житті, інтерес до пізнання як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу. Осмислення своїх реальних можливостей сприяє усвідомленню студентами – майбутніми спеціалістами особового самовиховання та саморозвитку.

Список використаної літератури:

1. *Елькина О. М.* Самопрезентация автора текста в компьютерно-опосредованной коммуникации [Текст] / О. М. Елькина // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2011. – № 2. – С. 88-93.
2. *Захарова Ю. Н.* Навыки творческой самопрезентации студентов – элемент профессиональной коммуникации [Текст] / Ю. Н. Захарова, М. А. Ковардакова, К. А. Мызрова, О. А. Поселеннова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.
3. *Ковалев А. Д.* “Социальная драматургия” Ирвина Гофмана в контексте истории социологической мысли (к вопросу об американской версии социологического номинализма) [Текст] / А. Д. Ковалев // Новое и старое в теоретической социологии. Кн. 2. – М. : ИС РАН, 2001. – С. 22-43.
4. *Некрасова Н. А., Некрасова У. С.* Самопрезентация: сущность и основные характеристики [Текст] / Н. А. Некрасова, У. С. Некрасова // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 122.
5. *Ортинський В. Л.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [Текст] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. *Садыкова Н. А.* Самопрезентация как речевая тактика [Текст] / Н. А. Садыкова // Вестник Башкирского университета, 2012. – Т. № 17. – № 3. – С. 1346-1349.
7. *Середа І. В.* Активізація самовиховання студентів: виховна робота у ВНЗ : монографія [Текст] / І. В. Середа. – Миколаїв : “Іліон”, 2008. – 276 с.

Шаповал К.И. Проблема самопрезентации и самовоспитания в высшей школе

Аннотация

В статье исследуются концептуальные подходы к определению сущности, основных этапов и механизмов функционирования само презентации и самовоспитания в высшей школе. Проанализированы основные формы и виды само презентации и самовоспитания студенческой молодежи в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: самопрезентация, самовоспитания.

Annotation

The article examines conceptual approaches to definition of essence, main stages and mechanisms of functioning of the self-presentation and self-education in the university. Analyzes the main forms and types of presentation and self-education of students in the university.

Keywords: self presentation, self-education.

Тептюк Юлія

аспірантка кафедри психології

ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС І ПРОФЕСІЙНЕ “ВИГОРАННЯ” У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. ЗАСОБИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Якісна вища освіта є одним з основних ресурсів розвитку суспільства. Оскільки ключовою фігурою, що формує якість вищої освіти, безумовно, є педагог, ефективність виконання ним професійної діяльності висувається на перший план.

Основний зміст професії педагога полягає у міжособистісній взаємодії, тому найбільш повному розкриттю потенціалу педагога сприяють саме ті особистісні та комунікативні якості, які піддаються деформації у результаті емоційного вигорання. Часто педагога вважають людиною, яка не має права на помилку, що значно ускладнює його професійний і особистісний розвиток, а інколи призводить до психологічного вигорання. Тому професія педагога є однією з найбільш стресогенних та зараховується до “групи ризику” з професійних деформацій.

Стрес та психологічне вигорання створюють бар’єри у професійній діяльності педагога; наслідки блокують його комунікативну активність, негативно впливають на фізичне і психічне здоров’я педагога. Таким чином, розвиток професійної стресостійкості та профілактика психологічного вигорання виступає як проблема забезпечення збереження та підвищення продуктивності праці педагога в сучасних умовах реформування системи вищої освіти.

Термін “стрес” походить з англійської мови та означає напругу. В 60-ті роки ХХ ст. канадський фізіолог Ганс Сельє вніс до цього терміну додаткове значення, коли “стресом” назвав неспецифічну реакцію організму на будь-який вплив. На даний момент у науковій літературі термін “стрес”

використовується щонайменше у трьох значеннях: як будь-які стимули, що викликають стан психологічної напруги у людини; як суб'єктивна реакція індивіда на різноманітні стимули; фізична реакція організму на зовнішні негативні впливи [1]. У зв'язку з відсутністю чіткого визначення поняття “стрес”, можна зробити спробу поєднати всі наявні значення та сформулювати його наступним чином: стрес – це психофізіологічна та психологічна реакції людини на певні зовнішні або внутрішні впливи та зміни ситуації, в якій вона перебуває, що залежать від суб'єктивної оцінки нею загрози та власних ресурсів, необхідних для її подолання.

Безпосередньо професійний стрес став предметом наукових досліджень протягом останніх сорока років. Початком дослідження даного психологічного явища стала стаття американських вчених Б. Марголіса, В. Кроеса та Р. Куїна “Трудовий стрес: незареєстрована професійна небезпека”, яка була опублікована у 1974 році [2]. Розвиток стресу на робочому місці постав як важлива наукова проблема у зв'язку з його впливом на працездатність робітників та ефективність виконання ними їх трудових обов'язків.

Протягом останніх років проблема професійного стресу почала активно розроблятися і українськими дослідниками. Зокрема, виконано дослідження, які стосуються особливостей вияву професійного стресу та синдрому “професійного вигорання” у керівників та працівників освітніх організацій, медичних установ, комерційних, правоохоронних, спортивних організацій, психологічних служб, працівників МНС (Л. Карамушка [3], Г. Ложкін [4], К. Малишева [5], О. Марковець [6], В. Паньковець [7], О. Самара [8], О. Склень [9] та ін.

Професійний стрес – комплекс явищ, пов'язаних з підвищеними вимогами до адаптаційних ресурсів людини і їх деструктивних наслідків під впливом факторів, притаманних як конкретній трудовій ситуації, так і професійному життю людини в цілому [10]. Дж. Грінберг описував дві альтернативні моделі професійного стресу.

Згідно з першою, стрес є результатом підвищених вимог до роботи та низьким рівнем впливу на процес діяльності. Згідно з цією моделлю, від співробітника очікують і вимагають високих результатів діяльності, при цьому, одночасно не даючи можливості вирішувати, що і як робити.

Другою моделлю є невідповідність зусиль і винагород. Відповідно до цієї моделі, стрес – результат надто великих зусиль і дуже малої нагороди за гарно зроблену роботу [11].

Також окремо виділяють і деякі особливі форми професійного стресу: професійний стрес досягнення, професійний стрес конкуренції, стрес щодо грошей, стрес підкорення, стрес через страх втратити роботу [12].

Професійний стрес виникає при впливі несприятливих у психологічному відношенні факторів, які пов'язані з професійною діяльністю [13]. До цих факторів можна віднести наступні:

- інтенсивність роботи;
- фактор часу (дефіцит часу, терміновість і т.д.);
- ізоляваність робочих місць і недостатні міжособистісні контакти між працівниками;
- монотонність виконуваної роботи;
- недостатня рухова активність;
- різноманітні зовнішні впливи (низькі чи високі температури, шуми, вібрації і т. д.);
- невизначеність ролі робітника, коли йому не зрозуміло щодо його кола професійних обов'язків та очікуваних результатів його праці;
- недостатнє залучення або недооцінка можливостей працівника, коли йому доручено виконувати професійні задачі, які за рівнем складності є набагато нижчими, ніж його здібності;
- занадто висока складність професійних задач або їх завелика кількість;
- недостатня кількість ресурсів або інформації, необхідних для виконання професійних завдань;
- небезпека при виконанні трудової діяльності;
- конфлікти з керівництвом, колегами, клієнтами тощо.

Кожний з перерахованих вище факторів або їх сукупність, особливо при довготривалому впливі, призводить до виникнення стресових станів. Ознаками, які сигналізують про виникнення професійного стресу, можуть бути зміни у професійній діяльності, у взаємовідносинах з колегами, поведінці окремого працівника. Він частіше робить помилки через неуважність, знижуються кількісні та якісні показники професійної діяльності, виникають труднощі щодо прийняття рішень. У сфері спілкування працівник неадекватно сприймає гумор, стає більш роздратованим та агресивним, відчуває недовіру до колег. Зміни у особистісній сфері, пов'язані з виникненням професійного стресу, можуть бути наступними: працівник виглядає і відчувається втомленим, не може розслабитися, втрачає інтерес до життя, можуть виникати соматичні захворювання [14].

На виникнення професійного стресу впливають особистісні та поведінкові характеристики працівника, а саме спрямованість на досягнення нечітких цілей, сильне бажання та готовність змагатися, постійне бажання бути визнаним керівництвом та колегами, схильність прискорювати темп виконання своїх функцій, незвичайно висока швидкість розумових та фізичних реакцій [15].

Одним із центральних понять у літературі, яка стосується проблеми професійного стресу, є поняття контролю, тобто оцінки і корекції, способів і результатів діяльності [16]. А. Карасек, який намагався створити загальну теорію стресу на робочому місці, висунув гіпотезу, що стрес виникає при взаємодії двох факторів – відповідальності і контролю. Найбільш стресогенною є та робота (професія), під час якої індивід одночасно відчуває велику відповідальність і недостатній контроль над способами і результатами виконання завдань. До таких професій можна віднести лікарів, адвокатів, керівників.

Професія педагога може бути віднесена до розряду стресогенних, що вимагають від нього самовладання і саморегуляції [17]. Виникнення стресу у педагогів пов'язано з високим емоційним напруженням, соціальною напругою (вибудовування індивідуальної моделі спілкування з студентами і колегами, координація спілкування в колективі), а також інформаційними перевантаженнями в процесі професійної діяльності. Можна говорити про виникнення професійного стресу в діяльності педагогів – стану напруги, що виникла в результаті дії несприятливих чинників професійної діяльності та ведучого до зниження ефективності виконуваної діяльності, а також деформації особистості і характерологічних якостей індивіда.

Поряд зі стресогенними факторами, спільними для всіх людей, у діяльності педагога присутній ряд професійних стрес-факторів:

- хронічна напружена психоемоційна діяльність – діяльність пов'язана з інтенсивним спілкуванням, з цілеспрямованим сприйняттям партнера і впливом на нього: у педагогів діяльність пов'язана з постійним емоційним підкріпленням спілкування та особливостями мовного середовища;

- підвищена відповідальність – постійна робота в режимі зовнішнього і внутрішнього контролю: у педагогів домінують почуття співпереживання, співчуття, на нього покладається відповідальність за виховання, розвиток і навчання студентів, а також постійний самоконтроль і самовіддача в діяльності;

- психологічно різноманітний контингент – педагоги працюють з студентами, які мають різні особистісні та інтелектуальні якості, акцентуації характеру і т.д.;

- необхідність бути об'єктом спостереження і оцінювання, постійно підтверджувати свою компетентність – педагог знаходиться “на виду” у студентів, колег і керівництва і повинен бути завжди бездоганний у поведінці та діяльності і поза роботою.

Отже, основна психологічна проблема у професійній діяльності педагога – це те, що періодично виникає стан напруженості, пов'язаний з необхідністю внутрішньої перебудови на певну поведінку, мобілізації всіх

сил на активні і доцільні дії, що впливає на адаптацію або стресостійкість педагога.

Таким чином, стресостійкість педагога – найважливіший фактор забезпечення ефективності та надійності професійної діяльності. Стресові стани крім загрози фізичному і психічному здоров'ю істотним чином знижують успішність і якість виконання роботи, збільшують рівень психофізіологічної ціни діяльності, а також можуть мати цілий ряд неприйнятних соціально-економічних і соціально-психологічних наслідків: зниження задоволеності професійною діяльністю, деформація особистісних і характерологічних якостей особистості педагога [18].

У ході впливу стресу на особистість педагога і зниження стресостійкості в результаті професійної діяльності можна говорити про формування синдрому емоційного вигорання – виробленого особистістю механізму психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи.

Характеристика професійного вигорання у педагогічній діяльності

Результатом професійного стресу може стати професійна деформація особистості у вигляді психологічного вигорання. Деформація особистості являє собою зміни, що відбуваються з фахівцем у процесі його діяльності, що знижують його адаптивність та ефективність виконання професійних обов'язків. Деякі вчені відносять психологічне вигорання до видів психологічного захисту і розуміють його як повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Емоційне вигорання є набутий стереотип професійної поведінки. З одного боку, воно дозволяє людині дозувати та економно витратити енергетичні ресурси особистості. З іншого боку, емоційне вигорання може негативно впливати на професійну діяльність, а особливо на міжособистісні відносини в колективі.

Термін “психологічне вигорання” запропонував американський вчений Дж. Фрейденберг у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивній взаємодії з іншими людьми або в емоційно напруженій атмосфері при виконанні професійних обов'язків. Така надмірно емоційна діяльність супроводжується великою втратою психічної енергії, призводить до психосоматичної втоми і емоційного виснаження. У 1981 році С. Масляч окреслила симптом “психологічного вигорання” як особливий стан особистості, для якого характерними є емоційне пригнічення, деперсоналізація, негативне самосприйняття, а в професійному плані – втрата професійної майстерності та потреби у творчій діяльності. 1983 року Е. Махер узагальнює перелік симптомів “емоційного вигорання”, указуючи на такі ознаки як професійна втома, психосоматичні

порушення, погіршення сну, негативізм, звуження репертуару професійних дій, негативна “Я-концепція”, агресивне відношення до оточуючих [19].

З 1974 року вийшло друком понад 2500 статей і книг, присвячених вивченню синдрому “професійного вигорання”. Але переважна більшість із них – описового й епізодичного характеру. Літератури, що розкривала науково-практичні дослідження в цій галузі, ще недостатньо. Проте дослідження синдрому триває. Нині він має вже діагностичний статус у “Міжнародній класифікації хвороб – 10”: “Z 73 – проблеми, пов’язані з труднощами управління власним життям”.

Існує так звана “група ризику” працівників, які найбільш схильні до вигорання – це ті, хто працює у сфері “людина-людина” і в силу своєї професії змушені багато і інтенсивно спілкуватись з іншими людьми. Факторами, які впливають на вигорання, є індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту. Швидше “вигорають” працівники з слабкою нервовою системою і ті, хто має інтровертований характер, індивідуальні особливості яких не поєднуються з вимогами професій типу “людина-людина”.

Вигорання відбувається дуже поступово (I стадія триває 3-5 років, II триває 5-15 років, III – від 10 до 20 років), на його тлі можуть загострюватись хронічні і виникати нові хвороби [24].

До чинників, які гальмують чи навпаки стимулюють розвиток цього психологічного явища належать наступні:

- особистісний;
- рольовий;
- організаційний.

При вивченні властивостей особистісного чинника П. Торнтон запропонував зважати на такі показники як вік, стать, сімейний стан, професійний стаж, соціальне положення. А. Пайнс підкреслив необхідність вивчати мотиви трудової діяльності, задоволеність рівнем самостійності, можливість творчого зростання та рівень контролю зі сторони керівництва. У процесі досліджень було виявлено, що посилений контроль педагогічної діяльності фахівців, орієнтованих на творчу діяльність, є для них безперечним стресовим чинником. К. Кондо зазначає, що “креативні особистості” особливо чутливі до зовнішнього тиску, який може спричинити у них відмову від активної діяльності, пасивні форми протесту та психологічну пригніченість [19].

Суттєву роль у виникненні симптому “психологічного вигорання” має рольовий чинник. Вченими отримані статистично достовірні дані відносно наявності кореляції між рольовою невизначеністю та “вигоранням”. Аналіз рівнів “вигорання”, показав, що розподіл відповідальності і колегіальності в роботі обмежує розвиток синдрому “вигорання”, незважаючи на те, що

робоче навантаження може бути значно вищим норми. Зазначимо, що процес реформування освіти в Україні, потреба зламу педагогічних стереотипів, авторитарної системи взаємовідносин між студентом і викладачем загострює вплив рольового чинника, адже "... освітня діяльність відповідно до вимог Болонської декларації – це не тільки і не стільки рівні, модулі, експерименти, кредити, рейтинги. Це перш за все – нова філософія освітньої діяльності, це нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем і студентом, нові "технології" опановування знань, унеможливлення репродуктивних методів навчання, прозорість навчального процесу і ще багато іншого" [20]. Вочевидь, у вищих навчальних закладах, у системі підвищення педагогічної кваліфікації слід упроваджувати елективні курси, спеціальні семінари, участь у яких допомагала б педагогу осмислити свою нову роль та місце в системі взаємовідносин "Викладач-Студент".

Особливо значущим у виникненні синдрому "психологічного вигорання", з точки зору К. Кондо, є організаційний чинник. Вчений виокремлює такі його елементи як недосконале керівництво (спонтанне чи імпульсивне), постійні зміни режиму діяльності, невизначеність функцій та залучення співробітників до діяльності, котра за змістом та функціями є нижчою рівня їх кваліфікації, авторитарний стиль керівництва, відсутність у менеджерів здібностей прогнозування наслідків прийнятих рішень, і байдужість вищого керівництва до нагальних професійних проблем пересічних співробітників. Вчені підкреслюють, що недосконалість організації науково-педагогічної діяльності, що спричиняє "гальмування" особистісного зростання, відсутність творчої автономії, є достатньо впливовим стресором, котрий викликає "психологічне вигорання". Таким чином, на думку психологів, професійна допомога щодо запобігання "психологічного вигорання" повинна полягати у першу чергу в пом'якшенні організаційного чинника. Відтак, слід звернути увагу менеджерів освіти на необхідність інтенсифікації пошуку шляхів попередження цього негативного професійного синдрому [19].

Прояв стресу, що отримало назву "вигорання особистості", на думку Л. А. Китаєв-Смика являє собою симптомокомплекс, в якому виділяється ряд компонентів [21]: порушення емоційної сфери; тенденція до "конфронтації з клієнтом"; втрата ціннісних орієнтацій та ін.

Важливий прояв професійного вигорання – поступове збільшення невдоволення собою, зменшення почуття особистої успішності, що розвивають байдужість і апатію, зменшення відчуття цінності своєї діяльності. Помічаючи за собою негативні почуття і прояви, людина звинувачує себе, у неї знижується як професійна, так і особистісна самооцінка. Вона починає переживати почуття власної неспроможності, байдужість до роботи, іноді і втрату значущих для неї життєвих цінностей.

Поглинання роботою робить значний внесок у професійне вигорання. Більшість людей формує основні уявлення про себе на основі тієї роботи, яку вони виконують. Занадто сильне поглинання роботою означає те, що, виконуючи її, людина стає високочутливою до всього, що кидає тінь на її професійну компетентність. Стрес в професійному житті посилюється ще більше, якщо він доповнюється домашніми та соціальними стресами. Не слід забувати і про тиск соціальних зразків і норм поведінки.

Засоби запобігання професійного вигорання педагогів та методи розвитку їх професійної стресостійкості

Для діагностики рівня емоційного вигорання може бути використана психодіагностична методика, яка була адаптована В.В. Бойко. Цей тест дозволяє визначити якою мірою у людини сформувався психологічний захист у формі емоційного вигорання. За допомогою зазначеної вище методики можна сформулювати достатньо повну характеристику поведінки особистості і визначити індивідуальні заходи психопрофілактики емоційного вигорання або його психокорекції [22].

Щоб уникнути вигорання, необхідно слідувати наступним правилам:

- намагатися розраховувати і обдуманно розподіляти свої навантаження;
- вчитися переключатися з одного виду діяльності на інший;
- простіше ставитися до конфліктів на роботі;
- не намагатися завжди і в усьому бути кращими.

Послабленню ризику виникнення синдрому “психологічного вигорання” в педагогічній діяльності сприяє проведення професійних тренінгів з використанням “Синанон” – методу. Цей метод спрямований на формування в учасників таких особистісних установок та рис як емоційна рівновага в екстремальних професійних ситуаціях, виваженість, відкритість у спілкуванні, толерантність до різних точок зору і критично-аналітичне відношення до негативних емоційних впливів. Розробка та упровадження подібних методів в практику підготовки аспірантів та магістрів – майбутніх педагогів та в систему підвищення педагогічної кваліфікації могли б стати перспективним напрямком профілактики негативних наслідків професійної діяльності.

Рекомендації педагогам щодо розвитку їх професійної стресостійкості:

Управління стресами та розвиток стресостійкості може здійснюватись різними способами. Для зручності їх можна віднести до трьох напрямків: організаційного, медичного та психологічного.

Рекомендації щодо організаційного напрямку розвитку стресостійкості:

- Варто організувати своє робоче місце таким чином, щоб всі необхідні речі для роботи знаходились на зручних місцях: ті, які використовуються часто, – на видноті; а всі інші – заховані далі. Також необхідно слідкувати за чистотою свого робочого місця. Для покращення настрою рекомендується

прикрасити його невеликими живими рослинами, картинами з позитивним змістом або фотографіями близьких людей.

- Необхідно планувати свою роботу на наступний день, на тиждень та на місяць для того, щоб реально розподілити робоче навантаження та не відкладати важливі справи на останній день. Для цього можна використовувати паперові щоденники або відповідні програми на мобільних телефонах.

- Варто пояснити близьким та друзям, що краще не дзвонити Вам у робочий час без вагомих причин, щоб не відволікати Вас від виконання ваших трудових обов'язків. Також рекомендується нагадати вашим колегам та студентам не дзвонити Вам без попередньої домовленості у вихідні дні та пізно ввечером.

Рекомендації щодо медичного напрямку розвитку стресостійкості:

- У випадку хвороби необхідно звертатись до лікаря та брати лікарняний. Якщо Ви хворий, Ви не тільки можете заразити колег та студентів, але і робити помилки при виконанні професійних завдань.

- Необхідно проходити регулярні медичні огляди та робити щеплення, щоб у майбутньому без вагомих причин не переживати з приводу зараження інфекційними захворюваннями.

- Варто притримуватися постійного режиму дня. Спати не менше 8 годин на добу для відновлення сил, щоб мати змогу ефективно виконувати завдання трудової діяльності.

- Для підтримки імунітету та позбавлення фізичної та психологічної втоми рекомендується регулярні загартовування, відвідування сауни чи бані.

- Для зняття напруги в кінці трудового дня можна застосовувати розслаблюючий масаж з використанням ароматичних масел, приймати ванни з морською сіллю.

- Важливо правильно харчуватись, щоб до організму потрапляла необхідна кількість калорій, білків, жирів, вуглеводів, мінеральних речовин. У раціоні повинні бути фрукти та овочі, нежирне м'ясо та рибні продукти, молочні продукти та злаки. Потрібно випивати не менше 2-х літрів води. Здорове харчування безпосередньо впливає на добре самопочуття та емоційний стан, що, в свою чергу, допомагає справлятися з різноманітними стресорами.

Рекомендації щодо психологічного напрямку розвитку стресостійкості:

- Регулярно виконувати вправи на активізацію та розвиток пам'яті, уваги, мислення та уяви. Для цього можна використовувати різні групові ігри (Мафія, Монополія, Шкідник, Уно, Крокодил та інші).

- Намагатись вдосконалювати вміння розуміти та адекватно інтерпретувати емоційні стани оточуючих, розвивати спостережливість та емпатію, формувати вміння повного та адекватного сприймання оточуючих,

чутливість до вербальних і невербальних засобів виражати і корегувати свої емоційні стани в міжособистісній взаємодії.

- Розвивати навички надання, пошуку та сприйняття соціальної підтримки з боку колег, сім'ї, друзів та інших осіб.

- Тренувати навички самоконтролю, розвивати розуміння відповідальності за результати своєї діяльності.

- Формувати адекватної прогностичної самооцінки за рахунок розвитку рефлексивних здібностей у взаємодії з близькими, колегами та студентами.

- Розвивати когнітивну оцінку та адекватне сприйняття проблемної ситуації завдяки аналізу минулого досвіду ефективного розв'язання подібних проблем.

- Розвивати комунікативну компетентність та тренування навичок конструктивної взаємодії з колегами та студентами, уважність до вербальних та невербальних проявів поведінки оточуючих та їх правильної інтерпретації.

Також важливим аспектом профілактики та психокорекції є обов'язкове відвідування хоча б один раз на місяць кожним педагогом психолога, під час якого можна виявити актуальні проблеми особистісного чи професійного характеру, які в свою чергу можуть безпосередньо або опосередковано можуть впливати на розвиток стресостійкості працівника. Для зменшення тривожності під час візиту до психолога та допомоги у вербалізації своїх переживань рекомендується застосовувати та класичні проєктивні методики та різні набори метафоричних асоціативних карт.

Педагог повинен вміти впливати на свій психологічний стан, знати основи аутотренінгу для швидкої самопомоги у складних ситуаціях. Нижче наведені приклади висловлювань, які можуть запобігти розвитку психологічного вигорання [23]:

- Усі люди – автономні. У кожної людини – свій життєвий шлях.

- Усі вільні обрати ту якість життя, яку хочуть. Вони самі відповідальні за це перед собою.

- Головний мій учень – це я. Я дбаю про свій внутрішній добробут – намагаюся бути чесним із самим собою.

- У життя є дві сторони медалі – темна і світла, щоб бути цілісною особистістю, необхідно приймати і те, і інше.

- Індикатор якості життя – мої переживання. Я не ігнорую їх, я їм довіряю.

- Якщо я чую і відчуваю себе – я вмію чути інших, і не навпаки!!!

- Мир за всяку ціну – не для мене. Занадто дорога плата. Якщо я розплачуся собою.

- Я борюся зі своїми страхами невдачі, тривогою “чи все правильно я зробив”, сумнівами у своїй компетентності й відсутністю сумнівів.

Також можна прислухатися до порад тренера з ефективного спілкування персоналу однієї з найвідоміших рекламних агенцій “Огілві енд Мейзер” Дороті Сарнофф [24]:

- Що б ви не робили, не робіть це розслаблено. Тримайте себе не в напруженні, а в енергійному стані, що притаманний гравцеві у теніс, коли він б’є ракеткою по м’ячу і всі його м’язи напружуються. Ви справляєте гарне враження, коли поводитесь енергійно. Безвільно розслабивши тіло, ви тільки означите свою присутність.

- Говоріть жваво й натхненно – це найкраща косметика. Йдеться не про миттєву посмішку: посмішка – це горизонтальне напруження м’язів, тоді як натхнення – вертикальне. Посмішка злегка піднімає щоки й запалює очі.

- Коли ви розмовляєте, намагайтеся дивитися саме в очі. Часто люди дивляться не в очі, а на очі, у кращому випадку в одне око співрозмовникові. Це робить погляд сталим, неживим. Коли погляд переходить від одного ока співрозмовника до іншого, ви бачите його душу.

- Не метушіться! Якщо ви спостерігатимете певний час, то побачите, як багато у світі метушливих людей: вони крутять у пальцях олівці, каблучки, намисто, ланцюжки, згинають та розгинають скріпки. Часто ми не усвідомлюємо, що робимо, але наші манери відволікають увагу тих, хто нас слухає.

- Не ховайтеся за своє волосся. У людей є бажання бачити ваші очі. Спробуйте упорядкувати волосся і подивитись, яке враження це справить на ваших співрозмовників. Частіше це сприяє підвищенню вашого авторитету.

- Активно слухайте і промовляйте. Пам’ятайте, що під час зустрічі вас однаково добре видно і коли ви говорите, і коли мовчите. Виявляйте увагу і тілом, і очима, інакше у співрозмовника складеться неправильне враження. Уміння слухати робить вас в очах інших гарним оратором.

Список використаної літератури:

1. Бодров В. А. Информационный стресс : учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Margolis B. L., Kroes W. H., Quinn R. P. Job stress: an un listed occupation Harard / B. L. Margolis, W. H. Kroes, R. P. Quinn // *Jornal of Occupation Medicine*. – 1974. – V. 16, № 6. – P. 659-661.
3. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб.для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
4. Ложкин Г. В. Психическое “выгорание” лидера / Г. В. Ложкин, А. М. Выдай // *Персонал*. – 1999. – № 6. – С. 36-43.
5. Малишева К. О. Синдром “емоційного вигорання” психолога–консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. дис. ... ступеня канд. психол. наук: 19.00.04 / Малишева Каріна Олегівна ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2003. – 16 с.
6. Марковець О. Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Марковець

-
- Олена Леонідівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 23 с.
7. *Паньковець В. Л.* Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / В. Л. Паньковець ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 21 с.
 8. *Самара О. Є.* Психологічні особливості стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. Є. Самара ; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. – Одеса, 2010. – 18 с.
 9. *Склень О. І.* Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / О. І. Склень ; Університет цивільного захисту України. – Харків, 2008. – 25 с.
 10. *Леонова А. Б.* Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции / А. Б. Леонова // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 75-85.
 11. *Гринберг Д.* Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
 12. *Самоукина Н. В.* Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.
 13. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2001. – 576 с.
 14. *Смирнов Б. А., Долгополова Е. В.* Психология деятельности в экстремальных условиях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков : Институт прикладной психологии “Гуманитарный центр”, 2006. – 274 с.
 15. *Джуэл Л.* Индустриально-организационная психология / Л. Джуэл. – СПб. : Питер 2001. – 720 с.
 16. *Karasek R. A.* Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign / R. Karasek // Administrative Science Quarterly, 1979. – Vol. 24. – P. 285-308.
 17. *Руденский Е. В.* Социально-психологические деформации личности учителя / Е. В. Руденский // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 171-173.
 18. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 2008. – 200 с.
 19. *Туркот Т. І.* Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
 20. *Облес І. І.* Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. І. Облес. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
 21. *Китаев-Смык Л. А., Боброва Э. С.* Социально-психологические проявления стресса и синдром “выгорания личности” / Л. А. Китаев-Смык, Э. С. Боброва // Активизация личности в системе общественных отношений : тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 24-25.
 22. *Бойко В. В.* Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – С. 99-105.
 23. *Баранова Н. П.* Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Н. П. Баранова. – Х. : Вид. група “Основа”, 2011. – 159 с.
 24. *Волкова О. Б.* Синдром професійного вигорання: як зберегти психоемоційне здоров'я вчителя [Електронний ресурс] / О. Б. Волкова. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38435/

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА ЯКІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога збільшується ризик розвитку синдрому “емоційного вигорання”. При цьому дуже мало звертається уваги на діючі ефективні психолого-педагогічні та медичні технології, які спрямовані на збереження здоров'я педагога, що знижують ризик формування синдрому “емоційного вигорання” і появи кризи професії в цілому.

Метою статті виступає привернення уваги до проблем сучасного вчителя, педагога. Роздуми про те як вийти із стану напруженості, постійної перевтоми і залишатися при цьому цікавим для учнів, викладу матеріалу при цьому не перевантажувати свій емоційний стан, який може привести до вигорання педагога.

Основні поняття, які характеризують стресовий стан людини:

а) стрес (англ. – stress, напруження, тиск) – емоційний стан та фізіологічні зміни в організмі, які виникають у напружених обставинах як відповідь на незвичні для людини подразники. 1972 року Всесвітня організація охорони здоров'я прийняла таке визначення: стрес – це неспецифічна (тобто одна і та сама на різні подразники) реакція організму на будь-яку висунуту до нього вимогу.

б) стресори – різноманітні екстремальні впливи, котрі викликають небажані функціональні стани – стреси.

в) професійний стрес – емоційний стан людини, який викликається несподіваною та напруженою ситуацією у трудовому колективі, конфліктними взаємовідносинами, інтелектуальним і емоційним перевантаженням. Психологи зазначають, що у стресовому стані людина частіше припускається помилок, їй важко здійснювати цілеспрямовану діяльність, переключення і розподілення уваги, у неї порушується перебіг пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення), спостерігається розладнання координації рухів, неадекватність емоційних реакцій, виникає загальне гальмування чи повна дезорганізація діяльності. Крім негативних фізіологічних наслідків для організму людини (підвищення кров'яного тиску, серцевий напад, головний біль, розлади шлунку тощо) стреси можуть у свою чергу вкрай негативно впливати на якість педагогічного процесу.

Виникнення і переживання стресу залежить не стільки від об'єктивних, скільки від психологічних, суб'єктивних чинників, від особливостей самої

людини, оцінки нею ситуації, зіставлення своїх сил і можливостей з тим, що вимагається, та ін. Будь-яка несподіванка, що порушує звичний перебіг життя може стати причиною стресу або стресом, за термінологією Г. Сельє. При цьому не має значення об'єктивна причина. Важливим є саме суб'єктивне ставлення до неї. Тому певна ситуація однією людиною може сприйматися як стресова, а у інших вона не викличе навіть хвилювання. Отже, при переживанні стресу матимуть значення тільки внутрішні психологічні особливості особистості.

У педагогічній та науково-педагогічній діяльності особистість може переживати:

– **інформаційний стрес** – явище напруженого стану організму людини, яке виникає, коли працівник не встигає приймати рішення, не справляється з поставленими завданнями і обов'язками в обставинах жорсткого обмеження часу або в умовах опрацювання надзвичайно великих об'ємів інформації;

– **емоційний стрес** – явище напруженого стану організму при переживанні вини, гніву чи образи, у випадках глибоких протиріч чи конфліктів між викладачами і студентами тощо;

– **комунікативний стрес** – явище напруженого стану організму, викликане реальними проблемами професійного спілкування, що знаходить прояв у підвищеній подразливості, невмінні захиститися від комунікативної агресії, невмінні сформулювати відмову там, де це необхідно. Можливою причиною комунікативного стресу може бути також неспівпадіння темпів та стилів спілкування.

Відомо, що в професійній діяльності більш успішними є люди, котрі навчались володіти собою, знають засоби психотехніки особистої саморегуляції. Приведемо приклади суджень індивідів з розвинутою системою саморегуляції: “Не слід обвинувачувати в неприємностях себе та інших, немає сенсу також без кінця мучитися докорами совісті. Але й "перекидати" свою стресову агресію на оточуючих негуманно і невігідно, бо порушуються взаємовідносини, губляться важливі контакти, можлива втрата поваги оточуючих, а проблема не вирішується. Можна тільки втратити, нічого не придбавши!”.

Отже, дуже важливо вчасно зупинити себе, коли ще є розуміння ситуації і зберігається самоконтроль.

Треба постійно вивчати себе і спостерігати за собою. Важливо вчасно відчувати зміну свого внутрішнього стану, коли “закипають” емоції, вибухає подразнення і з'являється ледве стримувана агресія. Тому при виникненні професійного стресу педагогам можна рекомендувати використовувати правила саморегуляції.

Термін “психологічне вигорання” запропонував американський учений Х. Дж. Фрейденберг у 1974 році для характеристики психологічного стану

здорових людей, які знаходяться в інтенсивній взаємодії з іншими людьми в емоційно напруженій атмосфері при виконанні професійних обов'язків. Спочатку цей термін слугував для характеристики станів психологічного спустошення, викликаного відчуттям неможливості позитивних змін. У дослідженнях К. Кондо синдром “психологічного вигорання” визначається як дезадаптованість особистості, викликана надмірним професійним навантаженням та неадекватними міжособистісними відносинами.

Така надмірно емоційна діяльність супроводжується великою втратою психічної енергії, приводить до психосоматичної втоми і емоційного виснаження. В результаті у людини з'являються безпричинна тривога, подразливість, гнів, знижується самооцінка, погіршується самопочуття.

Суттєву роль у виникненні симптому “психологічного вигорання” має рольовий чинник. Вченими отримані статистично достовірні дані відносно наявності кореляції між рольовою невизначеністю та “вигоранням”. Аналіз рівнів “вигорання”, показав, що розподіл відповідальності і колегіальності в роботі обмежує розвиток синдрому “вигорання”, незважаючи на те, що робоче навантаження може бути значно вищим норми. Зазначимо, що процес реформування освіти в Україні, потреба зламу педагогічних стереотипів, авторитарної системи взаємовідносин між учителем та учнем, студентом і викладачем, вихователем та вихованцями загострює вплив рольового чинника.

Беручи особистісний чинник, то він корелюється розвитком у викладачів емоційної стійкості, умінь володіння собою та запобігання болісних емоційних реакцій. Тому педагогам слід ознайомитися з методами попередження професійного стресу (релакс-масаж, ауторелаксація, дихальна гімнастика, ароматерапія, засоби, які сприяють розслабленню нервової системи), вміти виконувати вправи для діагностування і самокорекції поведінки, опанувати засоби психологічного захисту.

Послабленню ризику виникнення синдрому “психологічного вигорання” в педагогічній діяльності сприяє проведення професійних тренінгів. Вони спрямовують на формування в учасників таких особистісних установок та емоційної рівноваги в екстремальних професійних ситуаціях, виваженість, відкритість у спілкуванні, толерантність до різних точок зору і критично-аналітичне відношення до негативних емоційних впливів.

На розвиток емоційного вигорання впливають як особистісні, так і організаційні чинники і ці чинники взаємно підсилюють один одного. Загальмувати цей процес буває вкрай складно.

На його фоні можуть загострюватися різні хронічні захворювання, розвиватися нові хвороби. У цей момент спроби подбати про себе, як правило, не дають бажаного результату. І навіть професійна допомога лікаря

не приносить швидкого полегшення. Тому найрозумніше – запобігти появі даної проблеми, “задушити її на корені”.

Адже емоційне вигоряння має негативний вплив не тільки на самих педагогів, на їх діяльність і самопочуття, але і на тих, хто знаходиться поруч з ними. Це і близькі родичі, і друзі, а також учні, які просто змушені перебувати поруч, і тому стають заручниками цієї проблеми.

Список використаної літератури:

1. Бодров В. О. Когнітивні процеси і психологічний стрес / В. О. Бодров // Психологічний журнал. – 1996. – № 17. – С. 64-74.
2. Бодров В. О. Проблема подолання стресу / В. О. Бодров // Психологічний журнал. – 2006. – № 2. – С. 113-123.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Пітер, 2002. – 330 с.
4. Закатова А. Стрес уповільненої дії / А. Закатова // Новий персонал. – 2004. – № 6. – С. 34-38.
5. Китаєв-Смик Л. А. Психологія стресу / Л. А. Китаєв-Смик. – М. : Наука, 1983. – 265 с.
6. Леонова А., Мотовіліна І. Професійний стрес у процесі організаційних змін / А. Леонова, І. Мотовіліна // Психологічний журнал. – 2004. – № 2. – С. 79-92.
7. Маклаков А. Г. Загальна психологія : підручник для вузів / А. Г. Маклаков. – СПб. : Пітер, 2006. – 583 с.
8. Марищук В. Л., Євдокімов В. І. Поведінка і саморегуляція людини в умовах стресу. / В. Л. Марищук, В. І. Євдокімов. – СПб. : Пітер, 2001. – 258 с.
9. Постіякова Ю. Ресурси совладання зі стресом у різних видах професійної діяльності / Ю. Постіякова // Психологічний журнал. – 2005. – № 6. – С. 35-43.
10. Психологія адаптації та соціальна среда: сучасні підходи, проблеми, перспективи. – М. : Изд-во “Per Se”, 2007. – 243 с.
11. Сельє Г. Стрес без дистресу / Г. Сельє. – М. : Прогрес, 1992. – 165 с.
12. Суворова В. В. Психофізіологія стресу / В. В. Суворова. – М. : Педагогіка, 1975. – 208 с.
13. Уфаєв К. Психологічний тиск: стрес на роботі / К. Уфаєв // Новий персонал. – 2003. – № 7-8. – С. 44.
14. Щербатих Ю. В. Психологія стресу / Ю. В. Щербатих. – М. : Академія, 2005. – 250 с.
15. Щербатих Ю. В. Психологія стресу і методи корекції / Ю. В. Щербатих. – СПб. : Пітер, 2006. – 256 с.

Бородкіна Христина

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

XXI століття – століття інформатизації. Щохвилини на людину з екрану монітора комп’ютера обрушуються потоки відомостей, які постійно зростають і їх обробка забирає дуже багато часу. Орієнтуватися в такому потоці неймовірно складно. Відкритими стають питання: що з величезного потоку відомостей актуально і потрібно, що важливо, а що ні, як його

обробляти, як оцінювати? І відповіді на них може тільки вищій навчальний заклад, тому що саме він в силі пояснити невідоме і незрозуміле. Університет призначений допомогти студентові навчитися використовувати перероблену їм інформацію так, щоб вона була корисною і відкривала йому світ з усіх боків. Тобто, особу актуальність набуває формування у студента інформаційно-аналітичної культури. Відсутність цілісної концепції формування такої культури індивіда, а також глобальність завдання підготовки молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві надають цій проблемі найважливіше значення. Актуальним є питання: що саме ми пізнаємо, що читаємо, як вибираємо об'єкти для пізнання, для читання з неозорих інформаційних і документальних масивів? Особливу значущість ця проблема має для студентів, так як правильне використання Інтернет-ресурсів відкриває нові можливості застосування своїх інтелектуальних здібностей.

Дослідженням різних аспектів інформаційно-аналітичної культури займалися такі вчені як В. А. Сластьонін, Т. В. Абрамова (поняття “аналітичні вміння”), С. С. Алдишев, Т. В. Вдовіна, С. Ф. Багаутдінова (“аналітична діяльність”), А. В. Пархоменко (поняття “інформаційно-аналітичного забезпечення”), А. М. Атаян, Р. А. Гуревич, А. П. Значенко, В. Г. Кальченко, Н. В. Кисіль, М. В. Селіна (поняття “інформаційна культура”, формування інформаційної культури студентів), Н. Керол, Е. Бернштейн, В. П. Александрова, М. З. Згуровський, Н. В. Морзе, В. І. Ключко, М. І. Жалдак, С. А. Раков (поняття “інформаційна культура”, сучасні інформаційно-комунікаційні технології навчання), С. Ю. Никифорова, А. В. Горячев (поняття “інформаційна грамотність”) та ін.

Аналіз вищезазначених досліджень авторів в контексті даної теми свідчить про недостатню увагу до проблеми формування інформаційно-аналітичної культури під впливом Інтернет-ресурсів студентів.

Недостатній рівень розробленості проблеми зумовили актуальність нашого дослідження.

Метою статті є розкриття деяких аспектів формування інформаційно-аналітичної культури під впливом Інтернет-ресурсів студентів.

Починаючи навчання в вищому навчальному закладі, студенти переходять на новий тип навчальної діяльності. Навчальна діяльність стає засобом реалізації життєвих планів майбутнього, а основним внутрішнім мотивом для більшості студентів є орієнтація на результат. Для цієї вікової категорії людей характерним є помітне підвищення інтересу до навчання. Навчальна діяльність студентів включає елементи аналізу, дослідження, особистісного самовизначення. Важливим є формування культури спілкування, переваги певних відомостей, переробки отриманої інформації. Для вільної орієнтації в інформаційному потоці людина повинна володіти

інформаційно-аналітичної культурою як однієї зі складових загальної культури.

Поняття інформаційно-аналітичної культури розкривається через розуміння складових “інформаційні вміння” і “аналітичні вміння” [5]. Важливим є те, що інформаційні вміння є основою для аналітичних, поєднання яких розкриває нові можливості перед студентами будь-якого напрямку підготовки. Аналітика – це діяльність, яка включає в себе три основних компоненти: володіння аналітичними методами (функціональний компонент), знання предметної області (галузевої компонент) і певний тип структури особистості (особистісний компонент) [4]. Саме тому під час навчання потрібно враховувати обидва типи умінь: інформаційні та аналітичні, які доповнюють один одного. Інформаційні вміння, як зазначає О. П. Кошова [5], дозволяють орієнтуватися в інформаційному потоці, враховуючи при цьому роботу з джерелами інформації – підручниками, посібниками, періодичними виданнями, Інтернет-ресурсами, а також навичками роботи на ПК, а аналітичні – дозволяють зробити необхідні висновки з отриманих даних. На думку А. В. Пархоменко [6], інформаційно-аналітичне забезпечення процесу прийняття рішень – це поєднання всієї інформації, специфічних засобів і методів її аналітичної обробки.

Інформаційно-аналітична культура пов'язана з соціальною природою людини. Інформаційні та аналітичні вміння формують інформаційно-аналітичні здібності, які розглядаються вченими і методистами як невід'ємна складова сучасної системи освіти [7]. Зокрема А. В. Горячев [3], серед найважливіших умінь роботи з інформацією виділяє наступні:

- вміння визначати можливі джерела інформації і стратегії їх пошуку;
- вміння аналізувати отриману інформацію, використовуючи різні схеми, таблиці для фіксації результатів;
- вміння оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, корисності для рішення проблеми (завдання);
- вміння визначати потреба в додатковій інформації, отримувати її;
- вміння використовувати результати процесів пошуку: отримання інформації, її структурування, аналіз і оцінка її надійності в контексті прийняття рішень.

Формувати такі вміння у студентів можливо при використанні Інтернет-ресурсів. Оволодіння такими засобами формує новаторські підходи випускників до вирішення певних завдань, орієнтує на професійну діяльність, розвиває вміння оцінювати ситуацію, адекватно діяти, проявляти творчість, зважено приймати рішення, вирішувати нестандартні завдання, а це і сприяє формуванню інформаційно-аналітичної культури. Досвід розвитку світових відкритих мереж, особливо Інтернету, дозволяють говорити про початок нової ери в розвитку засобів і систем переробки

інформації. У таких мережах користувач сприймає себе і сприймається іншими як невід’ємний компонент єдиного інформаційного суспільства.

Одним з негативних ефектів глобальної комп’ютерної мережі є широке поширення інформації будь-якого змісту. Слід, відзначити, що існують інформаційні впливи, прямо загрожує психічному або фізичному здоров’ю людини. Найбільш уразливими і незахищеними виявляються студенти, так вони не бачать загрози, яку несе в собі глобальна мережа. Відстежити “свою інформацію”, що щомиті потрапляє в Інтернет, неможливо. Плюси Інтернету полягають у тому, що мережа пропонує освітній і корисний досвід, правильне використання якого може поліпшити їх успішність у вищому навчальному закладі і сформувати інформаційно-аналітичну культуру [1].

Розглянемо докладніше, як впливають інтернет ресурси на формування інформаційно-аналітичної культури студентів. Безпомилково можна стверджувати, що роль Всесвітньої мережі в нашому сучасному житті неймовірно велика. В Інтернет регулярно заходять майже 1,5 мільярда чоловік – майже третина населення Земної кулі. І з кожним днем число користувачів Інтернетом зростає. Вже з дитинства всі знають, що, набравши в пошуковикі комбінацію слів, вони тут же отримують цікаві для них відомості. Найчастіше реальному спілкуванню учні віддають перевагу віртуальному: форуми, чати, соціальні мережі, ICQ. Високі технології дозволяють їм робити відеодзвінки, таким чином, скайп замінює навіть мобільний зв’язок (його головна перевага полягає в тому, що зателефонувати можна в будь-яку точку земної кулі). В Інтернеті студенти читають книги, дивляться фільми, дізнаються головні новини України та світу. Через мережу багато оплачують комунальні послуги, роблять замовлення в ресторанах і кафе, навіть більшість покупок також можна зробити через Інтернет. Студенти легко можуть дізнатися результати іспитів, а здобувачі роботи – наявні вакансії. Всі фінансові маніпуляції також здійснюють через мережу. Безсумнівно, всі ці можливості значно полегшують наше життя. Нам не доводиться витратити дорогоцінний час для того, щоб йти в ту чи іншу організацію – всі справи можна зробити в мережі. Однак чи все так добре? Найголовніша проблема, яка постає перед людством – це заміна реального спілкування. Все частіше студенти перекидуються кількома повідомленнями в Facebook, Однокласниках або в Контакте, ніж зустрічаються з друзями на вулиці або в парку. Похід до кінотеатру вони також часто вважають за краще перегляд фільму он-лайн. Студенти уникають читання справжніх, паперових книг, аргументуючи це тим, що можна прочитати її в Інтернеті. Неможливо заборонити людині виходити в Інтернет, але запобігти негативним наслідкам неграмотного і нерозумного користування ним в наших силах, для цього потрібно навчити правильно поводитися в мережі, розвиваючи при цьому інформаційно-аналітичну культуру. Адже рівень підготовки сучасного студента характеризується його інформаційно-аналітичною культурою, тобто

придбаної здатністю систематизації, аналізу та оптимізації інформаційного ресурсу як основи для подальшого вирішення проблем в умовах глобальної інформатизації. Тобто, використовуючи на заняттях інформаційно-комунікаційні технології, ми розвиваємо інформаційно-аналітичну культуру. Застосовуючи ІКТ в навчальному процесі, як зазначає Е. С. Гайдамак [2], учні набувають певні вміння, в тому числі і пов'язані з інформаційно-аналітичною культурою. А саме:

- інтерпретації виконувати первино статистичні обробки результатів роботи з використанням ІКТ;
- підготує огляд літератури за матеріалами, опублікованими в Інтернет;
- створювати тематичні добірки по різним проблемам, оволодівати навичками організації самостійної діяльності з використанням ІКТ;
- опанувати знаннями педагогічних можливостей інтернет-технологій;
- використовувати сучасні технології збирати, обробляти та інтерпретувати данні;
- оволодівати навичками структурно-логічного аналізу навчального матеріалу;
- обробляти отримані результати, аналізувати їх з обліком наявних літературних даних, в тому числі Інтернет-ресурсів.

У нашій країні рішення згаданої проблеми знаходиться на початковій стадії, тому доцільно врахувати досвід найбільш розвинених країн, до числа яких відносяться США, Японія, Англія, Німеччина, Франція, де цей процес вже набув значного розвитку.

Сьогодні є всі підстави говорити про формування нової інформаційно-аналітичної культури, яка може стати елементом загальної культури людства. Її основою можуть стати знання про інформаційне середовище, закони її функціонування, вміння орієнтуватися в інформаційно-аналітичних потоках. І хоча інформаційно-аналітична культура поки що є показником не загальною, а, скоріше, професійної культури, з часом вона стане важливим чинником у розвитку кожної особистості, починаючи зі шкільної лави.

Висновки. Проблема формування інформаційно-аналітичної культури студентів є сьогодні однією з найважливіших в освіті. Низький рівень такої культури ускладнює адаптацію і соціалізацію студентів, перешкоджає професійній орієнтації і становленню як повноправних членів суспільства. На даний час немає жодної класифікації форм навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів навчання. Неможливо зупинятися на використанні тих чи інших методів навчання окремо. Лише інтегруючись одні в другі, поєднуючись та взаємодоповнюючись, традиційні та нетрадиційні методи навчання у вищих навчальних закладах можуть привести до очікуваних результатів.

Тому однією з цілей навчання і виховання у вищих навчальних закладах повинно стати розвиток інформаційно-аналітичної культури студентів для підготовки їх до життя і професійної діяльності у високорозвиненому інформаційному середовищі, для формування вміння самостійно діяти в цьому середовищі, ефективно використовувати її можливості і захищатися від негативних впливів.

Отже, можна дійти висновку, що організаційні форми навчання – надзвичайно складні психолого-педагогічні та соціально-педагогічні утворення. При розкритті їх суті виявляється, що їм властиві не одна, а кілька істотно важливих ознак, і через те будь-якій з них можна віддати перевагу лише в цілком конкретних педагогічних умовах.

Список використаної літератури:

1. Браун С. “Мозаїка” і “Всесвітня павутина” для доступу до Internet : пер. з англ. / С. Браун. – М. : Світ- Маліп, СК Прес, 1996.
2. Гайдамак Е. С. Інформаційно-аналітична діяльність фахівця в галузі освіти [Електронний ресурс] / Е. С. Гайдамак // Вісник Омського державного педагогічного університету: електронний наук. журнал. 2006. – Режим доступу : <http://www.omsk.edu>. – Тема з титулу екрана.
3. Горяча А. В. Про поняття “інформаційна грамотність” / А. В. Горячев // Інформація і освіту. – 2001. – № 8. – С. 14-16.
4. Конотоп П. Ю. Інформаційно-аналітична робота і модель світу експерта-аналітика [Електронний ресурс] / П. Ю. Конотоп. – Режим доступу : http://tiara.narod.ru/2002_1/a2002_1_5.html (12.11.03). – Тема з титулу екрана.
5. Кошова О. П. Формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів в процесі вивчення дисциплін циклу природничо-нукової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Петрівна Кошова. – Черкаси, 2011. – 20 с.
6. Пархоменко О. В. Інформаційно-аналітичне забезпечення процесу прийняття рішень в системі науково-технічної інформації : автореф. дис. ... канд. екон. наук: 08.02.02 / О. В. Пархоменко. – К., 2006. – 23 с.
7. Формування інформаційної культури особистості : теоретичне обґрунтування і моделювання змісту навчальної дисципліни / Н. І. Гендина, Н. І. Колокова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М. : Межрегіон. Центр бібл. співробітництва, 2006. – 512 с.

Мельниченко Д.

ЛЕКТОРСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена дослідженню особливостей викладання лекцій у вищому навчальному закладі, науково-методичні вимоги до лекції, основні функції лекції.

Ключові слова: лекторська майстерність викладача, лекція, функції лекції, лектор, навчально-пізнавальні діяльність, діяльність студента.

Лекція є дуже важливою формою навчання, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Лекція дає студентам уявлення про науку в цілому, знайомить їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологію.

Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг, зокрема такі як: на відміну від підручника, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень, вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, уміннями давати критичну оцінку розглядуваному матеріалу.

Метою дослідження є з'ясувати особливості та переваги лекторської майстерності у вищих навчальних закладах України. Продемонструвати основні складові лекторської майстерності в умовах Болонського процесу.

Багатомірність і комплексність та стрімкий розвиток наукового знання зумовили різноманітність підходів та дефініцій розуміння освіти, зокрема вищої наявних у науковій літературі. Відправним пунктом цього дослідження стали роботи, присвячені педагогічному осмисленню лекційної майстерності.

Дослідженню даної проблеми були присвячені такі праці, зокрема таких вчених, як: Ю. К. Абаєв, Л. Г. Кайдалова, О. В. Михайличенко, Л. Ф. Панченко, О. О. Теліжкіна, В. П. Черних та інші.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячено означену статтю. Незважаючи на велику кількість праці у цій сфері, проблема лекторської майстерності у вищому навчальному закладі все ж таки заслуговує на дослідження.

Сучасні випусники ВНЗ володіють певним обсягом знань, що відповідає навчальним програмам та передбачений навчальними планами, затвердженими відповідними міністерствами. Однак здобута освіта у ВНЗ України не завжди є достатнім показником високої компетентності молодого фахівця.

Сучасні вищі навчальні заклади будують процес навчання студентів на базі поєднання різних форм його організації. Основними є такі: лекція, практичні, семінарські, лабораторні заняття. спецкурси. спецсемінари. педагогічна практика. консультації. колоквиуми, контрольні. курсові та дипломні роботи. Лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного вузу. Ця роль виявляється у тісній єдності лекції з усіма іншими формами організації навчально – виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими, практичними і лабораторними роботами [3, 11].

Лекція у вищій школі розглядається і як метод, і як форма навчання. призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Це логічно стрункий, системний і послідовний виклад передбаченого програмою наукового питання, побудований на діалектико-матеріалістичній основі. Лекція дає

студентам уявлення про науку в цілому, знайомить їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологією. Тому вагомо наголосити, що лекторська майстерність викладача складається з комплексу компетентностей і якостей, серед яких найважливішими є: бездоганне знання свого предмета, знання основних соціально-психологічних особливостей процесу публічного мовлення, вміння підібрати і систематизувати навчальний матеріал для лекційного виступу й оформити його відповідно до поставленої мети, законів композиції, логіки і психології, контакт з аудиторією. Якість лекційного викладання посилює мотивацію навчання, активізує розумо-мисленнєву діяльність та зацікавленість у навчанні [4, с. 2-3].

Лекція у вищому навчальному закладі визначає напрям, основний зміст і характер усіх видів занять, у тому числі самостійної роботи студентів і магістрів. Кожна лекція з певної дисципліни є відносно самостійною і, водночас, передбачає продовження навчального процесу. Лекція покликана не лише давати знання, а й сприяти всебічному розвитку особистості. Можливості лекції в освітній системі. Лекція у вищій школі розглядається і як метод, і як форма навчання, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Це логічно стрункий, системний і послідовний виклад передбаченого програмою наукового питання, побудований на діалектико-матеріалістичній основі. Лекція дає студентам уявлення про науку в цілому, знайомить їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологією. Найпоширеніші такі види лекцій: вступні, настановчі, ординарні (в яких послідовно викладається матеріал з навчальної програми), заключні, оглядові. Залежно від рівня пізнавальної активності студентів розрізняють інформаційні і проблемні лекції [4, 6].

Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг. Зокрема такі, як: на відміну від підручника, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень, вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, вмінням давати критичну оцінку розглядуваному матеріалу, важення від матеріалу на лекції зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора, вона дає можливість прямого контакту лектора зі слухачами. Також залежно від сприйняття аудиторією матеріалу лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції, лекційне викладання дуже економічне в часі. Під час самостійного опанування інформацією студент витрачає набагато більше часу, лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності [6, 5].

За певних умов лекція може мати низку недоліків. Саме тому домагатися, щоб лекції мали проблемний характер, відбивали сучасні досягнення науково-технічного й суспільного розвитку, теорії і практики,

сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей. Необхідно залучати до читання лекцій кваліфікованих викладачів, широко використовувати наочність, допомагати молодим викладачам опановувати лекторську майстерність [5, с. 12].

У педагогічній практиці для здійснення навчального процесу доцільно окреслити такі види академічних лекцій: проблемна, бінарна, оглядова, настановча, лекція із запланованими помилками, лекція – конференція, лекція – диспут, інформаційна лекція, узагальнююча, інтерективна, лекція – візуальна.

Під час інтерактивних лекцій студенти вчаться бути демократичними, спілкуватись між собою, критично думати, приймати власні продумані рішення. Відео – інформація або анімація у поєднанні з коментарями викладача значно активізує увагу студентів до змісту навчального матеріалу та підвищує інтерес до нової теми. При цьому суттєво змінюється роль викладача у навчальному процесі. Викладач ефективніше використовує навчальний час лекції, зосередивши увагу на обговоренні найбільш складних фрагментів навчального матеріалу [4, 5].

Визначення мети лекції залежить від її вигляду: одна справа настановна лекція для заочників, зовсім інше – оглядова лекція для випускників або лекція з окремої наукової проблеми. Своєрідною по своїх цілях є ввідна лекція: у ній студенти знайомляться з програмою, порядком вивчення предмету, основною літературою та інше.

При підготовці до лекційного заняття викладач повинен враховувати наявність навчально-методичного супроводу та орієнтувати студентів на їхнє використання при самостійній роботі з вивчення предмету. У лекції мають реалізуватися загальнодидактичні принципи: науковості змісту, системності побудови та викладу, послідовності, інформативності, наочності, зрозумілості (доступності) та переконливості її викладу, свідомості, активності й самостійності, зв'язку змісту навчального матеріалу з професійною діяльністю, доступності, емоційності [4, 6].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведені дослідження не вичерпують проблем лекційного викладання, а є предметом подальших творчих і наукових пошуків.

Лекція є дуже важливою формою навчання, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Лекція дає студентам уявлення про науку в цілому, знайомить їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологію. Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг, на відміну від підручника, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень, вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, уміннями давати критичну оцінку розглядуваному матеріалу. Враження від матеріалу на лекції зростає

завдяки живому сову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора, вона дає можливість прямого контакту лектора зі слухачами. Залежно від сприйняття аудиторією матеріалу лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції, лекційне викладання дуже економічне в часі, лекція має особливе професійно-педагогічне значення для тих студентів, які готуються до педагогічної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Березівська Т. С. Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі) / Т. С. Березівська // Вісник ЧДУ. – С. Пед. науки. – Ч., 2002.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм, учеб. пособ. / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001.
3. Кайдалова Л. Г. Методика проведення занять у вищому навчальному закладі метод. рекомен. для викл. / Л. Г. Кайдалова, О. О. Тележкіна. – Харків, 2004.
4. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. Соловей, Є. С. Спіцин. – К., 2009.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К., 2007.
6. Пічугіна Т. Покращення лекторської майстерності викладача вищої школи шлях до професійної майстерності / Т. Пічугіна // Вісник. – Вип 25. – Ч. 3. – 2009.

Аннотація

Стаття посвячена дослідженню особливостей преподавання лекцій в высшем учебном заведении, научно-методические требования к лекции, основные функции лекции.

Ключевые слова: лекторское мастерство преподавателя, лекция, функции лекции, лектор, учебно-познавательные деятельность, деятельность студента.

Annotation

The article investigates features lecturer in higher education, scientific-methodical requirements for lectures, basic functions lectures.

Keywords: lecturing skills teacher lecture, functions of lecture, lecturer, educational-cognitive activity student activity.

Лазоренко Віта
аспірантка кафедри історії України

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито основні вимоги та характеристики психологічної та педагогічної культури викладача вищої школи.

Ключові слова: викладач, педагог, культура, психологія, педагогіка, педагогічна майстерність.

Будь-яке суспільство створює систему освіти, адекватну своїй суті й соціальному розвитку. В освіті відображено проблеми суспільства у конкретний історичний період. В Україні кризові явища освіти пов'язані зі зміною суспільної свідомості, з так званими освітніми реформами, що мають мало прогнозовані наслідки, а також із нестабільністю і швидким темпом змін економічних, соціальних і політичних ситуацій [1, с. 77].

Однак нині загальний культурний прогрес і темпи економічних змін визначають тенденцію розвитку освітньої системи. Не розуміти цього – значить залишатися на узбіччі загальноосвітнього розвитку. Тому внутрішня динаміка саморозвитку освітньої системи відповідає потребам суспільства і суттєво впливає на його поступальну ходу. Власне освіта перетворює і спрямовує перебіг життя суспільства, перетворюючи таким чином “суспільство сьогодні” на “суспільство завтра”, оскільки впливає на суспільну свідомість. Саме вона формує нове мислення, нове бачення перспектив індивідуального і соціально-економічного розвитку і сенсу власного життя.

В освіті важлива роль належить вищій школі, а отже – викладачам (у вищих навчальних закладах I і II рівнів акредитації) і науково-педагогічним працівникам (у вищих навчальних закладах III і IV рівнів акредитації [2, с. 200].

Нові тенденції в освіті, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цінностей і цілей освіти, її діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурної самоосвіти, стимулювали особливий інтерес до дослідження феномену “педагогічна культура” і її складових.

Проблемою педагогічної культури викладача вищого навчального закладу займалися багато педагогів. Найбільш ґрунтовними є праці І. Беха, С. Вітвицької, Н. Кузьміної, Е. Клементьєва, Н. Крилова, С. Сисоєвої, О. Уваркіної, В. Гриньової.

Мета статті полягає у визначенні ролі та місця психолого-педагогічної культури у підготовці викладача вищого навчального закладу, визначенні суті цього поняття, розгляді шляхів підвищення рівня професійної культури.

У підготовці викладача вищої школи особливе місце посідає формування педагогічної культури, оскільки звання “педагог” набуває свого справжнього сенсу тоді, коли воно невіддільне від поняття “культура”. Лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога [1, с. 78-80].

Педагог – це фахівець, який має спеціальну підготовку і професійно провадить навчально-виховну роботу в різних освітньо-виховних системах.

Педагогічна діяльність – це діяльність викладача вищої школи в навчально-виховному процесі, спрямована на формування і розвиток особистості вихованців. Які властивості повинен мати викладач вищої школи, щоб його можна було назвати вихователем? Що стоїть за словами “педагогічна майстерність викладача вищої школи”? Безперечно, будь-яка майстерність, у тому числі й педагогічна, розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності прийняте в педагогіці. Ефективність процесу виховання багато в чому залежить від дій викладача вищої школи – суб’єкта педагогічного процесу, тобто вихователя, який безпосередньо й багатогранно впливає на кожний його компонент. Головне – викладач вищої школи повинен зробити вихованця центральною постаттю цього процесу, його активним, свідомим, повноправним та самостійним учасником. Завдання вихователя полягає в тому, щоб формувати у вихованця мотивацію, навички та вміння самовдосконалення, озброїти його ефективною методикою, прищепити почуття суб’єктності в педагогічному процесі. Впоратися з цим дуже складним завданням може тільки справжній майстер своєї справи [2, с. 205].

Є кілька підходів щодо визначення психологічної майстерності. На думку Н. В. Кузьміної та М. В. Кухарева, – це “найвищий рівень психологічної діяльності... який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків”. О. І. Щербаков розуміє психологічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей викладача вищої школи. Ш. О. Амонашвілі не дає чіткої дефініції психологічної майстерності, але називає її основні риси: “Бути майстром психологічної справи – це означає мати вихідну позицію ...яка є особистісно-гуманною; ...це яскрава особистість, мудра, чуйна, доброзичлива і принципова людина; ...це першодослідник теоретичних рекомендацій, який може їх переконливо довести або спростувати. ...Його творчість може збагатити психологічну науку і практику новими висновками, дати початок новим ідеям і підходам”. У Європі під психологічною майстерністю мається на увазі практичне розгортання і втілення викладачем вищої школи у професійну діяльність сукупності інтелектуальних, психологічних і духовних якостей. Майстерність викладача вищої школи прирівнюється до майстерності робітника або ремісника, майстра або митця. Погляд на викладача вищої школи як на робітника-функціонера психологічної індустрії найбільш поширений у США, а в Європі – переважно в Англії: викладач вищої школи – виконавець певного соціального замовлення у сфері “педагогічного виробництва”, тобто він діє згідно з нормативними документами і загальноприйнятими технологіями. Викладач-ремісник діє на основі особистісного підходу до викладання, акцентуючи увагу на індивідуальному підході до учнів, а нормативні документи є тільки загальним тлом його

професійної діяльності. В викладача вищої школи-майстра переважає творчий підхід у навчальному процесі. “Діяльність викладача вищої школи більше нагадує імпровізацію за обставин, що постійно змінюються, ніж дотримання педагогічних правил та алгоритмів. Інакше кажучи, ми маємо справу радше з майстром, ніж з інженером”. Погляд на викладача вищої школи як на митця достатньо поширений у світі: його діяльність уважається настільки складною, що взагалі не може систематизуватися. Під час занять він отримує величезну кількість інформації, на яку миттєво реагує. Тому вчительська діяльність є мистецтвом, що потребує інтуїтивного відчуття, творчості, імпровізації. Ці якості спроможні проявитися тільки за умови певного відступу від формальних правил та алгоритмів психологічної поведінки. Отже, в Європі неприйнятний погляд на викладача вищої школи як на “маніпульованого маніпулятора”, а навпаки – за основу береться його творча особистість. Однак прояви такої творчості не повинні суперечити загально визнаним принципам демократичного співжиття – гуманізму, демократизму, поваги до прав людини. Суспільна роль і статус викладача вищої школи визначаються так: “Із статусу викладача вищої школи може випливати низка його рольових функцій: транслятор знань, вихователь, посередник, фасилітатор групової діяльності, дружній порадник, інформатор, захисник норм, актор, поліцейський... Надання переваги якійсь із них зумовлюється інституційно й водночас культурологічне, співвіднесення з певними культурними моделями особистісних та фахових настанов викладача вищої школи значною мірою визначає вибір, інтерпретацію та особисте ставлення до ролі викладача вищої школи”. У вітчизняній педагогічній науці найбільш глибоко цю проблему опрацювали вчені кафедри психологічної майстерності Полтавського педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка (“Основи педагогического мастерства”, “Психологічна майстерність”). Зовні майстерність викладача вищої школи – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. “...Важливими професійними якостями викладача вищої школи ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо”. На думку І. П. Підласого, до особистісних якостей викладача вищої школи належать “...людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов’язковість, об’єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність,

достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших”. Автори підручника “Психологічна майстерність” розглядають її “як найвищий рівень психологічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як вияв творчої активності особистості викладача вищої школи (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)... Психологічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі” [5, с. 307-309].

Педагогічна культура викладача діалектично пов’язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їхнім складником і водночас містить їх.

Культура професійної діяльності характеризує певний рівень виконання людиною своїх службово-кваліфікаційних обов’язків. Рівень сформованості цього феномена залежить від: спрямованості й стійкості соціально значущих мотивів діяльності (потреби, інтереси, цінності, погляди); відповідності психофізичних властивостей особистості (здібності, спроможності), які забезпечують необхідний рівень і ефективність професійної діяльності; ступеня розвитку психічних процесів особистості (мислення, пам’ять, почуття, емоції, воля); повноти й глибини засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, а також набутого досвіду; соціальної активності особистості.

Аналізуючи характер взаємозв’язку діяльності й культури, необхідно підкреслити, що не будь-яку діяльність і не будь-який її результат можна характеризувати як певний рівень “культури”. Високий рівень культури діяльності визначається тим, що вона не тільки сприяє появі суспільно корисних продуктів, а й розвиває, вдосконалює саму особистість як суб’єкта суспільних продуктивних сил. Головна мета культурного розвитку особистості – реалізація творчих можливостей людини, набуття професіоналізму [3, с. 57].

Можна сказати, що вдосконалення педагогічної культури є досить важливим аспектом у педагогічній діяльності педагога вищого навчального закладу. Цей процес є доволі складним, багатоступеневим, що інтегрує та охоплює становлення педагога як особистості, його духовні якості, що у невід’ємній єдності існують та впливають на результат педагогічної діяльності.

Отже, педагогічна культура викладача – це особистісне утворення, інтегрована система педагогічних цінностей, в основу яких покладені духовні цінності, що є досить стійким підґрунтям, згідно з яким викладач співвідносить своє життя і професійно-педагогічну діяльність.

Список використаної літератури:

1. *Бабич М., Вітвицька С. С.* Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / М. Бабич, С. С. Вітвицька // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. І. Мирончук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 77-80.
2. *Гладуш В. А.* Педагогіка вищої школи: терія, практика, історія : навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Д., 2014. – 416 с.
3. *Гриньова В. М.* Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / Гриньова В. М. // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 58-62.
4. *Гриньова В. І.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. І. Гриньова. – К., 2000. – 417 с.
5. *Ортинський В. Л.* Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Грузинська Інна

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті проаналізовані погляди науковців на проблему педагогічної культури викладача ВНЗ. Дається визначення поняття “культура” запропоноване різними вченими. Розкрито роль педагогічної культури викладача ВНЗ. Описані функції та структура педагогічної культури викладача ВНЗ.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, викладач, педагогічна діяльність.

Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” в якості одного із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Тому діяльність викладача вищої школи має високу соціальну значущість і займає одне з центральних компонентів педагогічної діяльності місць у державотворенні, формуванні національної свідомості і духовної культури українського суспільства.

Проблемою педагогічної культури викладача вищого навчального закладу займалися багато педагогів. Найбільш ґрунтовними є праці І. Беха, С. Вітвицької, Н. Кузьміної, Е. Клементьєва, Н. Крилова, С. Сисоєвої, О. Уваркіної, В. Гриньової. **Мета статті** полягає у визначенні ролі та місця педагогічної культури у підготовці викладача вищого навчального закладу, визначенні суті цього поняття, розгляді шляхів підвищення рівня професійної культури.

Проблематика філософії культури вперше зачіпалася софістами, що розглядали, насамперед, антиномію культури і природи. У системі сучасного наукового знання поняття “культура” відноситься до числа фундаментальних. У повсякденній свідомості під культурою часто розуміють культурність особистості, відносячи сам термін до оцінних понять, широко вживають словосполучення “культура розуму”, “культура почуттів”, “культура поведження”, “фізична культура”. Культурологи підраховали кількість визначень культури в сучасній літературі – понад 500. Це визначає багатомірність феномена культури, тим, що культура виражає глибину людського буття.

Термін “культура” (від лат. culture – обробіток, розвиток, вирощування, розведення) за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій як “освіта”, “виховання”, “розвиток”. На цю закономірність вказує Х. Г. Гадамер в своїй роботі “Істина і метод”: “Нині освіта найтіснішим чином пов’язана з поняттям культури і означає в кінцевому підсумку специфічний засіб перетворення природних задатків і цінностей”. У нашому сьогоденні все більшої актуальності набуває теза: “ВІД людини освіченої - до людини культури”. Аналізуючи генезу поняття “культура”, слід зазначити, що з далекої давнини воно стосувалося характеристики внутрішнього, глибинного світу особистості. У цьому плані звертає на себе увагу глибокий за філософською сутністю відомий вислів Гофмільера: “Душа культури – культура душі”. За цим визначенням духовна культура особистості постає основним епіцентром культури суспільства. П. М. Щербань, виокремлюючи головні компоненти духовної культури особистості, підкреслює значення національної самосвідомості та національної культури в її творенні .

Український педагог-методист С. У. Гончаренко підкреслює: “Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю”. У цьому розуміння поняття культури наближається до поняття професійної культури, культури діяльності фахівця, що знаходить відбиток у його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань. Аналізуючи особливості педагогічної діяльності, С. С. Вітвицька звертає увагу на наступний логічний ланцюжок: духовна культура – професійна культура – педагогічна культура.

Виділимо наступні якості педагога, необхідні для формування його педагогічної культури:

Ціннісні орієнтації особистості педагога. Відомо, що знання, уміння і навички без включення їх у систему суспільно-значимих цінностей людини, його моральних відносин здатні “розтрощити духовні”. Утворена людина, у якої відсутні належні моральні підвалини, найчастіше використовує придбані

знання в сугобо прагматичних, особистих цілях учитель без моральності й ідеалів ніколи не стане носієм культури.

Моральні якості невід’ємні від гуманістичної спрямованості особистості педагога, визначення пізнання іншої людини, відношення до людини як до найбільшої цінності, лише за умови оточення відповідальності перед майбутнім і любові до дітей починається формування педагогічної культури. Досить актуальні слова Н. А. Бердяєва про те, що “остаточно втрачає свідомість цінності людського життя, неповага до особистості досягає дивовижних розмірів... обожнюванням голої людської волі, звільненої від усякої святині – із цим ніяких цінностей створити не можна”. Тому однією з ведучих якостей особистості, що необхідна для розвитку педагогічної культури є “комунікативне ядро особистості”, що припускає готовність людини до повноцінного між особистісного спілкування;

Педагогічна культура невіддільна від культури зовнішнього вигляду, культури мови, естетичної культури, різнобічних інтересів і духовних потреб педагога. У цьому зв’язку показниками сформованості педагогічної культури є інтереси і духовні потреби педагога;

Без прагнення до постійного самовдосконалення, що, у свою чергу, визначається усвідомленням своїх недоліків і умінням їх виправити, здатністю вчителя до самоконтролю і самоаналізу, побудовою проблеми дій по самовихованню, учитель не може характеризуватися як носій високої культури. Він має право учити доти, поки учиться сам – це заповідь повинна стати професійним кредо сучасного вчителя. Тому прагнення до постійного самовдосконалення є однією з основних якостей особистості педагога високої педагогічної культури.

Таким чином, важливим складовим компонентом педагогічної культури є особистісні якості педагога, що багато в чому визначають рівень його професіоналізму.

Не менш важливим компонентом педагогічної культури, на думку Я. А. Коменського, Н. К. Крупської, Л. В. Луначарського, Н. М. Бавченкова, В. М. Галузинського, В. В. Гаврилюка, В. В. Запєвиной, Н. В. Кузьмінїй, О. З. Красновой, Е. Ф. Логиновой, А. И. Лобач, А. Н. Растрьгиной, та інших, є професійні знання. Професійні знання, будучи освоєні вчителем у логіку відповідних наук, прямо і безпосередньо не стають “керівництвом до дії”.

Необхідність психолого-педагогічних знань виражається не в механічному їхньому присвоєнні, а в осмисленому їх підборі, оцінці, у побудові на їх основі концептуальної схеми власної діяльності. Постаючи у виді когнітивних основ для прийняття педагогічних рішень, вони, як правило, існують у свідомості вчителя в скороченому виді. Їхнє усвідомлення і розгортання здійснюється тільки в екстремальних для педагога умовах. У величезній кількості знань необхідно виділити ядро, яке потрібно педагогові

завжди у всіх видах його педагогічної діяльності і яке визначає його педагогічну культуру.

Слід, вочевидь, згодитись із думкою С. С. Вітвицької, яка підкреслює: “Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства”.

У підготовці викладача вищої школи особливе місце посідає формування педагогічної культури, оскільки звання “педагог” набуває свого справжнього сенсу тоді, коли воно невіддільне від поняття “культура”. Лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом. Культура є підґрунтям формування особистості педагога. Складові педагогічної культури як прояву творчої індивідуальності педагога: ерудиція, наукові знання, науковий світогляд; комунікативна культура; психолого-педагогічна та методична підготовка, педагогічна майстерність; особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення); розвинуте професійно-педагогічне мислення, професійна компетентність; педагогічна техніка (як сукупність прийомів володіння собою і прийомів впливу на інших вербальними і невербальними засобами) [4, с. 80]. Відомо, що високий рівень професійної культури характеризується розвиненою здатністю до розв’язання професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю [3, с. 69].

Функції педагога різноманітні – викладач навчальних дисциплін, учитель-вихователь, учитель-класний керівник та ін. В. С. Ільїн, у моделі випускника педвузу включає методологічні, теоретичні, методичні знання та технологічні, котрі є основою оволодіння конкретними практичними прийомами.

И. Я. Лернер представляє 4 блоки знань:

- 1) методологічні,
- 2) загально педагогічні,
- 3) прикладні,
- 4) приватно-прикладні.

Найбільш повний зміст психолого-педагогічних знань, що необхідні для формування педагогічної культури, представлені І. Я. Зязюном, він виділяє наступні знання:

– методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації навчання і виховання);

– теоретичні (знання цілей, принципів змісту методів і форм педагогічної діяльності і закономірностей формування і розвитку особистості дитини);

– методичні (знання основ методики навчання і виховання);

– технологічні (знання способів і прийомів навчання і виховання).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагогічна діяльність розглядається як одна з різновидів творчості. Але більш глибоко проблема педагогічної діяльності розглядається в роботах В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьміній, В. Ф. Ломова, М. Р. Львова, И. П. Раченко, М. М. Потагиника й інших. Педагогічна творчість розглядається авторами як не якась окрема сторона педагогічної праці, а найбільш істотна і необхідна.

Праця педагога не допускає один раз засвоєного алгоритму дій, це постійний творчий пошук оптимальних рішень педагогічних задач, експеримент, що жадає від учителя цільного і твердого характеру, педагогічних здібностей, педагогічної майстерності. В узагальненій формі сутність творчості визначається як діяльність, що породжує якісно щось нове і відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю.

Викладач вищого навчального закладу виконує такі функції:

– організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);

– інформаційну (носій найновішої інформації);

– трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);

– орієнтовно-регулятивну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);

– мобілізуючу (переведення об'єкту виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуху, самоутвердження).

Визначальним і найбільшим за об'ємом компонентом праці викладача є навчально-педагогічна діяльність. За своїм змістом навчальна робота у вищому навчальному закладі – це частина цілеспрямованої трудової діяльності щодо підготовки спеціалістів вищої кваліфікації, що включає види конкретних робіт, визначених структурою навчального плану спеціальності. Таких видів робіт налічується більше сорока.

Оскільки основою педагогічної діяльності є організація взаємодії між педагогом і вихованцем, то однією з найважливіших умов забезпечення її ефективності є розвинена комунікативна культура (культура спілкування). Так К. М. Левітан стверджував: “В основі культури педагогічного спілкування знаходиться загальна і педагогічна культура особистості – це

рівень її розвитку, котрий виявляється у системі потреб, соціальних якостей, стилю діяльності і поведінки.

Думку Левітана розвиває А. Н. Москаленко: “Підвищення культури спілкування полягає через зростання рівня загальної культури. Увага повинна концентруватися на тому, що неможливо відокремити одне від другого. Культура спілкування має глибинні витoki і тісно пов’язана з особистісними рисами педагога, його мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками. Культура спілкування педагогів впливає на результативність навчально-виховного процесу, встановлення і посилення позитивної духовно-моральної атмосфери учасників взаємодії”.

Важливий акцент в аналізі проблеми педагогічної взаємодії слід зробити на розвитку особистісних якостей як педагога так і вихованця, формуванні потреби в їх особистісному зростанні і самовдосконаленні, на що звернула увагу С. Н. Батракова: На основі культури в педагогічному спілкуванні повинно відбуватися творіння, “вираження” нового змісту, перетворення особистості і учителя і учня. Спілкування педагога з учнями розглядається як умова, суттєвий чинник організації педагогічного процесу, управління діяльністю, коли предметом вивчення постають соціально-психологічні, соціально-моральні “координати” спілкування, його емоційно-психологічні характеристики.

Педагогічна культура викладача ВНЗ є джерелом вияву його наукової і загальної ерудиції, педагогічної майстерності, культури мовлення і спілкування, духовного багатства, проявом його творчої індивідуальності як віддзеркалення результату постійного самовдосконалення і саморозвитку. На наш погляд, педагогічна культура є гармонією культури творчих знань, творчої дії, почуттів і спілкування.

Отже, педагогічна культура викладача – це особистісне утворення, інтегрована система педагогічних цінностей, в основу яких покладені духовні цінності, що є досить стійким підґрунтям, згідно з яким викладач співвідносить своє життя і професійно-педагогічну діяльність.

Список використаної літератури:

1. *Гриньова В. М.* Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. М. Гриньова // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 58-62.
2. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – К., 2000. – 417 с.
3. *Уваркіна О.* Сутність і зміст професійної культури спеціаліста / О. Уваркіна // Вища освіта в Україні. – 2005. – № 4. – С. 68-78.
4. *Ягунов В. В.* Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті проаналізовані погляди науковців на проблему формування творчої особистості. Дається визначення поняття “творчість” запропоноване різними вченими. На основі проаналізованих досліджень створено власну систему розвитку творчої уяви майбутніх вихователів.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчі здібності.

Сьогодні змістові та процесуальні характеристики навчального процесу у вищій школі мають відповідати новій освітній парадигмі розвитку вищої освіти в Україні, яка повинна бути зорієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця. Одним із основних і найважливіших завдань освітянської галузі є розробка та реалізація особистісно зорієнтованої моделі педагогічної освіти, розрахованої на підготовку висококваліфікованого вчителя, здатного виявити високий професіоналізм у нових умовах входження нашої держави до єдиного європейського освітнього простору. Відповідні зміни зафіксовано в державних документах. Так, у Законі “Про освіту”, Законі “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти.

Пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті є гуманізація освіти, створення умов для становлення гармонічно розвиненої, креативної особистості [1]. Ідея самоцінності, унікальності дитини, необхідності розвитку її творчого потенціалу знайшла відображення в Законі про дошкільну освіту та Базовому компоненті дошкільної освіти. Отже, формування творчої особистості, яка здатна оперативіно орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, діяти ініціативно та креативно є важливим завданням сучасної освіти. Це стосується і майбутніх вихователів, адже в їх руках майбутнє нашої країни.

Спрямованість на творчий характер педагогічної діяльності майбутніх спеціалістів має бути пріоритетом розвитку дошкільної освіти. Виходячи з цього, виникає необхідність розробки педагогічних та психологічних умов формування творчої особистості та розбудови конкретної системи заходів і впливів щодо формування творчих якостей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага професійній підготовці майбутніх фахівців. Проте визначення поняття “творча уява майбутніх вихователів”, “творчі якості майбутніх вихователів” у наукових працях мною не виявлено. Аналіз досліджень дозволяє стверджувати про те, що проблема формування творчих якостей майбутніх вихователів є актуальною і потребує детального вивчення.

Для прояву творчої праці треба мати творчі здібності, які можуть бути або природними, або набутими в процесі навчання й виховання. Питання про міру зумовленості творчих здібностей самою природою і системою виховання має багатовікову історію.

У наш час така проблема привертає увагу дедалі більшої кількості дослідників. Це пов'язано насамперед із вирішенням практичних питань виховання і добору творчих працівників для різних галузей суспільного виробництва. Розглянемо основні концепції природи творчості: перша з них розглядає творчість як уроджену якість, друга – як якість, котру можна виховати, і третя – як частково вроджену й частково виховану.

У ході мого дослідження були проаналізовані визначення поняття “творчість” у трактуванні багатьох вчених.

Питання феномена творчості (креативності) та його природи, формуванню та прояву творчих здібностей, їх діагностиці присвячено багато досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених-психологів (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, В. М. Бехтерев, Д. Б. Богоявленська, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд, А. С. Грузенберг, Д. Б. Ельконін, Н. К. Енгельмейєр, І. Кант, Г.С.Костюк, А. А. Кроник, Н. С. Лейтес, Н. А. Логінова, Т. Любарт, В. О. Моляко, І. П. Павлов, К. К. Платонов, Я. О. Пономарьов, Н. Ю. Посталюк, Дж. Рензулі, С. Ф. Рибалко, С. Л. Рубінштейн, Р. Стернберг, І. С. Сумбаєв, Б. М. Теплов, Е. П. Торренс, Х. Е. Трік, Ф. Шеллінг).

Сам термін “творчість” трактується як: діяльність особистості, і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури. Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект: особистісний і процесуальний [2]; “психічна активність, усвідомлення системи Я (психе (душа), свідомість) і не-Я (таємниця, несвідоме у предметі), розв’язання суперечностей між ними, якими вона робить щось несподіване, незвичайне: відкриття, винахід або створює художній образ” [3].

Серед сучасних позицій науковців щодо природи творчості виділяють два підходи. Перший підхід розглядає творчість як діяльність спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об’єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов’язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій творчості є її цінність – особистість самої людини, а не тільки продукт творчої діяльності. Основною та центром творчості є сама особистість, суб’єкт, без якого неможлива творча діяльність.

Творчість є однією з цілей розвитку особистості та може бути пов’язаною з такими категоріями, як самоактуалізація, самовдосконалення,

самоздійснення, самовираження. Останніми роками, до проблеми творчості звертаються все більше дослідників, у працях яких творчість розглядається як важливий аспект реалізації специфічних психолого-педагогічних завдань.

Отже, найвищим рівнем розвитку людини як особистості можна вважати творчу особистість.

Творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчої особистості творча діяльність є життєвою потребою. У психологічному словнику наголошується, що головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою є наявність творчих здібностей, мотивів, які є індивідуально-психологічними здібностями людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Творчі здібності пов'язані із створенням нового оригінального, з пошуком нових засобів діяльності [6].

Дані практичної психології дозволяють стверджувати, що творчість можлива за умови суперечності між потребами людини і засобами (способами), які людина має. На такій основі складається проблемна ситуація, що вимагає свого вирішення. Вирішення суперечностей складає зміст творчості, а задоволення потреб – мету. Проявом основних суперечностей виступає суперечність або в пошуковому завданні, або між завданням та існуючими методами рішення, або між теорією та емпірією. Більшість відкриттів і винаходів – це результат подолання суперечностей. Специфічно людською формою активного ставлення до світу виступає діяльність. Отже, творчість є діяльністю людини.

П. К. Анохін, визначаючи якості вченого-дослідника, вказує на такі, що формуються за життя, тобто у процесі виховання: одержимість, горіння, благородний сумнів, вміння логічно мислити, наявність симультанного (від лат. *simultane* – одночасний, здатність одночасно оперувати багатьма мисленими об'єктами) мислення та почуття нового. В тій чи іншій формі цю думку поділяє багато фізіологів та психологів, зокрема, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, А. А. Нейфах, Н. О. Славська та ін. Так, для А. А. Нейфаха є безперечним те, що людина успадковує не тільки фізіологічний “механізм”, а й вищі психічні якості, в тому числі такі, як здатність до творчості. Він ставить питання про збереження та розмноження рідкісного генетичного коду, який дає змогу стати генієм.

На основі вітчизняних і зарубіжних досліджень Я. Пономарьовим було здійснено ґрунтовний аналіз різних проявів творчості. Він встановив зв'язки з психологічними якостями особистості, проаналізувавши структуру психологічного механізму творчості та визначив творчість як “механізм розвитку”, “як взаємодію, що веде до розвитку” [8].

Дослідник Л. Кравченко виділяє якості, що характеризують творчий потенціал особистості (здатність до творчості, віра в себе, оптимістичне

ставлення до професійної діяльності, артистичні здібності, допитливість, прагнення до знань, працелюбність [5].

Однак, перший структурний опис якостей особистості вчителя був зазначений П. Каптеревим, який виділив розумові (спеціальні) та особисті властивості педагога [4].

В. Вітюк найбільш суттєвими якостями педагога, серед професійно-особистісних визначає: творче ставлення до своєї професійної діяльності; прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду; гуманістичний характер спілкування тощо.

Вивчаючи проблему формування творчої особистості О. Лук розділяє творчі якості особистості на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією; здібності, пов'язані з темпераментом; розумові здібності. Цей комплекс творчих рис особистості забезпечує, на думку науковця, формування адекватного стилю життя і становлення особистості, як творчої [7].

Учені наголошують, що у процесі підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі освіти розвиток його професійних умінь і творчих здібностей проходить 5 рівнів:

1. На інтуїтивному рівні студенти виявляють сукупність “передпрофесійних” умінь.

2. На репродуктивному рівні студенти, реалізуючи професійне завдання, не виходять за межі суворо регламентованих інструкцій і правил, надають перевагу роботі за підказкою, наявним шаблоном і стандартами.

3. Досягнення репродуктивно-творчого рівня означає, що студенти задовільно типові проблеми.

4. Творчо-репродуктивний рівень передбачає, що студенти мають достатньо-сформовану систему знань, умінь і навичок, які дають змогу загалом успішно виконувати професійні функції. У змінних ситуаціях вони, як правило, не шукають оригінальних способів реалізації завдань.

5. Творчий рівень є найвищим у розвитку фахових умінь і навичок. Досягнувши його, студенти виявляють виражену професійну спрямованість особистості, добре розвинуті професійні вміння, їм властивий пошук нових методик, засобів і прийомів роботи.

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

Творча особистість бачить результати, які становлять принципову новизну, а нетворча – лише результати, які стосуються досягнення мети

(доцільні результати). Творчий, інтелектуальний потенціал людей є рушієм прогресу суспільства.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що, коли дитині 3-6 років, її творча уява, фантазія сягають найвищого розвитку. Однак, якщо три-чотирирічний малюк мислить нестандартно, часом навіть інтуїтивно, то згодом ця здатність зникає, оскільки дітей вчать сприймати вже готове, всіма доведене. Навіть молодші школярі настільки пригноблені стереотипами мислення, що їх уже неможливо навчити грамотно творчо мислити.

Ось чому так важливо переконати студентів – майбутніх вихователів, вчителів у важливості розвитку власної творчості і креативності та їхніх вихованців.

Перш за все, прикладом розвитку нестандартного мислення повинні стати навчальні заняття. В кожного викладача своя методика, яка має свої давні постулати й вимоги, але, на противагу, повинна передбачати творчість у кожному її елементі. Викладач повинен подбати про усунення психологічної інерції, яка є бар'єром при створенні, застосуванні нового.

Такими психологічними бар'єрами можуть бути:

- боязнь видатися некомпетентним, що породжує боязнь критики;
- боязнь ідеального як чогось недосяжного, нереального;
- невміння сприймати об'єкт у незвичній функції, тобто творча сліпота.

Для усунення цих бар'єрів необхідно дотримуватися основних принципів стимулювання творчої активності, які передбачають:

- підтримання здатності студентів до творчості;
- неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб;
- терпимість до незвичних ідей і запитань, необхідність відповідати на всі запитання студентів.

Також необхідно спиратись на положення Л. Виготського про те, що учень, студент приймає програму навчання тією мірою, якою ця програма стає його власною. Отже, щоб учень, студент сприйняв навчальні цілі, навчався й творчо розвивався, необхідно:

- розвинути пізнавальний інтерес, активне мотивоване емоційне ставлення до предмета;
- використовувати активні методи, нестандартні форми уроків, занять, інноваційні педагогічні технології.

Погоджуючись з думкою науковців, у процесі формування творчих якостей майбутніх вихователів потрібно створити низку творчих завдань як одну з умов формування творчої уяви майбутніх вихователів.

Я вважаю, що лише творчий вихователь зможе дати сучасній дитині необхідні базові знання та розвинути творчу уяву, що є запорукою гармонійно розвиненої, креативної особистості. У зв'язку з цим, вважаємо за

необхідність створення спецкурсу з метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок.

Спецкурс поділено на 2 модулі:

1. Розвиток творчої уяви дошкільників
2. Професійний розвиток сучасного вихователя.

Мета викладання: сприяти активному запровадженню новітніх теоретичних та експериментальних знань з дитячої психології у практичній роботі студентів та з подальшим використанням у ДНЗ; навчити використовувати креативні здібності студентів у роботі з дітьми дошкільного віку; розвивати творчу уяву у дітей; актуалізація потреб студентів у професійному саморозвитку; сприяння осмисленню студентами теорії саморозвитку на основі міждисциплінарного підходу; формування системного погляду на проблему професійного саморозвитку, усвідомлення саморозвитку як найважливішої умови особистісного та професійного зростання; сприяння оволодінню технологіями професійного розвитку (засоби та методи самопізнання, самовизначення, саморегуляції та самореалізації).

Основними завданнями спецкурсу “Професійний розвиток сучасного вихователя” є: повторити та актуалізувати знання з курсу “Загальна психологія” зокрема, понять: уява, творчість, здібності, обдарованість; сформувати практичні вміння і навички студентів у роботі з дітьми дошкільного віку; забезпечити оволодіння основними поняттями курсу; сприяти самопізнанню, саморозвитку для професійного становлення особистості студентів; систематизування закріплення та поглиблення теоретичних та практичних знань та умінь з теорії професійного самовдосконалення; формування навичок застосування цих знань під час вирішення конкретних науково-педагогічних завдань з індивідуального професійного саморозвитку; усвідомлення власного рівня педагогічної майстерності; здійснення оцінки професійних компетенцій; визначення ефективних шляхів професійно-особистісного розвитку, самореалізації і самовдосконалення в системі дошкільної освіти; сприяння набуттю досвіду аналізу отриманих результатів досліджень, формулювання нових висновків і положень та їх прилюдного захисту.

Необхідним компонентом спецкурсу має бути включення різноманітних творчих завдань, проектів, тренінгів, публічних виступів, які сприятимуть оволодінню студентами навичок самоорганізації, генерації нових ідей та варіантів виконання завдань, комбінування, експериментування, конструктивність, новизна, інтерактивність, розвиненість уяви, гнучкість мислення; а також специфічні особисті якості: сміливість, готовність до ризику, допитливість, самостійність,

цілеспрямованість, ентузіазм; специфічні провідні мотиви: необхідність реалізувати своє “Я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом; комунікативні здібності.

Отже, творчість вихователя – це здатність винаходити в процесі повсякденної професійної діяльності щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини; гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на малюка; пошук нестандартних способів розв’язання освітніх завдань; оригінальне доцільне застосування засобів стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої пізнавальної активності.

Іншими словами, педагогічна творчість – засіб і водночас результат діяльності вихователя у подоланні себе вчорашнього, процес оновлення, вдосконалення у професійній діяльності. Позитивні почуття і емоції, що сповнюють вихователя в процесі творчої діяльності, не лише спонукають до подальшої творчої активності, а й відволікають від концентрації на стресогенних чинниках професійної діяльності, тим самим оберігаючи від стресів і запобігаючи виникненню синдрому професійного вигорання.

Варто пам’ятати: продуктами творчості вихователя є не лише результати творчої діяльності у вигляді конспекту, нового дидактичного матеріалу чи гри, методичної розробки тощо, а й результати творчої співпраці з вихованцями: художній виріб, придумана казка, інсценована ситуація, розіграна роль персонажа у виставі, конструкторська споруда та інше.

Під формуванням творчих якостей майбутніх вихователів ми розуміємо процес накопичення певних знань, які знайдуть відображення в майбутній професійній діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку, розвитку та реалізації природних задатків, що вимагає створення певних педагогічних умов.

Справжній фахівець ніколи не зупиняється, переосмислює вже пізнане, завжди шукає щось нове, доповнює власні нароби, збагачується досвідом колег. “Щоб стати справжнім і успішним спеціалістом, студенту необхідно постійно поповнювати систему знань, систему умінь і якостей, які забезпечують ефективність професійної діяльності”. Тому, необхідно дотримуватись такої системи: “творчий педагог – творче середовище – творчі діти”.

Список викоористаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7.
2. *Вовк Л. П.* Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять і термінів / Л. П. Вовк, В. І. Гончаров, О. С. Падалка ; наук. метод. версія і заг. ред. Л. Вовк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 333 с.
3. *Войток В. І.* Психологічний словник / за ред. В. І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 389 с.

4. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
5. *Кравченко Л. М.* Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Кравченко. – К., 1996. – 182 с.
6. *Клименко В. В.* Психологія творчості : навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
7. *Лук А. Н.* Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 128 с.
8. *Пономарев Я. А.* Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – С. 33-35.
9. *Турина О. Л.* Психология творчества : навч. посіб. / О. Л. Турина. – К. : МАУП, 2007. – 160 с., іл. – Бібліогр.: С. 156-157.

Сова О.

аспірант кафедри образотворчого мистецтва

ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВОЇ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВ

У статті досліджено феномен творчості в аспекті викладацької діяльності. Висвітлено фізіологічні особливості сприйняття дійсності представниками творчих професій. Визначено відмінність і особливості мистецької освіти, яка спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності. Представлено аналіз взаємодії наукової і педагогічної творчості у роботі майбутнього викладача галузі мистецтв.

Ключові слова: *творчість, педагогічна творчість, мистецька освіта, творче мислення, креативність.*

Завжди актуальними є ствердження таких ціннісних понять як “людина”, “духовність”, “творчість”, “професіоналізм”, а також впровадженням в освіту гуманістичних моделей навчання та виховання, які спрямовані на розвиток в особистості творчого потенціалу та загальної культури. Художня культура створює умови для самовираження, допомагає людині стати високодуховною творчою особистістю, що особливо важливо для майбутнього викладача сфери мистецтв [2].

Новації сучасної освіти мають базуватися на активному залученні до навчально-виховного процесу інноваційних технологій та сучасних методів навчання, які можуть значно підвищити ефективність засвоєння студентами знань і вмінь з фахових дисциплін, пробудити їх цікавість до творчих пошуків у науковій та педагогічній роботі, поглибити професійний та духовний розвиток особистості майбутнього вчителя мистецьких професій. Вивчення наукових джерел свідчить про актуальність і запитуваність проблеми. Проблемі творчості у педагогічній діяльності викладача, розвитку творчого потенціалу, педагогічного професіоналізму, особливостям мистецької освіти присвячено багато науково-педагогічних досліджень

(Н. Гузій, Л. Жаданова, В. Кан-Калик, Н. Нікандрова, Лихвар, Л. Лузіної, А. Маркової, О. Отич, О. Рудницької та ін.). Науковці В. Кан-Калик і Н. Нікандров у книзі “Педагогічна творчість” розглядають працю вчителя та його спілкування з учнями як творчий процес. Автори аналізують психологічне та педагогічне підґрунтя творчості викладача, дають рекомендації вчителям, як сформувати свою власну індивідуальну творчість у роботі. В. Лихвар в своїй дисертаційній роботі розкриває творчий потенціал як комплекс творчих здібностей, які необхідні особистості для творчої діяльності. Вони є важливими факторами саморозвитку людини, самореалізації, здійсненню вільних дій і вчинків. Розвиток художньо-творчого потенціалу науковець досліджує у процесі образотворчої діяльності школярів.

А. Маркова у своїй роботі “Психологія праці вчителя” ґрунтовно висвітлює специфіку, структуру та психологічний зміст педагогічної діяльності викладачів.

В науковій праці О. Отича “Психологія мистецтва і художньої творчості як методологічна основа мистецької освіти” представлено аналіз і особливості розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін.

Проаналізувавши наукові праці дослідників бачимо, що автори приділяють більше уваги науково-теоретичним знанням із особливостей розвитку педагогічної творчості та майстерності викладачів. Акцент роблять на дослідженні психологічного підґрунтя цього питання, залишаючи поза увагою взаємодію наукової і педагогічної творчості у діяльності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Мета статті полягає в дослідженні феномену педагогічної творчості та аналізу його взаємодії з педагогічною діяльністю майбутніх викладачів галузі мистецтв.

Професія педагога (особливо викладача вищого навчального закладу) відноситься до найбільш творчих, але й найскладніших професій. Вона поєднує в собі не тільки науковий пошук і педагогічну майстерність, але й творчість і, навіть, мистецтво у професійній діяльності та особистості викладача. Діяльність кожного викладача – це творчий пошук, творчий процес і його реалізація. При підготовці та проведенні майже кожного заняття викладачу доводиться щось змінювати, як у змісті навчального матеріалу, так і в методиці навчання. Завдяки цьому кожне заняття виходить новим, неповторним, що залежить від багатьох факторів. Все це підвищує вимоги до педагога як особистості і професіонала, вимагає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій учителя-вихователя-викладача, його педагогічного мислення, взаємодії, культури, творчого потенціалу, здатності до постійного самовдосконалення тощо.

Професійний викладач повинен стати майстром своєї справи, професіоналом у міру того, як він освоює і розвиває наукову та педагогічну діяльність, здобуває педагогічний досвід, визнаючи педагогічні цінності. Творчу особистість характеризують такі риси, як готовність до ризику, незалежність суджень, рефлексія, пізнавальна активність, критичність суджень, самотність, сміливість уяви і думки тощо. Всі ці якості висвітлюють ознаки вільної, самостійної, активної та творчої особистості. Навчаючи і виховуючи у стінах педагогічних ВНЗ студентів, треба в першу чергу розвивати в них саме ці якості, особливо, якщо мова йде про майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

У філософській літературі творчість визначається як активна взаємодія суб'єкта з об'єктом, у процесі якої суб'єкт цілеспрямовано змінює об'єкт, створюючи якісно нові, соціально значимі матеріальні чи духовні цінності.

На думку А. Маркової педагогічна творчість – це завжди пошук і віднаходження нового. Науковець виділяє наступні рівні творчості:

Творчість у широкому розумінні – відкриття нового для себе, тобто знаходження учителем варіативних нестандартних способів вирішення педагогічних завдань (ці способи вже відомі та описані, але їх учитель відкриває для себе). Такий рівень творчості здійснює кожний учитель в своїй роботі.

Творчість у більш вузькому розумінні – відкриття нового і для себе, і для інших, новаторство. Це створення нових оригінальних окремих прийомів та цілісних підходів, що змінюють звичний погляд на явище, перебудовують суспільний педагогічний досвід [3].

А. Маркова стверджує, що послідовність досягнення вчителем через власний досвід майстерності і новаторства не обов'язкова для всіх. Хоча найбільш поширеним є шлях від досвіду до майстерності, а потім до творчості і новаторства, проте спостерігаються творчі знахідки і в починаючих учителів, які ще не досягли рівня майстерності [5].

В наукових статтях В. Кан-Калик можна знайти твердження, що педагогічна діяльність, як творча праця, зберігає загальну логіку творчого процесу, виявлену сучасною наукою: а) виникнення задуму, тобто певної проблемної ситуації; б) усвідомлення мети задуму; в) накопичування спостережень; г) вибір кращого з можливих вирішень творчого завдання шляхом відбору варіантів; д) результат творчого процесу і його оцінка. Цю схему можна застосувати і до творчого процесу педагога. На матеріалі педагогічної творчості вона працює таким чином:

1. Перед педагогом виникають ті або інші навчально-виховні завдання, своєрідні проблемні ситуації, які повинні бути ним осмислені та первинно оцінені, на цьому ґрунті виникає задум майбутньої педагогічної дії.

2. Відбувається усвідомлення і уточнення конкретної мети виниклого задуму для розв'язання проблемної ситуації (урок, виховний захід, педагогічний вплив).

3. Накопичуються спостереження за об'єктом впливу і інформація про нього.

4. Здійснюється вибір і реалізація кращого варіанту впливу з багатьох можливих.

5. Здійснюється аналіз результату педагогічного впливу і його критична оцінка [3].

Розглядаючи діяльність викладачів мистецьких спеціальностей перше, що треба розглянути, це визначення терміну мистецької освіти. Це поняття було введено в науку вченою О. Рудницькою, яка обґрунтувала його зміст і розмежувала з поняттям “художня освіта”. На її думку **мистецька освіта** – це самостійна освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності. Саме специфічність цього змісту, а також принципів, форм, методів і дидактичних засобів викладання мистецьких дисциплін, їх відповідність природі різних видів мистецтва і художньої творчості, зумовили необхідність виокремлення мистецької освіти серед інших освітніх галузей [7].

Відмінність мистецької освіти від інших галузей полягає, на думку науковця, у взаємопроникненні знань і продуктивної активності особистості, зумовленому неможливістю розкриття жодної інформації у галузі мистецтва без залучення людини до самостійної художньої діяльності (виконання, сприймання, інтерпретації тощо). Ця діяльність стимулює прояви фантазії та образної уяви особистості. А наявність у ній творчого елемента забезпечує взаємозв'язок педагогічних впливів і саморозвитку людини, що є важливою умовою становлення критичності її мислення, вироблення потреби у постійному оновленні знань, прагнення до самовираження [7].

Всі знайомі з твердженнями вчених, що мозок людини є несиметричним. В кожній людині більш розвинена одна з його півкуль, що в свою чергу зумовлює певний тип сприймання людиною оточуючої дійсності.

Вчений О. Отич у своїй науковій роботі наводить визначені А. Лібінім психологічні дані зі сприймання оточуючої дійсності людьми з розвитком різних півкуль головного мозку.

“Лівопівкульні” люди – “логіки” – сприймають оточуючу дійсність раціонально, тому вони більш здатні до точних наук, наукової й технічної творчості. Для викладача мистецьких дисциплін, в якого превалує ліва півкуля, характерними ознаками будуть: виваженість і підготовленість усіх його дій, розвинена пам'ять на символи, слова й знаки, здатність до створення логічних побудов за допомогою продуманих конструктів,

переважання розв'язання навчально-виховних проблем на основі аналітичного підходу тощо. Майбутній викладач мистецьких дисциплін, який належить до типу “логік” (або “Мислитель”) найчастіше має достатньо високий рівень успішності в оволодінні мистецько-теоретичними дисциплінами, а у виконавській діяльності йому нерідко не вистачає художньої образності, музикальності (для педагога-музиканта), артистичності, оригінальності творчого рішення, яскравості виконання, здатності до власного прочитання художнього твору та його авторської інтерпретації.

“Правопівкульні” люди – “художники” – сприймають оточуючу дійсність емоційно-образно, тому вони є більш здатними до творчості, передусім, мистецької. Для викладача дисциплін художньо-естетичного циклу з домінуючим розвитком правої півкулі притаманні: спонтанність у діях, пам'ять на форми й образи, музику, емоційна пам'ять, краща успішність у мистецько-виконавській діяльності, переважання розв'язання педагогічних проблем з використанням невербальної комунікації, гумору, на основі образного, синтетичного аналізу. Студенти мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, які належать до типу “Художник”, нерідко гірше опановують теоретичні дисципліни, але мають кращу успішність у виконавській і методичній підготовці. Вони краще проявляють себе не на теоретичних, а на індивідуальних заняттях, із задоволенням, вільно і природно виконують творчі художні завдання, музичні твори, начерки, ескізи й етюди і найчастіше досягають у цьому більш високого якісного рівня, ніж студенти-логіки.

“Мішаний” тип має рівні потенційні можливості щодо залучення як до мислительного, так і до художнього видів діяльності й творчості. Для викладача мистецьких дисциплін, який належить для цього типу, характерним є прояв усіх, описаних вище ознак, але не настільки яскраво, як у представників логічного й художнього типів. Те ж саме стосується і студентів мистецько-педагогічних факультетів ВНЗ [6].

Режисер О. Гончаров виділяє дві провідні якості викладача мистецьких дисциплін, а саме – образне мислення і вміння мислити дією. Він говорив, що “головною властивістю людини творчої професії є образне мислення. Художник сприймає світ інакше, ніж люди, які не володіють творчим даром. Все, що він бачить навкруги, перетворюється на образ” [1].

Творче, образне, метафоричне мислення представників творчих професій виявляється в тому, що, створюючи образи, вони широко використовують метафори й аналогії. Творче образне педагогічне мислення надає педагогові здатність бачити суперечності навчально-виховного процесу, усвідомлювати їх на рівні педагогічних задач та проблем, вміти знаходити оригінальний спосіб та засоби їх розв'язання [4].

Творче мислення базується на розвиненій уяві – це психічний процес створення образів предметів, ситуацій, обставин на основі минулого сприйняття й пізнання шляхом установалення нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Вона надає людині можливості виходити за межі реального світу, переміщати речі й події в інші світи та простори .

Відмінність уяви від інших психічних процесів полягає в тому, що вона дозволяє людині створити уявлення про образи майбутнього, тоді як пам'ять – лише минулого, а сприймання – теперішнього. В уяві людина може домислити те, чого не існує насправді, охопити своєю фантазією різноманітні часові феномени. Тому вчені вважають її провідною характеристикою творчої особистості й однією з найважливіших умов творчості у будь-якому виді людської діяльності, особливо мистецької, адже уява пов'язана з незалежністю мислення.

За класифікацією психологів, уява поділяється на: довільну й недовільну, активну й пасивну, репродуктивну й творчу, образну, художню.

Для викладача мистецьких дисциплін професійною необхідністю є наявність художньо-педагогічної уяви, пов'язаної з педагогічним мисленням, емоційною пам'яттю й увагою, спостережливістю, емоціями та іншими процесами сприймання, що використовуються творчою особистістю для об'єктивного відображення дійсності у суб'єктивному художньому образі [6].

Взаємодію наукової і педагогічної творчості майбутніх викладачів мистецьких професій можна прослідкувати аналізуючи їх діяльність під час практик (пропедевтичних, навчально-творчих, організаційно-виховних та ін.). Це виражається – в творчому підході до організації та проведенню уроків і занять у школах, закладах неформальної освіти, таборах. Студенти, під час проходження вищезазначених практик, отримують педагогічний досвід, мають можливість подолати страх перед аудиторією, проявити творчість у методах і підходах до викладення матеріалу. Майбутній викладач, який серйозно ставиться до обраного фаху, працюючи над своїм розвитком, самовдосконаленням, рефлексією, творчим зростом має можливість стати дійсно професіоналом, який буде конкурентноспроможний на ринку праці. Активна наукова робота, всебічне збагачення художньої культури, створюватимуть необхідні умови для творчого самовираження майбутніх учителів мистецьких дисциплін, стимулюватимуть їх творчий зріст як суб'єктів мистецько-педагогічного процесу.

Представлений вище аналіз підтверджує актуальність дослідження взаємодії наукової і педагогічної творчості у роботі майбутнього викладача галузі мистецтв. Це питання потребує особливої уваги з боку педагогів мистецьких дисциплін, постійного удосконалення та розробки нових підручників і методичних посібників, рекомендацій, навчальних комплексів.

Список використаної літератури:

1. Гончаров А. А. Режиссёрские тетради / А. А. Гончаров. – М., 1980. – С. 312.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 9-36.
4. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе : монографія / Л. М. Лузина. – Ташкент : ФАН, 1986. – 96 с. – С. 94-95.
5. Маркова А. К. Психологія праці вчителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993.
6. Отич О. М. Психологія мистецтва і художньої творчості як методологічна основа мистецької освіти / О. М. Отич // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. ; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. – Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2013. – С. 52-81.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібн. / О. П. Рудницька. – К., 2002. – С. 29-30.

Аннотація

В статтє дослідован феномен творчєства в аспектє преподавательской діяльности. Освєщенє физиологическє особєнности воспріятия действительности представителями творческих профессий. Определєны отличия и особєнности художественного образования, которое направлено на развитие у человека специальных навыков и способности к общению с художественными ценностями в процессе активной творческой діяльности. Представлен анализ взаимодействия научного и педагогического творчества в работе будущего преподавателя области искусств.

Ключевые слова: *творчество, педагогическое творчество, художественное образование, творческое мышление, креативность.*

Annotation

In the article the phenomenon of research in two main ways creativity in teacher's activity. Features covered physiological perception of reality representatives creative professions. Identified differences features and artistic education, which sent for development of special rights in skills and abilities for communication with creative values in the process creative activity. Interaction analysis presented scientific and pedagogical creativity in the work of the future teacher arts domain.

Keywords: *Creativity, Creativity pedagogical, artistical education, creative thinking, creativity.*

Наукове видання

МОЛОДА НАУКА
НПУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
Збірник праць аспірантів за матеріалами семінару
“Основи педагогіки вищої школи”

Упорядники:

Л. Вовк, В. Вишківська

Випуск III

Матеріали подані мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори та наукові керівники опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за точність наведених фактів, цитат статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Упорядники: *Л. Вовк, В. Вишківська*

Технічний редактор – *Т. Меркулова*

Оригінал-макет – *Т. Ветраченко*



Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.

Умовн. друк. арк. 9,62. Облік. видав. арк. 9,73.

Віддруковано з оригіналів

Видавництво

Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова. 01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002
(044) 239-30-26