

ISSN 2078-77-82

*Теорія
і практика*

управління соціальними системами

*ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ*

4'2012

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ: філософія, психологія, педагогіка, соціологія

Щоквартальний науково-практичний журнал 4'2012

Засновники видання: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди,
Українська інженерно-педагогічна академія.
Видання засновано у 2000 р.

Держвидання

Свідоцтво: **КВ №5212 від 18.06.2001 р.**

КООРДИНАЦІЙНА РАДА:

Кремень В.Г., академік НАН і НАПН України, д-р філос. наук, проф. (*голова*)
Товажнянський Л.Л., почесний академік НАПН України, д-р техн. наук, проф. (*заступник голови*)
Зязюн І.А., академік НАПН України д-р філос. наук, проф. (*заступник голови*)
Романовський О.Г., член-кор. НАПН, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Андрущенко В.П., академік НАПН України, д-р філос. наук, проф.
Биков В.Ю., академік НАПН України, д-р техн. наук, проф.
Луговий В.І., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Прокопенко І.Ф., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Бабаєв В.М., д-р наук з держ. управл., проф.
Іліаш Н., д-р техн. наук, проф. (Румунія) почесний професор НТУ “ХПІ”
Левовицький Т., д-р пед. наук, проф. (Польща)
Недялкова А., д-р наук, проф. (Болгарія)
Мамаліс А.Г., академік, проф. (Греція)
Фютен М., д-р наук, проф. (Франція), почесний професор НТУ “ХПІ”

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Романовський О.Г., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф. (*головний редактор*)
Панфілов Ю.І., канд. психол. наук, доц. (*відповідальний секретар*)
Балл Г.О., член-кор. НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бех І.Д., академік НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Бочарова С.П., д-р психол. наук, проф.
Воробйова Є.В., канд. пед. наук, доц.
Гончаренко С.У., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Князєв В.М., д-р філос. наук, проф.
Коваленко О.Е., д-р пед. наук, проф.
Конакчієв Д., д-р наук, проф.
Култаєва М.Д., д-р філос. наук, проф.
Лозовой В.О., д-р філос. наук, проф.
Моляко В.О., академік НАПН України, д-р психол. наук, проф.
Нечепоренко Л.С., д-р пед. наук, проф.
Ничкало Н.Г., академік НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Підбуцька Н.В., канд. пед. наук, доц.
Побірченко Н.А., д-р психол. наук, проф.
Пономарьов О.С., канд. техн. наук, проф.
Радіонова І.О., д-р філос. наук, проф.
Рибалка В.В., д-р психол. наук, проф.
Сисоєва С.О., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Степаненко І.В., д-р філос. наук, проф.
Троцько Г.В., член-кор. НАПН України, д-р пед. наук, проф.
Хомуленко Т.Б., д-р психол. наук, проф.

Адреса редколегії:

61002, Харків, вул. Фрунзе, 21
Телефакс (057) 70-76-371
E-mail: romanovskiy_khpi@mail.ru

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Карамушка Л.М., Канівець Т.М.

Когнітивний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: рівень та чинники розвитку.....3

Фелькель Т.Г.

Особливості розвитку творчого потенціалу як важливого складника лідерських якостей аспірантів.....14

Гімаєва Ю. А.

Соціометрична популярність й інтелект дівчаток та хлопчиків очима вчителя молодших класів.....23

I. Shtuchenko

The peculiarities of self-determination of future engineers with different career orientation.....32

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Брюханова Н.О.

Принципи проектування педагогічного складника інженерно-педагогічної освіти.....39

Постригач Н.О.

Професійний розвиток учителів Грецької республіки: сучасний стан та проблеми.....46

Микитюк С. О.

Ресурсний підхід у формуванні правосвідомості майбутніх учителів через зміст правознавчих дисциплін.....54

ІННОВАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Колгатін О.Г.

Надійність результатів автоматизованого педагогічного тестування62

Гордієнко-Митрофанова І. В.

Ігротехнічні вміння: зміст і характеристика...70

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Дольська О.О.

Теоретико-методологічна роль концептів у науці та освіті (до проблеми розуміння техносфери).....77

Пономарьов О. С.

Культура професійної діяльності в системі категорій педагогіки вищої школи.....84

Ткаченко В. В.

Г.С. Сковорода і сучасний філософсько-антропологічний дискурс.....92

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Голозубов А.В., Мазоренко М.О.

Масс-медиа и модусы социального тела: политический, селебрити- и религиозный медиаспектакль.....99

Ворожбит В.В.

Організація взаємодії учителя і учнів для реалізації завдань духовно-морального виховання (історико-педагогічний аспект).....110

Тіняков А.О.

Гуманістичні риси виховання моральних якостей учнів спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю.....117

НАШІ АВТОРИ..... 125

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ 127

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2012. – № 4. – 128 с.

Видається за рішеннями Вчених рад: Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, протокол № 8 від 30.10.2012; Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, протокол № 6 від 25.10.2012; Української інженерно-педагогічної академії, протокол № 3 від 30.10.2012.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

© Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2012

© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2012

© Українська інженерно-педагогічна академія, 2012

Л.М. Карамушка, Т.М. Канівець

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: РІВЕНЬ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ

У статті розкрито зміст когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Проаналізовано основні складники когнітивного компонента, що входять до такого виду психологічної готовності. Розкрито взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів та організаційно-професійними й соціально-демографічними чинниками.

Ключові слова: вищі навчальні заклади, студенти, психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, когнітивний компонент психологічної готовності, організаційно-професійні чинники, соціально-демографічні чинники.

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є, на наш погляд, їх підготовка до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Аналіз літератури показує, що проблема професійної кар'єри знайшла відображення в цілій низці праць, які стосуються сутності кар'єри [1; 8; 10; 11; 16], її видів [9; 11; 12], особливостей здійснення кар'єри менеджерами та персоналом організацій [9; 19], управління кар'єрою в організації [11; 19].

Разом із тим, вивчення літературних джерел свідчить про те, що проблема психологічних особливостей підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри ще не знайшла достатнього висвітлення в літературі. Можна назвати лише декілька досліджень, які стосуються вивчення тих чи інших аспектів підготовки до професійної кар'єри на матеріалі діяльності студентів окремих професійних груп (майбутніх менеджерів, інженерів-металургів, психологів та ін.) [17; 18; 20].

Проблема ж рівня розвитку психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри, зокрема, її когнітивного компонента, наскільки нам відомо, раніше не виступала предметом спеціального дослідження.

Виходячи із актуальності та недостатньої розробки проблеми, нами визначено такі **завдання дослідження:**

1. Визначити рівень розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри та його основних складових.

2. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення професійної кар'єри та організаційно-професійними (тип факультету, форма навчання, курс навчання) чинниками.

3. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення професійної кар'єри та соціально-демографічними (вік, стать, сімейний статус, місце народження студентів) чинниками.

© Л.М. Карамушка, Т.М. Канівець, 2012

Методика та організація дослідження. Для вивчення складників когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення професійної кар'єри, було використано анкету "Професійна кар'єра студентів" (Л.Карамушка, Т.Канівець) [3], яка була складовою комплексу методик "Моя професійна кар'єра" (Л. Карамушка, Т. Канівець) [3]. Для обробки відповідей студентів на відкриті питання анкети використовувався *метод контент-аналізу*.

Дослідження проводилось серед студентів 4–5 курсів Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Всього в дослідженні взяло участь 461 студентів, із них – 26,9% хлопців та 73,1% дівчат. 33,3% опитаних були студентами педагогічного факультету, 33,1% – студентами економічного факультету та 33,6% – студентами юридичного факультету. 50,0% студентів навчались на денній формі навчання та 50,0% – на заочній формі навчання. Серед опитаних були 49,8 % студентів 4-го курсу та 50,2 % студентів 5-го курсу. 42,9% студентів народились у селі, а 57,1% – у місті. 64,8% були не-одруженими, 35,2% студентів – одруженими.

Дослідження було проведено у 2010–2011 рр.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13).

Результати дослідження та їх обговорення

1. Рівень розвитку когнітивного компоненту психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Зазначимо насамперед, що, базуючись на наявних у літературі підходах [2; 13; 15] та на результатах наших попередніх дослідженнях [3-5], під *когнітивним компонентом психологічної готовності* студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри нами розуміється сукупність знань, які розкривають сутність професійної кар'єри та ряд важливих аспектів її вияву (сімейних, вікових, гендерних та ін.). Окрім того, до даної сукупності знань відносяться і знання, які стосуються основних складових психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

Відповідно, в структуру даного компонента було включено *знання студентами таких феноменів*: "сутність кар'єри"; "співвідношення професійної кар'єри і сім'ї"; "успішність чоловіків і жінок в професійній кар'єрі"; "вікові показники здійснення професійної кар'єри"; "складові психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри". Дані складові були виділені нами на основі аналізу літератури [1; 8; 10; 11; 16] та власного теоретичного аналізу проблеми.

Спочатку проаналізуємо послідовно рівень розвитку **основних складових когнітивного компоненту** психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Щодо знання студентами такого базового поняття, яким є поняття "**кар'єра**", то як видно із табл. 1, у більше, ніж третини, опитаних студентів (38,1%), виявлено *високий рівень знання* даного поняття, тобто "повністю правильні" відповіді. Це означає, що студенти вказали на найбільш суттєві ознаки даного поняття, такі, як "професійний розвиток та професіоналізм" та "досягнення престижної посади в організації і статусу в суспільстві".

У більше, ніж половини опитаних (58,8%), зафіксовано *середній рівень* знання даного поняття, тобто "частково правильні" відповіді, відповіді, в яких розкриваються окремі суттєві ознаки цього поняття або, поряд із окремими суттєвими ознаками поняття, називаються й несуттєві. До таких відповідей студентів нами було віднесено такі визначення кар'єри: "професійна діяльність після університету"; "високі результати та успіх в роботі"; "успішне просування по життю в цілому, не лише в професії"; "досягнення престижної по-

сади в організації і статусу в суспільстві”; “досягнення матеріального благополуччя”; “визнання та повага серед людей”; “реалізація особистості”; “важка, терниста дорога” та ін.

Таблиця 1

**Рівні розвитку складників когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар’єри
(у % від загальної кількості опитаних)**

Складники когнітивного компонента	Рівні розвитку компонентів		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
Співвідношення професійної кар’єри і сім’ї	45,0	30,7	24,3
Сутність кар’єри	38,1	58,8	3,1
Успішність чоловіків і жінок в професійній кар’єрі	28,8	14,8	56,4
Вікові показники здійснення професійної кар’єри	19,8	79,2	1,0
Складники психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар’єри	4,0	60,7	35,3

І *низький рівень* знання даного поняття зафіксовано у невеликій кількості і опитаних, всього у 3,1%. Для таких опитаних характерно відсутність відповіді або неправильні відповіді.

Таким чином, в цілому можна зробити висновок, що опитувані студенти більш-менш орієнтуються в сутності поняття “*кар’єра*”, що можна оцінити *позитивно*.

Дещо вищий рівень знань виявлено у опитаних стосовно такого феномену, як “*співвідношення професійної кар’єри і сім’ї*”.

Високий рівень розвитку знань щодо даного феномену, тобто “повністю правильні” відповіді, виявлено у 45,0% опитаних (табл. 1). Студенти, у яких виявлено високий рівень знань, дали відповіді такого типу: “сім’я і професійна кар’єра співвідносяться між собою”; “між сім’єю і професійною кар’єрою має бути баланс”; “сім’я і професійна кар’єра взаємодоповнюють одна одну”.

Майже в однієї третини опитаних (30,7%) зафіксована *середній рівень* знань щодо даного феномену, тобто, отримані “частково правильні” відповіді, в яких розкриваються окремі суттєві ознаки цього поняття або, поряд із окремими суттєвими ознаками поняття, називаються й несуттєві. До такого типу відповідей було віднесено такі варіанти: “сім’я знаходиться на першому місці”; “професійна кар’єра займає перше місце”; “професійна кар’єра і сім’я співвідносяться між собою”; “професійна кар’єра і сім’я співвідносяться частково”; “професійна кар’єра і сім’я співвідносяться важко”; “співвідношення сім’ї і професійної кар’єри залежить від особистісних характеристик (світогляду, організаторських здібностей, темпераменту тощо)”; “співвідношення сім’ї і професійної кар’єри залежить від професії, роду занять”; “співвідношення сім’ї і професійної кар’єри залежить від ситуації”; “співвідношення сім’ї і професійної кар’єри залежить від статі” та ін.

Низький рівень знань даного феномену виявлено у невеликій кількості опитаних, всього, у 24,3%. Для таких опитаних характерно неправильні відповіді (типу “сім’я і кар’єра не співвідносяться”) або відсутність відповіді.

В цілому, рівень знань студентів щодо феномену “співвідношення професійної кар’єри і сім’ї” можна, на наш погляд, оцінити достатньо *позитивно*. При цьому слід відмітити, що даний рівень знань є навіть дещо вищий, порівняно із рівнем знань стосовно самого феномену “кар’єра”. Скоріше всього, це можна пояснити, з одного боку, тим, що студенти достатньо усвідомлюють роль професійної кар’єри у задоволенні матеріальних потреб, соціальному статусі, визнанні та самореалізації особистості, а, з іншого, розуміють значення сім’ї, як однієї із найбільш важливих цінностей людини та її роль у задоволенні багатьох потреб людини (у захисті, стабільності, сексуальному партнері, продовженні роду тощо). Адже відомо, що саме вдале поєднання таких двох значущих, і, разом з тим, важко поєднуваних сфер життєдіяльності сучасної людини, як професійна кар’єра і сім’я, робить людину достатньо успішною і щасливою.

Далі перейдемо до аналізу рівня знань опитуваними такого феномену, як **“успішність чоловіків і жінок в професійній кар’єрі”** (табл. 1).

Отримані дані свідчать про те, що *високий рівень* знання даного феномену виявлено у значно меншій частині студентів, порівняно із першими двома феноменами (28,8% проти 38,1% та 45,0%). Представники даної групи студентів дали відповіді типу “жінки і чоловіки в однаковій мірі успішні в професійній кар’єрі”. Тобто, студенти даної групи дотримуються точки зору про те, що немає гендерних обмежень в здійсненні професійної кар’єри. Це відповідає сучасним підходам щодо можливостей чоловіків та жінок в здійсненні професійної діяльності та професійної кар’єри.

Середній рівень знань щодо феномену, що аналізується, виявлено у 14,8% опитуваних. Студенти, що увійшли у цю групу, дали відповіді такого типу: “успішність в професійній кар’єрі чоловіків та жінок залежить від особистісних характеристик людини (від її активності, цілеспрямованості, бажання, характеру, темпераменту, здібностей, волі тощо)”; “успішність в професійній кар’єрі чоловіків та жінок залежить від галузі роботи, професії” та ін. Тобто, головний акцент тут робиться на те, що суттєву роль в професійній кар’єрі чоловіків та жінок відіграють потреби, здібності та активність людини в даному напрямку її життєдіяльності. Разом з тим, однозначно не говориться про те, що жінки та чоловіки можуть бути успішними в професійній кар’єрі.

І *низький рівень* знань стосовно феномену “успішність чоловіків і жінок в професійній кар’єрі” зафіксовано у більше, ніж половини опитаних студентів (56,4%). Представники даної групи дали відповіді такого типу: “більш успішними в професійній кар’єрі є чоловіки”; “більш успішними в професійній кар’єрі є жінки”. Окрім того, студенти, що увійшли до даної групи, могли не дати відповіді взагалі, або дати відповіді типу “не знаю”. Слід зазначити, що кількість студентів, які дали неправильні відповіді щодо даного феномену, є найбільшою серед усіх груп студентів, які дали неправильні відповіді і значно переважає їх (56,4% проти 1,0-35,3%).

Отримані дані свідчать, на наш погляд, про наявність *певних гендерних стереотипів* щодо успішності чоловіків і жінок в професійній кар’єрі. І, скоріше всього, можна говорити про те, що ці стереотипи закладаються ще в достатньо молодому віці. Отже, одним із напрямків підготовки студентів до майбутньої професійної кар’єри є, на наш погляд, формування у студентів *позитивного ставлення щодо однакових можливостей, як чоловіків, так і жінок*, щодо здійснення професійної кар’єри.

Наступною групою знань були знання, які стосувалися такого феномену, як **“вікові показники здійснення професійної кар’єри”** (табл. 1).

Високий рівень знань щодо феномену “вікові показники здійснення професійної кар’єри” виявлено всього у 19,8% опитаних, менше, ніж у однієї п’ятої. До відповідей, які дали студенти даної групи, увійшли відповіді такого типу: “професійну кар’єру можна робити все життя”; “вік для професійної кар’єри не є обмеженим”. Дані відповіді говорять про те, що студенти розуміють те, що професійну кар’єру людина може здійснювати протягом усього свого життя, головним при цьому є її активність. І якщо деякі види професійної діяльності дійсно мають певні вікові обмеження (наприклад, діяльність спортсменів-футболістів, діяльність балерин тощо), то закінчивши цей етап професійної діяльності, людина можуть продовжувати професійну кар’єру в близьким сферах (наприклад, в діяльності тренера, балетмейстера тощо). І чим довше людина буде активною в своїй професійній діяльності, тим більше у неї є шансів задовольняти більшість своїх потреб, отримувати задоволення від здійснення своєї професійної діяльності. Сьогодні дана проблема є достатньо актуальною для осмислення в контексті необхідності продовження “активного професійного віку” людини, зокрема, в контексті виникнення ряду демографічних проблем та дослідження психологічних проблем старіння [21].

Середній рівень знань щодо феномену “вікові показники здійснення професійної кар’єри” виявлено у переважної більшості опитаних (79,2%). Студенти, у яких виявлено такий рівень знань, дали відповіді такого типу: “професійну кар’єру можна робити до 25 років”; “професійну кар’єру можна здійснювати до 30 років”; “професійну кар’єру може бути реалізована до 35 років”; “професійну кар’єру можна здійснити до 40 років”; “професійну кар’єру можна здійснювати до 50 років”; “професійну кар’єру можна робити до 60 років”; “професійну кар’єру потрібно робити якнайшвидше”; “професійну кар’єру можна робити до пенсії”; “в кожній людини це виявляється по-різному” та ін. Як бачимо, особливістю даних відповідей є здебільшого те, що професійна кар’єра обмежується певним віком людини або обумовлюється певними особливостями людини.

І низький рівень знань щодо даного феномену виявлено зовсім у невеликої кількості опитаних, всього у 1,0% студентів. Студенти даної групи дали неправильні відповіді, або не відповідали зовсім.

В цілому, можна сказати, що рівень знання студентами *вікових аспектів здійснення професійної кар’єри* є у студентів значно нижчим, порівняно з рівнем знань попередніх феноменів, що свідчить про наявність значних *резервів*. Отже, підвищення рівня знань студентів щодо вікових можливостей здійснення професійної кар’єри має складати один із *важливих напрямків підготовки* студентів до здійснення професійної кар’єри.

І, насамкінець, проаналізуємо дані, які стосуються знання студентами **“складників психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар’єри”** (табл. 1).

Результати дослідження показали, що *високий рівень* розвитку даного типу знань було виявлено у дуже невеликої кількості студентів, всього у 4,0% опитаних. Для даної групи характерним є те, що вони назвали всі складові психологічної готовності до здійснення професійної кар’єри (мотиви, знання, уміння та навички, особистісні характеристики).

Основну частину опитаних (60,7%) утворили студенти, у яких виявлено *середній рівень* знання даного феномену. Студенти даної групи виділяли один із складових психологічної готовності (мотиви, або знання, або уміння та навички, або особистісні характеристики), або ж до даних компонентів додавали інші, які не є істотними характеристиками даного феномену.

І низький рівень знання студентами основних компонентів психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар’єри виявлено у достатньо великої кількості студентів, більше, ніж у однієї третини (35,3%). Особливістю даної групи є те, що вони дали неправильні відповіді, або не відповідали зовсім.

Таким чином, на основі даних, які стосуються знання студентами сутності феноменів, які мають відношення до здійснення майбутньої професійної кар'єри, можна виділити, як позитивні, так і негативні аспекти.

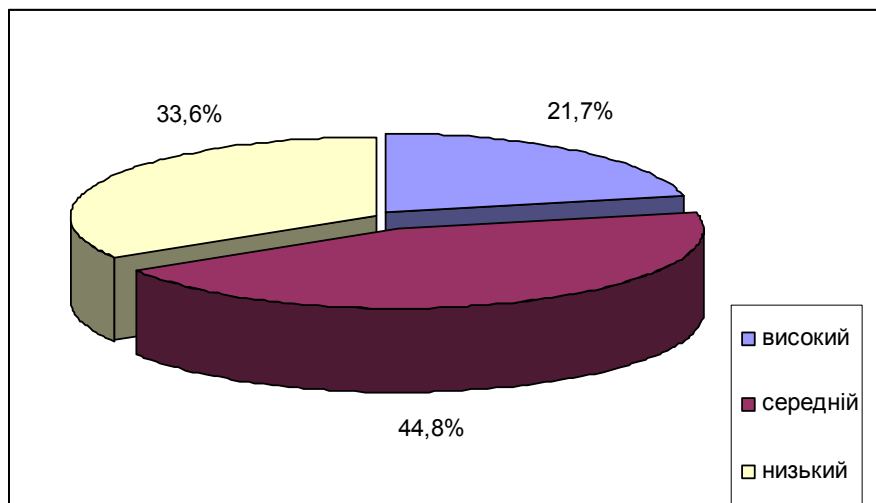
До *позитивних аспектів* можна віднести те, що достатньо велика кількість студентів повністю або частково орієнтуються в сутності кар'єри, доцільності поєднання професійної кар'єри та сім'ї.

Разом з тим, було виділено ряд *негативних аспектів*: низький рівень знання студентами гендерних та вікових аспектів здійснення професійної кар'єри, і, особливо, основних складників психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

В цілому можна констатувати *необхідність підвищення* рівня знань студентів стосовно сутності професійної кар'єри, її гендерних, вікових та "сімейних" аспектів, а також основних складників психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри.

Далі проаналізуємо *рівень розвитку когнітивного компонента в цілому*.

На основі узагальнюючого аналізу даних, які отримані за окремими складовими когнітивного компонента, було виділено рівні розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри (рисунок).



Рівень розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри (у % від загальної кількості опитаних)

Як свідчать дані, які представлені на рис. 1, *високий рівень* розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри представлено орієнтовно у однієї п'ятої опитаних (21,7%). Для даної групи студентів притаманним є те, що вони вказали на всі суттєві характеристики феноменів, які мають відношення до здійснення професійної кар'єри.

Середній рівень розвитку когнітивного компонента притаманний для 44,8% учасників дослідження, майже у половини. Студенти даної групи виявили знання (високого або середнього рівня) по окремих феноменах професійної кар'єри.

І *низький рівень* розвитку когнітивного компонента виявлено у третини опитаних (33,6%). Для них характерними є неправильні відповіді або відсутність відповіді.

Отримані дані в цілому свідчать про *необхідність підвищення рівня розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної*

кар'єри, насамперед, знань, які стосуються гендерних та вікових аспектів її реалізації, а також складових психологічної готовності. Окрім того, певного підвищення потребують і знання щодо сутності кар'єри, а також поєднання професійної кар'єри та сім'ї. Це повинно стати, на наш погляд, одним із важливих аспектів психологічної підготовки студентів до майбутньої професійної кар'єри.

2. Взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри та організаційно-професійними і соціально-демографічними чинниками

Дослідження показало, що існує статистично значущий кореляційний зв'язок ($p < 0,01$) між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри та таким організаційно-професійним чинником, як *тип факультету* (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та організаційно-професійними і соціально-демографічними чинниками
(у % від загальної кількості опитаних)

Чинники		Рівень розвитку когнітивного компонента		
		Низький	Середній	Високий
Факультет	Педагогіки, психології та соціальної роботи	22,9**	49,3**	27,9**
	Економічний	38,8**	43,2**	18,0**
	Юридичний	39,0**	41,8**	19,1**
Сімейний стан	Неодружений	34,6*	40,8*	24,6*
	Одружений	31,8*	52,0*	16,2*

** - $p < 0,01$; * - $p < 0,05$

Встановлено, що когнітивний компонент досягає більш високого рівня у студентів, які навчаються на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи, ніж у студентів економічного та юридичного факультетів. Про це свідчить, насамперед, дані, які стосуються високого рівня розвитку когнітивного компоненту, який виявлено у 27,9% студентів на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи та лише у 18,0% і у 19,1% студентів економічного та юридичного факультету відповідно.

Це, скоріше всього, зв'язано з тим, що в процесі навчання студентів на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи, де здебільшого навчаються психологи та соціальні працівники, більший акцент робиться на їх підготовку до взаємодії з людьми, ніж у процесі навчання студентів економічного та юридичного факультету. Тому студенти даного факультету більше орієнтуються в сутності кар'єри та розумінні значення в її здійсненні сімейних, гендерних, вікових та особистісних чинників. Отже, можна зробити висновок про те, що в процесі психологічної підготовки студентів з означеного напрямку діяльності потрібно враховувати *специфіку факультету*.

Окрім того, зафіксовано кореляційний зв'язок ($p < 0,05$) між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної

кар'єри та таким соціально-демографічним чинником, як **сімейний стан студентів** (табл. 2). Як свідчать отримані дані, серед неодружених студентів більше тих, хто має високий рівень розвитку когнітивного компоненту, ніж серед одружених студентів (24,6% проти 16,2%). Очевидно, одружені студенти мають більше часу для поповнення своїх знань стосовно майбутньої професійної кар'єри, оскільки не мають додаткових сімейних обов'язків, ніж це притаманно для одружених студентів. Таким чином, одружені студенти мають стати об'єктом особливої уваги в контексті їх інформаційно-змістовної підготовки їх до професійної кар'єри.

У процесі дослідження *не виявлено статистично значущого кореляційного зв'язку* між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення професійної кар'єри та такими чинниками: організаційно-професійними (курс та форма навчання студентів) та соціально-демографічними (стать, вік та місце народження студентів).

В цілому, результати дослідження показали *недостатній рівень розвитку* когнітивного компонента психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та необхідність їх спеціальної психологічної підготовки з цього напрямку діяльності.

Висновки:

1. Констатовано *ряд проблем* у розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. Це знайшло відображення, зокрема, в тому, що одна третина опитаних мають низький рівень розвитку його розвитку (дали неправильні відповіді стосовно базових питань із зазначеної проблеми), трохи менше половини – середній рівень розвитку (дали частково правильні відповіді) і лише у однієї п'ятої опитаних виявлено високий рівень розвитку когнітивного компоненту (коли присутні повністю правильні відповіді). Найнижчий рівень знань виявлено стосовно феноменів, які стосуються гендерних та вікових аспектів професійної кар'єри, а також складових психологічної готовності до її здійснення. Окрім того, певного підвищення потребують і знання щодо сутності кар'єри, а також поєднання професійної кар'єри та сім'ї.

2. Виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,01$; $p < 0,05$) між рівнем розвитку когнітивного компонента психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та рядом чинників: а) *типом факультету* (когнітивний компонент досягає більш високого рівня у студентів, які навчаються на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи, ніж у студентів економічному та юридичному факультетів); б) *сімейним станом студентів* (серед не одружених студентів більше тих, хто має високий рівень розвитку когнітивного компоненту, ніж серед одружених студентів).

3. Встановлені закономірності слід враховувати в процесі психологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної майбутньої.

Список літератури: 1. *Бондарчук О.І.* Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2002. – Част. 6. – с. 86–89. 2. *Дьяченко М.М.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М.М. Дьяченко, А.А. Кандыбович. – Мн. : Белорус. ун-т, 1976. – 176 с. 3. *Канівець Т.М.* Комплекс методик для дослідження психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т.М. Канівець // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби : тези VII Міжнар. наук.-практ.

конф. з організаційної та економічної психології (23–25 верес. 2010 р., м. Луцьк) / за наук. ред. Л.М. Карамушки, Л.Я. Малімон, О.А. Філь, Т.М. Литвиненко. – Луцьк, 2010. – с. 60–61. 4. *Канівець Т.М.* Мотиваційний компонент психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень розвитку // Т.М. Канівець, Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Вид-во А.С.К., – Т. 1. – Вип. 34. – с. 264–272. 5. *Канівець Т.М.* Чинники та умови формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри / Т.М. Канівець // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Вид-во А.С.К., Науковий світ, 2012. – Т. 1. – Вип. 33. – с. 48–52. 6. *Карамушка Л.М.* Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с. 7. *Карамушка Л.М.* Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум. – 2003. – 344 с. 8. *Карамушка Т.В.* Аналіз основних підходів до сутності феномену кар'єра в контексті конкурентоздатності особистості / Т.В. Карамушка // Психологічні умови розвитку конкурентоздатної організації : тези VI наук.- практ. конф. з організаційної та економічної психології (25–27 червня 2009 р., м. Керч). – К. : Інтерлінк, 2009. – с. 133–135. 9. *Кибанов А.Я.* Управление деловой карьерой персонала / А.Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М. : ИНФРА-М., 1997. – с. 298–307. 10. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – с. 123–127. 11. *Могилевкин Е.А.* Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с. 12. *Молл Е.* Управленческая карьера в России / Е. Молл // Проблемы теории и практики управления. – 1996. – № 6. – с. 117–120. 13. *Моляко В.А.* Психологічна готовність до творчої праці / В.А. Моляко. – К. : Освіта, 1989. – 48 с. 14. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2001. – 448 с. 15. *Смирнов А.А.* О психологической подготовке к труду / А.А. Смирнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – с. 107–114. 16. 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. 17. *Сурякова М.В.* Уявлення про професійну кар'єру майбутніх інженерів-металургів / М.В. Сурякова // Актуальні проблеми психології. Том 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2008. – Част. 21–22. – с. 125–131. 18. *Терновская О.П.* Карьерные ориентации психологов в системе вузовской подготовки / О.П. Терновская // Материалы международной конференции Министерства образования и науки РФ и Федерации психологов образования России “Психология образования: проблемы и перспективы” (16–18 декабря 2004 г.). – М., 2004. – с. 344–345. 19. *Толстая А.Н.* Управление карьерой в организации / А.Н. Толстая // Психология управления / под ред. А.В. Федотова. – Л. : ЛПГУ, 1991. – с. 49–62. 20. *Чернявська В.В.* Особливості розвитку кар'єрних орієнтацій студентів-менеджерів / В.В. Чернявська // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – Част. 18. – с. 70–72. 21. *Bertolino M, Truxillo D., Fraccaroli, F.* (2011) Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived career development from training and training behavioral intentions, *Journal of organizational behavior*, 32, 248–263.

Bibliography (transliterated): 1. Bondarchuk O.I. Profesijna kar'era kerivnikiv shkil: psihologichnij aspekt / O.I. Bondarchuk // Aktual'ni problemi psihologii. Tom 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija: zb. naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni. – K. : Milenium, 2002. – Chast. 6. – s. 86–89. 2. D'jachenko M.M. Psihologicheskie problemy gotovnosti k dejatel'nosti / M.M. D'jachenko, A.A. Kandybovich. – Mn. : Belarus. un-t, 1976. – 176 s. 3. Kanivec' T.M. Kompleks metodik dlja doslidzhennja psihologichnoï gotovnosti studentiv do zdijsnennja majbutn'oï profesijnoï kar'eri / T.M. Kanivec' // Psihologichni osnovi upravlinnja ta organizacijnogo rozvitku v sistemi derzhavnoï sluzhbi : tezi VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. z organizacijnoï ta ekonomichnoï psihologii (23–25 veres. 2010 r., m. Luc'k) / za nauk. red. L.M. Karamushki, L.Ja. Malimon, O.A. Fil', T.M. Litvinenko. – Luc'k, 2010. – s. 60–61. 4. Kanivec' T.M. Motivacijnij komponent psihologichnoï gotovnosti studen-tiv vivih navchal'nih zakladiv do zdijsnennja majbutn'oï profesijnoï kar'eri: zmist, struktura, riven' rozvitku // T.M. Kanivec', L.M.Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija: zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K.: Vid-vo A.S.K., – T. 1. – Vip. 34. – s. 264-272. 5. Kanivec' T.M. Chinniki ta umovi formuvannja psihologichnoï gotovnosti studentiv vivih navchal'nih zakladiv do zdijsnennja majbutn'oï profesijnoï kar'eri /T.M. Kanivec' // Aktual'ni problemi psihologii: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija: zb. nauk. prac' / za red. S.D. Maksimen-ka, L.M. Karamushki. – K.: Vid-vo A.S.K., Naukovij svit, 2012. – T. 1. – Vip. 33. – s.48-52. 6. Karamushka L.M. Psihologija osviti'no go menedzhmentu : navch. posib. / L.M. Kara-mushka. – K. : Libid', 2004. – 424 s.7. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / L.M. Karamushka. – K. : Milenium. – 2003. – 344 s. 8. Karamushka T.V. Analiz os-novnih pidhodiv do sutnosti fenomenu kar'era v konteksti konkurentozdatnosti osobis-tosti / T.V. Karamushka // Psihologichni umovi rozvitku konkurentozdatnoï organizacii : tezi VI nauk.- prakt. konf. z organizacijnoï ta ekonomichnoï psihologii (25–27 chervnja 2009 r., m. Kerch). – K. : Interlink, 2009. – s. 133–135. 9. Kibanov A.Ja. Upravlenie delo-voj kar'eroj personala / A.Ja. Kibanov // Upravlenie personalom organizacii : ucheb-nik. – M. : INFRA-M., 1997. – s. 298–307. 10. Markova A.K. Psihologija professiona-lizma / A.K. Markova. – M., 1996. – s.123–127. 11. Mogilevkin E.A. Kar'ernyj rost: diagnostika, tehnologija, trening : monografija / E.A. Mogilevkin. – SPb. : Rech', 2007. – 336 s. 12. Moll E. Upravlencheskaja kar'era v Rossii / E. Moll // Problemy teo-rii i praktiki upravlenija. – 1996. – № 6. – s. 117–120. 13. Moljako V.A. Psihologichna gotovnist' do tvorchoï praci / V.A. Moljako. – K. : Osvita, 1989. – 48 s. 14. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforo-va, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb. : Rech', 2001. – 448 s. 15. Smirnov A.A. O psihologicheskoy podgotovke k trudu / A.A. Smirnov // Voprosy psihologii. – 1984. – № 5. – s. 107–114. 16. Sindrom “profesijnogo vigorannja” ta profesijna kar'era pracivnikiv osviti'nih organizacij: renderni aspekti : [navch. posib dlja stud. viw navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadiplom. osviti] / za nauk. red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki, T.V. Zajchikovoï. – K. : Milenium, 2004. – 264 s. 17. Surjakova M.V. Ujavlennja pro profesijnu kar'eru majbutnih inzheneriv-metalurgiv / M.V. Surjakova // Aktual'ni problemi psihologii. Tom 1 : Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni. – K. : Milenium, 2008. – Chast. 21–22. – s. 125–131. 18. Ternovskaja O.P. Kar'ernye orientacii psihologov v sisteme vuzovskoj podgotovki / O.P. Ternovskaja // Materialy mezhdunarodnoj konferencii Ministerstva obrazovanija i nauki RF i Federacii psihologov obrazovanija Rossii “Psihologija obrazovanija: problemy i perspektivy” (16–18 dekabnja 2004 g.). – M., 2004. – s. 344–345. 19. Tolstaja A.N. Upravlenie kar'eroj v organizacii /

- A.N. Tolstaja // Psihologija upravljenja / pod red. A.V. Fedotova. – L. : LGGU, 1991. – s. 49–62. 20. Chernjavs'ka V.V. Osoblivosti rozvitku kar'ernih orientacij studentiv-menedzheriv / V.V. Chernjavs'ka // Aktual'ni problemi psihologii. Tom 1: Social'na psihologija. Psihologija upravlinnja. Organizacijna psihologija : zb. naukovih prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni. – K. : Milenium, 2006. – Chast. 18. – s. 70–72. 21. Bertolino M, Truxillo D., Fraccaroli, F. (2011) Age as moderator of the relationship of proactive personality with training motivation, perceived career development from training and training behavioral intentions, Journal of organizational behavior, 32, 248-263.

УДК 316.447

Л.Н. Карамушка, Т.Н. Канивец

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ: УРОВЕНЬ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

В статье раскрыто содержание когнитивного компонента психологической готовности студентов высших учебных заведений к осуществлению будущей профессиональной карьеры. Проанализированы основные составляющие когнитивного компонента, входящие в данный вид психологической готовности. Раскрыта взаимосвязь между уровнем развития когнитивного компонента психологической готовности студентов высших учебных заведений к осуществлению будущей профессиональной карьеры и организационно-профессиональными и социально-демографическими факторами.

Ключевые слова: высшие учебные заведения; студенты; психологическая готовность студентов высших учебных заведений к осуществлению будущей профессиональной карьеры; когнитивный компонент психологической готовности; организационно-профессиональные факторы; социально-демографические факторы.

UDC 316.447

L. Karamushka, T. Kanivets

COGNITIVE COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE IMPLEMENTATION OF FUTURE PROFESSIONAL CAREER: LEVEL AND DEVELOPMENT FACTORS

The article explores the content of cognitive component of psychological readiness of students of institutions of higher education for future professional career. The author discusses the main element of cognitive component included in this type of psychological readiness as well as analyzes the correlations between the levels of the cognitive component and organizational-professional and socio-demographic factors.

Keywords: institutions of higher education; students; students' psychological readiness for future career; cognitive component of psychological readiness; organizational-professional factors; socio-demographic factors.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.10.2012

Т.Г. Фелькель

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ВАЖЛИВОГО СКЛАДНИКА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ АСПІРАНТІВ

У статті на основі емпіричного дослідження показано недостатній рівень розвитку творчого потенціалу (як складника лідерських якостей) у аспірантів. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів та чинниками мікрорівня (організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками аспірантів) і мезорівня (рівнем організаційного розвитку, творчого потенціалу організації де навчаються (працюють) аспіранти).

Ключові слова: аспіранти; лідерські якості; творчий потенціал; чинники мікрорівня; чинники мезорівня.

Постановка проблеми. Важливою складовою підготовки аспірантів є, на наш погляд, розвиток у них лідерських якостей, оскільки, як показує досвід роботи вищих навчальних закладів та науково-дослідних інститутів, більшість випускників аспірантури після захисту дисертацій стають лідерами навчальних та наукових підрозділів, реалізують наукові та науково-прикладні проекти, які виконуються на національному та міжнародному рівнях, а з часом, створюють свої наукові школи тощо.

Аналіз літератури показує, що окремі психологічні аспекти лідерства знайшли відображення в роботах зарубіжних, російських та українських учених, які присвячені розкриттю змісту та природи лідерства [3; 4; 16; 18], специфіці лідерства в учнів, вчителів, керівників освітніх організацій [1; 10; 11; 20; 23; 25; 26], політичних лідерів та керівників громадських організацій [5; 19; 22], працівників органів внутрішніх справ [17] та ін. Окрім того, окремі аспекти здійснення лідерства в організації висвітлені в низці праць, які стосуються: розвитку лідерства на різних етапах життєвого циклу організації та прояву владних стосунків в організації [2]) та ролі лідерства в управлінні організацією [3; 4; 7; 8; 9; 10; 11].

Разом із тим, проблема розвитку лідерських якостей у майбутніх аспірантів не виступала раніше предметом досліджень. Окремі психологічні аспекти особливостей професійної діяльності аспірантів знайшли відображення в ряді робіт [12; 13; 14], але в цілому дана навчально-професійна група в значній мірі залишилась поза увагою дослідників.

Важливу роль серед лідерських якостей аспірантів відіграє творчий потенціал, адже, як зазначається в літературі, саме здатність до інновацій та введення змін є однією із суттєвих характеристик, які відрізняють лідерів від керівників [3]. В свою чергу, підготовка та введення інноваційних змін можливі за наявності високого рівня розвитку творчого потенціалу лідерів. Дана проблема на матеріалі діяльності аспірантів, як свідчить аналіз літератури, не знайшла відображення в літературі.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено такі **завдання дослідження:**

1. Виявити рівень розвитку творчого потенціалу у аспірантів.
2. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів організаційно-професійними характеристиками аспірантів.

© Т.Г. Фелькель, 2012

3. Проаналізувати взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів соціально-демографічними характеристиками аспірантів.

Методика та організація дослідження. Для проведення дослідження використовувалася опитувальник “Який Ваш творчий потенціал?” [24].

Для аналізу організаційно-професійних та соціально-демографічних чинників використовувалася авторська анкета-“паспортичка”.

Статистична обробка даних здійснювалась із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 13) [6].

Усього в дослідженні взяло участь 182 аспіранти. Із них 13,5% були аспірантами гуманітарних і 86,5% аспірантами технічних факультетів. 92,2% із них навчались на очній формі навчання, 7,8% – на заочній формі навчання.

54,9% опитаних були у віці 23–24 років, 28,6% – у віці 25 років і 16,5% – у віці 26–29 років. Серед опитаних було 51,6% чоловіків та 48,4% жінок. 61,5% були не-одруженими і 38,5% були одруженими. 11,1% опитаних народились в селі, 50,0% – в місті та 38,9% в столиці.

Дослідження проводилось в 2011 р. в Національному технічному університеті України “КПІ” та Інституті психології імені Г.С. Костюка України.

Дослідження виконано в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України “Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку” (2008–2012 рр., науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук проф. Л.М. Карамушка).

Результати дослідження

1. Рівень розвитку творчого потенціалу аспірантів

Дослідження виявило недостатній рівень розвитку творчого потенціалу у аспірантів (табл. 1). Високий рівень творчого потенціалу виявлено трохи більше, ніж у однієї четвертої, опитаних (27,9%). У 38,4% аспірантів виявлено середній рівень розвитку творчого потенціалу, і у 33,7% констатовано низький рівень творчого потенціалу.

Таблиця 1

**Рівень розвитку творчого потенціалу у аспірантів
(у % від загальної кількості опитаних)**

Рівень розвитку	Загальна кількість опитаних
Низький	27,9
Середній	38,4
Високий	33,7

2. Взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у майбутніх науково-педагогічних працівників та організаційно-професійними характеристиками аспірантів

У процесі дослідження виявлено статично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів та такими організаційно-професійними чинниками: “посадою, яку обіймають аспіранти в організації” ($p < 0,05$) та “виконанням аспірантами лідерських функцій до вступу в аспірантуру” ($p < 0,01$) (табл. 2).

Взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у майбутніх науково-педагогічних працівників та організаційно-професійними характеристиками аспірантів (у % від загальної кількості опитаних)

Організаційно-професійні характеристики		Рівень розвитку творчого потенціалу		
		Низький	Середній	Високий
Тип факультету	Гуманітарний	36,4	54,5	9,1
	Технічний	43,2	34,2	31,5
Форма навчання	Очна	32,1	39,7	28,2
	Заочна	57,1	28,6	14,3
Поєднання навчання в аспірантурі з роботою	Регулярно поєдную	33,1	31,3	35,4
	Поєдную час від часу	36,0	44,0	20,0
	Не поєдную	33,3	50,0	16,7
Посада в організації	Керівник в державній установі	40,0*	36,0*	24,0*
	Керівник в приватній установі	28,6*	21,4*	50,0*
	Працівник в державній або приватній установі	31,9*	44,7*	23,4*
Виконання лідерських функцій до вступу в аспірантуру	Лідерські функції виконувались	25,8**	41,9**	32,3**
	Важко сказати	50,0**	30,0**	20,0**
	Лідерські функції не виконувались	57,1**	28,6**	14,3**

** - $p < 0,01$

* - $p < 0,05$

Щодо впливу “посади, яку обіймають аспіранти в організації”, то встановлено, що високий рівень розвитку творчого потенціалу найбільше представлений у аспірантів, які працюють керівниками в приватних установах (50,0%). Далі приблизно на однаковому рівні даний показник виражений у аспірантів, які працюють керівниками (24,0%) та працівниками (23,4%) в державних установах. Отже, можна зробити про те, робота в приватних організаціях, скоріше за все, вимагає більше креативних ідей, сприяє більшому розвитку творчого потенціалу, ніж робота в державних установах.

Стосовно впливу такого чинника, як “виконанням лідерських функцій до вступу в аспірантуру”, то виявлено, що серед аспірантів, які виконували лідерські функції до вступу в аспірантуру, число осіб, які мають високий рівень творчого потенціалу, значно вище, ніж серед осіб, які не виконували лідерських функцій до вступу в аспірантуру, або ж не змогли однозначно відповісти на поставлене питання (32,3% проти 20,0% та 14,3%). Таким чином, виконання лідерських якостей на попередніх етапах навчання та розвитку молодих людей сприяє більш активному розвитку у них творчого потенціалу.

Окрім того, встановлено статистично значуще тенденцію ($p < 0,1$) між рівнем розвитку творчого потенціалу аспірантів та такими чинниками: “тип факультету”; “форма навчання”, “поєднання навчання з аспірантурою з роботою”. Це знайшло відображення в тому, що аспіранти технічних факультетів, очної форми навчання та ті, що регулярно поєднують навчання в аспірантурі з роботою, мають більш високий рівень розвитку творчого потенціалу, ніж аспіранти гуманітарних факультетів, заочної форми навчання та аспіранти, які поєднують навчання в аспірантурі часу від часу, або не поєднують взагалі.

Так, серед аспірантів *технічних факультетів* число осіб, які мають високий рівень творчого потенціалу складає 31,5%, в той час, як серед аспірантів гуманітарних факультетів число таких студентів складає лише 9,1%. Скоріше всього, це можна пояснити специфікою змісту навчання на даних факультетах, зокрема, тим, що зміст навчання на технічних факультетах включає багато дисциплін математичного циклу, що сприяє аналітичності мислення. Окрім того, це може бути зв'язано також з тим, що серед аспірантів технічних факультетів є багато фахівців з інформаційних технологій, які суміщають навчання в аспірантурі з роботою в сучасних бізнес-структурах, зокрема, які мають міжнародний статус, що сприяє їх включенню в реальні творчі, інноваційні процеси по розробці нових інформаційних технологій та для їх використання в процесі створення нових інноваційних продуктів та послуг.

Дослідження також показало, що число осіб серед аспірантів *очної форми навчання*, які мають високий рівень розвитку творчого потенціалу складає 28,2%, в той час, як серед аспірантів заочної форми число таких осіб практично вдвічі менше (14,3%). Очевидно, навчаючись на очній формі навчання, аспіранти мають більше вільного часу для продукування творчих ідей.

Також зафіксовано, що високий рівень творчого потенціалу спостерігається у більшій кількості осіб, які регулярно поєднують *навчання в аспірантурі з роботою*, ніж у тих, хто поєднують навчання в аспірантурі часу від часу, або не поєднують взагалі (35,4% проти 20,0% та 16,7% відповідно). Цей факт, напевно, можна пояснити тим, що включення людини у виконання професійної діяльності обумовлює необхідність більшого вияву творчого потенціалу і сприяє більш активному його розвитку.

Разом з тим, оскільки виявлені закономірності, які стосуються впливу останніх трьох чинників (“тип факультету”; “форма навчання”, “поєднання навчання з аспірантурою з роботою”) встановлені лише на матеріалі даної вибірки, вони потребують, на наш погляд, перевірки на інших вибірках аспірантів, тобто, *потребують більш поглибленого вивчення даної проблеми*.

3. Взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у майбутніх науково-педагогічних працівників та соціально-демографічними характеристиками аспірантів

У процесі дослідження виявлено статично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів та такими соціально-демографічними чинниками: “*статтю аспірантів*” ($p < 0,05$) та “*місцем народження аспірантів*” ($p < 0,05$) (табл. 3).

Взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у майбутніх науково-педагогічних працівників та соціально-демографічними характеристиками аспірантів (у % від загальної кількості опитаних)

Соціально-демографічні характеристики		Рівень розвитку творчого потенціалу		
		Низький	Середній	Високий
Стать	Чоловіки	25,0*	40,9*	34,1*
	Жінки	42,9*	35,7*	21,4*
Сімейний стан	Неодружені	32,1	34,0	34,0
	Одружені	36,4	45,5	18,2
Місце народження	Село	30,0*	40,0*	30,0*
	Місто (районного або обласного рівня)	24,4*	39,0*	36,6*
	Столиця	44,1*	38,2*	17,6*

*- $p < 0,05$

Щодо впливу такого чинника, як *“стать аспірантів”*, то констатовано, що серед чоловіків більше осіб із високим рівнем творчого потенціалу, ніж серед жінок (34,1% проти 21,4%). Скоріше всього, це можна пояснити певними гендерними стереотипами, які мають місце у вихованні юнаків та дівчат на попередніх етапах навчання, і що дещо негативно позначається на рівні розвитку творчого потенціалу жінок.

Стосовно впливу чинника *“місце народження аспірантів”*, то показано, що серед аспірантів, які народились в місті та в селі, число осіб, які мають високий рівень творчого потенціалу, є більшим, ніж серед тих, які народились в столиці (відповідно 36,6% та 30,0% проти 17,6%). Цей дещо несподіваний, на перший погляд, результат, можна, як нам здається, пояснити тим, що молоді люди, які приїхали в столицю, змушені для ефективної адаптації до навчання в столичних вузах та в столиці в цілому проявляти більше творчих ідей щодо різних напрямків своєї життєдіяльності, ніж ті, хто народився безпосередньо в столиці.

Також виявлено статистично значущу тенденцію ($p < 0,1$) між рівнем розвитку творчого потенціалу аспірантів та таким чинником, як *“сімейний стан студентів”*. Це проявилось в тому, що більш високий рівень творчого потенціалу проявляється в неодружених студентів, ніж у одружених (34,0% проти 18,2%). Цей факт, скоріше всього, можна пояснити тим, що неодружені аспіранти мають менше сімейних та побутових обов'язків, і, відповідно, більше часу для свого розвитку та самовдосконалення, відповідно, і творчого розвитку.

Отже, в цілому в дослідженні виявлено ряд проблем у рівні розвитку творчого потенціалу аспірантів, що скоріше всього, негативно позначається на здійсненні ними лідерських функцій.

Висновки.

1. Дослідження виявило *недостатній рівень розвитку творчого потенціалу у аспірантів* (як складової лідерського потенціалу аспірантів): Високий рівень розвитку творчого потенціалу виявлено лише у трохи більше, ніж однієї четвертої опитаних.

2. Виявлено статично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів та такими організаційно-професійними чинниками: а) *“посадою, яку*

обіймають аспіранти в організації” (більш високий рівень розвитку творчого потенціалу виявлено у аспірантів, які працюють керівниками в приватних установах, порівняно із аспірантами, які працюють керівниками та працівниками в державних установах); б) “виконанням аспірантами лідерських функцій до вступу в аспірантуру” (більш високий рівень розвитку творчого потенціалу виявлено у аспірантів, які виконували лідерські функції до вступу в аспірантуру, порівняно із аспірантами, які не виконували лідерських функцій до вступу в аспірантуру, або ж не змогли однозначно відповісти на поставлене питання).

3. Констатовано статично значущий зв'язок між рівнем розвитку творчого потенціалу у аспірантів та такими соціально-демографічними чинниками: а) “статтю аспірантів” (серед чоловіків більше осіб із високим рівнем творчого потенціалу, ніж серед жінок); б) “місцем народження аспірантів” (серед аспірантів, які народились в місті та в селі, число осіб, які мають високий рівень творчого потенціалу, є більшим, ніж серед тих, які народились в столиці).

4. Отримані дані свідчать, на нашу думку, про необхідність спеціальної підготовки аспірантів щодо підвищення рівня розвитку творчого потенціалу, з урахуванням встановлених закономірностей.

Список літератури: 1. Анцибор А.І. Соціально-психологічні характеристики особистості сільського вчителя як лідера громадської думки : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ АПН України; Інститут соціальної та політичної психології / А.І. Анцибор. – К., 2007. – 18 с. 2. Балабанова Е.С. Властные отношения в системе управления человеческими ресурсами в организации / Е.С. Балабанова // Модернизация экономики и глобализация : в 3-х кн. – М. : ГУ-ВШЭ, 2009. – Кн. 2. – с. 98–105. 3. Басіна А.В. Типи лідерів // Басіна А.В. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2007. – с. 163–166. 4. Басіна А.В. Характеристика основних стилів керівництва // Басіна А.В. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2007. – с. 170–176. 5. Болотська О.А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка / О.А. Болотська. – Луганськ, 2008. – 23 с. 6. Бьюль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бьюль, П. Цефель ; пер. с нем. – СПб. : ДиаСофтЮП, 2002. – 608 с. 7. Гапенко М.В. Лидерство как фактор формирования управленческой культуры : дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / М.В. Гапенко. – Волгоград, 2007. – 156 с. 8. Зигерт В. Руководитель без конфликтов / [сокр. пер. с нем.] / В. Зигерт, Л. Ланг. – М.: Экономика, 1990. – 335 с. 9. Данилова Н.И. Лидерство как социальная технология развития организационной культуры : автореф. дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Н.И. Данилова. – СПб., 2009 – 21 с. 10. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с. 11. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 466 с. 12. Карамушка Л.М. Роль навчання в аспірантурі для економічної соціалізації аспірантів / Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2010. – Ч. 25. – с. 110–117. 13. Карамушка Л.М. Особливості розвитку психологічної готовності аспірантів технічних університетів до роботи в команді / Л.М. Карамушка, П.П. Блешмудт, О.А. Філь, І.Г. Васильєва // Теорія і практика управління соціальними системами: Філософія, Психологія, Педагогіка, Соціологія. – 2010. – № 3. – с. 74–83.

14. *Карамушка Л.М.* Соціально-демографічні чинники оцінки ролі навчання в аспірантурі для економічної соціалізації аспірантів / Л.М. Карамушка // *Актуальні проблеми психології*. – Том 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 29. – с. 62–67. 15. *Карамушка Л.М.* Дизайн дослідження та діагностичний інструментарій для вивчення психологічних особливостей організаційного розвитку / Л.М. Карамушка // *Актуальні проблеми психології*. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2009. – Ч. 24. – с. 196–208. 16. *Кетс де Врис М.* Мистика лідерства. Развитие эмоционального интеллекта / М. Кетс де Врис ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 311 с. 17. *Кобера А.В.* Організаційно-психологічні детермінанти лідерства в органах внутрішніх справ України : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.6 / Київський Національний університет внутрішніх справ / А.В. Кобера. – К., 2008. – 20 с. 18. *Куриця А.І.* Лідер та лідерство в організації / А.І. Куриця // *Актуальні проблеми психології*. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2009. – Ч. 24. – с. 62–66. 19. *Ломачинська І.М.* Постать лідера в християнській традиції : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.11/ Київський національний університет імені Тараса Шевченка / І.М. Ломачинська. – К., 2009. – 39 с. 20. *Мараховська Н.В.* Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.04/ Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди / Н.В. Мараховська. – Харків, 2009. – с. 22. 21. *Менегетти А.* Психологія лідера / А. Менегетти. – М. : Онтопсихология, 2008. – 208 с. 22. *Мітлош А.В.* Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2007. – 24 с. 23. *Миськів І.С.* Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка / І.С. Миськів. – Дрогобич, 2009. – 23 с. 24. *Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навч. посіб. / [Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, О.А. Філь та ін.] ; за ред. Л.М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – 100 с.* 25. *Хмельник Д.В.* Формирование компетенций лидера у будущих управленцев / Д.В. Хмельник // *Высшее образование России*. – 2009. – № 4. – с. 122–125. 26. *Яланська С.П.* Розвиток творчого потенціалу та лідерських якостей майбутнього вчителя біології / С.П. Яланська // *Актуальні проблеми психології*. – Том 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 25. – с. 191–198.

Bibliography (transliterated): 1. Ancibor A.I. Social'no-psihologichni harakteristiki osobistosti sil's'kogo vchitelja jak lidera gromads'koї dumki : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05/ APN Ukraїni; Institut social'noї ta politichnoї psihologii / A.I. Ancibor. – K., 2007. – 18 s. 2. Balabanova E.S. Vlastnye otnoshenija v sisteme upravlenija chelovecheskimi resur-sami v organizacii / E.S. Balabanova // *Modernizacija jekonomiki i globalizacija : v 3-h kn.* – M. : GU-VShJe, 2009. – Kn. 2. – s. 98–105. 3. Basina A.V. Tipi lideriv // Basina A.V. *Osvitnij menedzhment : navch. posib. / za red. L. Danilenko, L. Karamushki.* – K. : Shkil'nij svit, 2007. – s. 163–166. 4. Basina A.V. Harakteristika osnovnih stiliv kerivnictva // Basina A.V. *Osvitnij menedzhment : navch. posib. / za red. L. Danilenko, L. Karamushki.* – K. : Shkil'nij svit, 2007. – s. 170–176. 5. Bolots'ka O.A. Social'no-pedagogichni umovi gendernogo vihovannja zhinok-lideriv u dijal'nosti gromads'kih organizacij ta ruhiv : avtoref.

- dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.05 / Lugans'kij na-cional'nij pedagogichnij universitet imeni Tarasa Shevchenka / O.A. Bolots'ka. – Lugans'k, 2008. – 23 s. 6. Bjujul' A. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii. Analiz sta-tisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonomernostej / A. Bjujul', P. Cefel' ; per. s nem. – SPb. : DiaSoftJuP, 2002. – 608 s. 7. Gapenko M.V. Liderstvo kak faktor formirovanija upravlencheskoj kul'tury : diss. ... kand. sociol. nauk: 22.00.08 / M.V. Gapenko. – Volgograd, 2007. – 156 c. 8. Zigert V. Rukovoditel' bez konfliktov / [cokr. per. s nem.] / V. Zigert, L. Lang. – M. : Jekonomika, 1990. – 335 s. 9. Danilova N.I. Liderstvo kak social'naja tehnologija razvitija organizacionnoj kul'tury : avtoref. diss. ... kand. sociol. nauk: 22.00.08 / N.I. Danilova. – SPb., 2009 – 21 c. 10. Karamushka L.M. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / L.M. Karamushka. – K. : Milenium, 2003. – 344 s. 11. Karamushka L.M Psihologija osvith'nogo menedzhmentu : navch. posib. / L.M. Karamushka. – K. : Libid', 2004. – 466 s. 12. Karamushka L.M. Rol' navchannja v aspiranturi dlja ekonomichnoï socializacii aspirantiv / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii. – Tom 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2010. – Ch. 25. – s. 110–117. 13. Karamushka L.M. Osoblivosti rozvitku psihologichnoï gotovnosti aspirantiv tehnicnih universitetiv do roboti v komandi / L.M. Karamushka, P.P. Bleshmudt, O.A. Fil', I.G. Vasil'eva // Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: Filosofija, Psihologija, Pedagogika, Sociologija. – 2010. – № 3. – s. 74–83. 14. Karamushka L.M. Social'no-demografichni chinniki ocinki roli navchannja v aspiranturi dlja ekonomichnoï socializacii aspirantiv / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii. – Tom 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – Vip. 29. – s. 62–67. 15. Karamushka L.M. Dizajn doslidzhennja ta diagnostichnij instrumentarij dlja vivchennja psihologichnih osoblivostej organizacijnogo rozvitku / L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii. – T. 1 : Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2009. – Ch. 24. – s. 196–208. 16. Kets de Vris M. Mistika liderstva. Razvitie jemocional'nogo intellekta / M. Kets de Vris ; per. s angl. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2007. – 311 s. 17. Kobera A.V. Organizacijno-psihologichni determinanti liderstva v organah vnutrishnih sprav Ukraïni : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 19.00.6 / Kiïvs'kij Nacional'nij universitet vnutrishnih sprav / A.V. Kobera. – K., 2008. – 20 s. 18. Kuricja A.I. Lider ta liderstvo v organizacii / A.I. Kuricja // Aktual'ni problemi psihologii. – Tom 1: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2009. – Ch. 24. – s. 62–66. 19. Lomachins'ka I.M. Postat' lidera v hristijans'kij tradicii : avtoref. dis. ... d-ra filosof. nauk: 09.00.11/ Kiïvs'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka / I.M. Lomachins'ka. – K., 2009. – 39 s. 20. Marahovs'ka N.V. Pedagogichni umovi formuvannja liders'kih jakostej majbutnih uchiteliv u procesi navchannja disciplin gumanitarnogo ciklu : avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk: 13.00.04/ Harkivs'kij nacional'nij pedagogichnij universitet imeni G.S. Skovorodi / N.V. Marahovs'ka. – Harkiv, 2009. – 22 s. 21. Menegetti A. Psihologija lidera / A. Menegetti. – M. : Ontopsihologija, 2008. – 208 s. 22. Mitlosh A.V. psihologichnij analiz liders'koï obdarovanosti chleniv molodizhnih gromads'kih ob'ednan' : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01/ Institut psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraïni. – K., 2007. – 24 s. 23. Mis'kiv I.S. Rozvitok shkil'nogo liderstva u Velikij Britanii : avtoref. dis. ... kand. pedagog. nauk: 13.00.01 / Drogobic'kij derzhavnij pedagogichnij universitet imeni Ivana Franka / I.S. Mis'kiv. – Drogobich, 2009. – 23 s. 24. Tehnologija pidgotovki personalu osvithnih organizacij do roboti v umovah social'no-ekonomichnih zmin : navch. posib. / [L.M. Karamushka, N.I. Klokar, O.A. Fil' ta in.] ; za red. L.M. Karamushki. – K. : Nauk. svit, 2008. – 100 s. 25. Hmel'nik D.V.

Formirovanie kompetencij lidera u buduwich upravlencev / D.V. Hmel'nik // Vysshee obrazovanie Rossii. – 2009. – № 4. –s. 122–125. 26. Jalans'ka S.P. Rozvitok tvorchogo potencialu ta liders'kih jakostej majbutn'ogo vchitelja biologii / S.P. Jalans'ka // Aktual'ni problemi psihologii. – Tom 1: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – Vip. 25. – s. 191–198.

УДК 316.6

Т.Г. Фелькель

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ АСПИРАНТОВ

В статье на основании эмпирического исследования показан недостаточный уровень развития творческого потенциала аспирантов (как составляющей лидерских качеств аспирантов). Выявлена статистически значимая связь между уровнем развития творческого потенциала у аспирантов и факторами микроуровня (организационно-профессиональными и социально-демографическими характеристиками аспирантов) и мезоуровня (уровнем развития организационного развития, творческого потенциала организации, где учатся (работают) аспиранты).

Ключевые слова: аспиранты; лидерские качества; творческий потенциал; факторы микроуровня; факторы мезоуровня.

UDC 316.6

T. Felkel

FEATURES BUILD THE CAPACITY OF AN IMPORTANT PART OF LEADERSHIP AS A GRADUATE STUDENT

On the basis of an empirical research the author show the underdevelopment of creativity (as a component of leadership) in PhD students. The levels of PhD students' creativity were found to statistically significantly correlate with micro-level factors (PhD students' organizational-professional and socio-demographic characteristics) and mezzo-level factors (levels of organizational development and creative potentials of the educational institutions the respondents study at).

Keywords: PhD students, leadership, creative potential, micro-level factors, mezzo-level factors.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.10.12

Ю. А. Гімаєва

СОЦІОМЕТРИЧНА ПОПУЛЯРНІСТЬ Й ІНТЕЛЕКТ ДІВЧАТОК ТА ХЛОПЧИКІВ ОЧИМА ВЧИТЕЛЯ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена питанню сприйняття вчителем молодшокласників - дівчаток і хлопчиків - в аспекті їх розумового розвитку і популярності серед однокласників. Очікування й оцінки з боку вчителя можуть залежати від статі дитини. Змістом роботи є аналіз кореляційних зв'язків між соціометричним статусом, об'єктивними оцінками розвитку інтелекту дівчаток і хлопчиків та оцінками їх розумового розвитку, поведінкових, емоційних, вольових та інших проявів самими вчителями в 1-му, 2-му та 3-му класах. Виокремлено факторні структури оцінок і зв'язку, що характеризують як дітей в цілому, так і окремо дівчат і хлопців.

Ключові слова: *учень, дівчинка, хлопчик, молодший шкільний вік, популярність, інтелект, вчитель, оцінка, кореляція, структура.*

Постановка проблеми. Ми живемо в суспільстві, де різні аспекти нашої поведінки й навіть багато рішень визначаються прямо або побічно рольовими очікуваннями й приписами. Спрямованість психічного розвитку дитини молодшого віку визначається батьківськими оцінками, молодшого школяра – оцінками вчителів, які втілюють соціальні очікування й нормативи. Так, Е. Еріксон говорив про специфічні завдання, які суспільство ставить особистості на кожній стадії розвитку. Ці завдання, по суті, і є певними очікуваннями, задовольняючи яким, особистість набуває чергового аспекту ідентичності й може бути прийнята у своєму соціальному оточенні. У цьому випадку очікування виконують позитивну роль у розвитку. Натомість А. Адлер, описуючи механізм утворення комплексу неповноцінності, зафіксував негативний вплив соціальних оцінок: дитина довідується про те, що вона неуспішна від батьків, схильних надмірно її опікувати. Тобто стереотипи сприйняття, очікування й оцінки з боку референтних осіб можуть надавати розвиткові як продуктивного, так і проблемного напрямку.

У цілому в психології положення про вирішальне значення соціального оточення й соціальних ролей для психічного розвитку дитини розробляється досить давно. При цьому до проблеми впливу гендерних ролей на розвиток і функціонування особистості психологи звернулися відносно недавно (зрозуміло, ми віддаємо належне З.Фрейду як, мабуть, першому гендерному психологу). Характерно, що питання гендеру автоматично асоціюється з людьми дорослого, принаймні – підліткового віку. Внаслідок цього дитина, наприклад, молодшого шкільного віку, маючи, зрозуміло, стать біологічну, у соціальному сенсі сприймається як істота ... безстатева. Чи так вже байдужний гендер молодшокласника для його соціалізації?

Актуальність питання про сприйняття учнів учителем обумовлена тим, по-перше, що вчитель є найбільш авторитетним джерелом відомостей про поведінку дитини в навчанні. По-друге, у молодшому шкільному віці вчитель є для дітей особою у високому ступені референтною: якщо він висловлює якусь оцінку, то вона сприймається дітьми як абсолютна. Саме тому характеристики й оцінки вчителя, будучи одночасно рольовими очікуваннями, можуть мати неоднозначні наслідки для навчання й розвитку учнів. Треба зазначити, що ми розглядаємо не персональні настанови вчителів, а загальні

© Ю. А. Гімаєва, 2012

соціокультурні гендерні настанови сприйняття, носієм яких виявляється й учитель, оскільки живе в даному соціумі.

Мета статті: показати зв'язки між соціометричною популярністю й об'єктивними оцінками інтелекту дівчаток та хлопчиків молодшого шкільного віку й тим, як їх сприймає і якими характеристиками оцінює вчитель у традиційній системі навчання.

Виклад основного матеріалу. Для оцінки невербального інтелекту нами була використана методика “Малюнок людини”, для оцінки вербального інтелекту – методика експрес-діагностики відхилень у розумовому розвитку Переслені Л.І. і Чупрова Л.Ф. [2], для виявлення взаємної популярності учнів – соціометрія за емоційним критерієм. За допомогою методики “Карта спостережень” Д.Стотта вчителі оцінювали поведінкові, емоційні й деякі інші прояви дитини у школі. Карта спостережень містить у собі 16 шкал-синдромів [3, 168-178]. Для виявлення кореляційних зв'язків був використаний критерій рангової кореляції Спірмена, для факторизації даних – метод головних компонент (програмний продукт SPSS).

У дослідженні брали участь учні 1-х, 2-х й 3-х класів НВК №14 м. Харкова та їх класні керівники. Досліджувані були об'єднані в шість експериментальних груп: першокласники: хлопчики (97 дітей) і дівчатка (81 дитина), другокласники: хлопчики (90 дітей) і дівчатка (99 дітей), третьокласники: хлопчики (93 дитини) і дівчатка (93 дитини).

Отримані структури значущих кореляцій наведено в табл. 1.

Соціометрична популярність. Дані кореляційного аналізу показують, що за оцінками учителів популярність дівчаток серед однолітків (показник КСВ) у 1 класі пов'язана з більшою посидючістю (9.Н), у 2-му – з посидючістю (9.Н) і активністю (2.Д), нормативністю (7.А) й адекватним емоційним розвитком (10.ЕН, 11.НС). У 3-му класі – поряд з активністю (2.Д), нормативністю (7.А) й емоційним благополуччям (10.ЕН, 11.НС) набувають значення відкритість новому досвіду (1.НД, 3.3) (посидючість при цьому перестає фігурувати), здоров'я (15.Х) і приваблива зовнішність (16.Ф). Останнє, можливо, указує на наближення підліткового віку.

Популярність хлопчиків у 1-му класі за оцінками учителів пов'язана з активністю, енергійністю (2.Д) й доброзичливістю до однолітків (8.ВД), у 2-му – з активністю (2.Д), відкритістю новому досвіду (1.НД), посидючістю (9.Н), довірчим ставленням до однолітків (6.ТД) й емоційним благополуччям (11.НС). У 3 класі будь-які значущі кореляції не виявлені.

Цікаво, що популярність дівчаток у середовищі однолітків з 1-го по 3-й клас пов'язана з більш розвиненим інтелектом (або вербальним, або невербальним). У хлопчиків ця залежність виявлена тільки у 2-му класі, а в 1-му й 3-му класах – тільки тенденція до утворення зв'язку між популярністю й розвитком інтелекту.

За оцінками вчителів популярність дівчаток та хлопчиків у всіх вікових групах пов'язана з різними чинниками: у 1-му класі популярні дівчатка посидючі, спокійні, а хлопчики – активні й доброзичливі. У 2-му класі структури популярності у хлопчиків та дівчаток досить близькі й включають активність, посидючість, емоційне благополуччя й розумову розвиненість. Додатково від дівчаток очікується нормативність, а від хлопчиків – відкритість для нового досвіду. В 3-му класі популярність хлопчиків лежить поза досліджуваною сферою, зате в дівчаток вона пов'язана з найбільшою кількістю характеристик. До них крім тих, що властиві всім дітям у 2-му класі, додаються товариськість і фізичне здоров'я. Таким чином, дівчинка, щоб мати однаковий із хлопчиком статус, повинна задовольняти більш жорстким і різноманітним вимогам: вона повинна бути посидючою, нормативною, емоційно розвиненою і при цьому товариською, енергійною, інтелектуальною і привабливою, у той час як хлопчиків досить бути активним, наполегливим і готовим експериментувати.

Структури кореляцій у групах дівчаток та хлопчиків 1, 2 й 3 класів

хлопчики-першокласники										
	ВІ	2.Д	3.3	5.ВД	7.А	8.ВД	9.Н			
КСВ		(-) ¹				(-) ¹				
14.РВ	(-) ¹	(+) ²	(+) ²	(+) ²	(+) ²			(+)¹		
дівчатка-першокласниці										
	ВІ	2.Д	7.А	9.Н	10.ЕН	14.РВ	15.Х	16.Ф		
НІ		(-) ²								
КСВ				(-) ²		(-) ¹				
14.РВ	(-) ³		(+) ³	(+) ³	(+) ²		(+) ¹	(+) ¹		
хлопчики-другокласники										
	КСВ	1.НД	2.Д	6.ТД	7.А	8.ВД	9.Н	11.НС	12.С	13.СР
ВІ	(+) ¹	(-) ¹	(-) ¹	(-) ²			(-) ²	(-) ¹	(-) ¹	(-) ¹
КСВ		(-) ¹	(-) ¹	(-) ²			(-) ²	(-) ¹		
14.РВ	(-) ¹			(+) ²	(+) ¹	(+) ¹	(+) ²	(+) ¹		
дівчатка-другокласниці										
	НІ	1.НД	2.Д	3.3	4.ТД _ф	7.А	9.Н	10.ЕН	11.НС	14.РВ
ВІ					(-) ¹		(-) ¹	(-) ²	(-) ²	(-) ³
КСВ	(+) ¹		(-) ¹			(-) ¹	(-) ²	(-) ¹	(-) ³	(-) ¹
12.С										(+) ³
14.РВ		(+) ²	(+) ¹	(+) ²	(+) ¹	(+) ³	(+) ²		(+) ³	
15.Х	(-) ¹									
16.Ф	(-) ¹									
хлопчики-третьокласники										
	НІ	1.НД	2.Д	3.3	5.ВД	7.А	8.ВД	9.Н	10.ЕН	14.РВ
НІ			(-) ²		(-) ¹					
ВІ	(+) ²	(-) ²	(-) ²	(-) ²		(-) ³	(-) ¹	(-) ¹	(-) ²	(-) ³
6.ТД										(+) ²
12.С										(+) ¹
14.РВ		(+) ²			(+) ²	(+) ³	(+) ³	(+) ³	(+) ²	
дівчатка-третьокласниці										
	НІ	КСВ	2.Д	3.3	7.А	9.Н	10.ЕН	11.НС	12.С	14.РВ
НІ			(-) ¹		(-) ¹		(-) ²	(-) ³	(-) ²	
ВІ	(+) ²	(+) ¹	(-) ³	(-) ¹	(-) ³	(-) ¹	(-) ²	(-) ¹	(-) ¹	(-) ³
КСВ			(-) ²	(-) ¹	(-) ¹		(-) ²	(-) ¹	(-) ³	
1.НД	(-) ¹	(-) ¹								
5.ВД		(-) ¹								
8.ВД										(+) ²
13.СР	(-) ¹									
14.РВ			(+) ³	(+) ²	(+) ³		(+) ³	(+) ²		
15.Х	(-) ¹	(-) ¹								
16.Ф		(-) ³								

(+) / (-) – позитивні / негативні кореляції.

¹ – рівень значущості 0,05; ² – рівень значущості 0,01; ³ – рівень значущості 0,001.

НІ – невербальний інтелект, **ВІ** – вербальний інтелект, **КСВ** – кількість соціометричних виборів, **1.НД** – недовіра до нових людей, речей, ситуацій, **2.Д** – депресія, **3.З** – заглиблення у себе, **4.ТД_{ор}** – тривожність стосовно дорослих, **5.ВД** – ворожість стосовно дорослих, **6.ТД** – тривога стосовно дітей, **7.А** – недолік соціальної нормативності (асоціальність), **8.ВД** – ворожість стосовно дітей, **9.Н** – невгамовність, **10.ЕН** – емоційна напруга, **11.НС** – невротичні симптоми, **12.С** – несприятливі умови середовища, **13.СР** – сексуальний розвиток, **14.РВ** – розумова відсталість, **15.Х** – хвороби й органічні порушення, **16.Ф** – фізичні дефекти.

Інтелектуальний розвиток. Відносно інтелектуального розвитку були виявлені такі статевовікові особливості. У хлопчиків у 1-му класі значущих кореляцій між показниками інтелекту й іншими шкалами немає. Але виявлені тенденції до утворення зв'язку між показником невербального інтелекту й комфортністю відносин з однолітками (6.ТД); вербальним інтелектом, посидючістю (9.Н) і соціометричним статусом. У 2-му класі хлопчики з більше високим показником вербального інтелекту популярні в однолітків (показник КСВ), комфортно почувають себе в середовищі однолітків (6.ТД), енергійні (2.Д), відкриті для нового досвіду (1.НД) і одночасно посидючі (9.Н), у цілому емоційно благополучні (11.НС), їх сексуальний розвиток відповідає нормі (13.СР), соціальне оточення сприятливе (12.С). У хлопчиків 3-го класу взаємопов'язані показники невербального й вербального інтелекту, і чим вищий невербальний інтелект, тим дитина більше активна (2.Д) і доброзичлива до дорослих (5.ВД). Хлопчики з більше високим вербальним інтелектом більш відкриті для нового досвіду (1.НД, 3.З), активні (2.Д), при цьому посидючі (9.Н), соціально пристосовані (7.А), емоційно благополучні (10.ЕН), більш доброзичливо ставляться до однолітків (8.ВД). У цілому структури зв'язків у 2-му й 3-му класах у хлопчиків дуже схожі.

Дівчатка в 1-му класі з більш розвиненим невербальним інтелектом одночасно більш активні (2.Д). У 2-му класі дівчатка з більшим показником невербального інтелекту більш популярні в інших дітей і менш хворобливі (15.Х, 16.Ф); з більш показником вербального інтелекту – більше посидючі (9.Н), емоційно благополучні (10.ЕН, 11.НС), менш тривожні стосовно дорослих (4.ТД_{ор}). У 3-му класі у дівчаток показники вербального й невербального інтелекту взаємозалежні (як і у хлопчиків в 3-му класі), більш високий невербальний інтелект пов'язаний з більшою відкритістю для нового досвіду (1.НД), активністю (2.Д), емоційним (10.ЕН, 11.НС) і соціальним (12.С) благополуччям, соціальною пристосованістю (7.А), кращим здоров'ям (15.Х), адекватним сексуальним розвитком (13.СР). Більш високий вербальний інтелект утворює схожу структуру зв'язків, доповнену більшою товариськістю (3.З), посидючістю (9.Н) і популярністю в однолітків. Структура зв'язків вербального інтелекту в дівчаток у 3-му класі схожа на відповідну структуру в хлопчиків 3-го класу. Очевидно, що розвиненість інтелекту набуває більшого значення для емоційного й соціального благополуччя дитини в 2-му і особливо в 3-му класі, ніж в 1-му, що узгоджується з раніше описаними нами даними [1]. Найбільш гармонійно інтелектуально розвиненими виявилися дівчатка в 3-му класі: у них структури зв'язків вербального й невербального інтелекту, по-перше, дуже схожі (чого немає в інших групах), по-друге, містять найбільшу кількість зв'язків.

Таким чином, оцінки вчителями інтелектуально розвинених хлопчиків та дівчаток також мають свою специфіку. У 1-му класі від дівчинки з розвиненим невербальним інтелектом очікують більшої активності. У 2-му класі інтелектуальна розвиненість учнів пов'язана з більшою посидючістю й емоційним благополуччям, у дівчаток – додатково зі здоров'ям, а в хлопчиків – з активністю й допитливістю. У 3-му класі інтелекту-

ально розвинені учні сприймаються вчителем як активні, посидющі, емоційно благополучні, пристосовані, допитливі. Крім цього дівчатка також – як фізично здорові й соціально благополучні, а хлопчики – як доброзичливі.

Структура сприйняття й оцінок. У табл. 2 подано, які з показників “Карти спостережень” відіграють найбільшу роль серед характеристик, що надають вчителі учням у кожній статевоїковій групі (за результатами аналізу за допомогою метода головних компонент були відібрані перші, найбільш вагомі чинники з кожної структури).

Порівняння результатів компонентного аналізу оцінок, що дістали учні від учителів, дало можливість виділити провідні характеристики, що створюють структуру сприйняття учнів вчителем у різних статевоїкових групах. Ці структури в цілому дуже схожі. Так, показники соціальної нормативності (7.А) і адекватного емоційного розвитку (10.ЕН) входять до всіх структур; для всіх груп дівчаток також характерна наявність показника емоційного благополуччя (11.НС). До всіх структур, окрім групи дівчаток 3-го класу, входять показники доброзичливості до дорослих (5.ВД) й дітей (8.ВД) і посидющості (9.Н). Для характеристики першокласників важливим є показник товариськості (3.3), який далі залишається тільки в групах дівчаток. Комплекс відкритості до нового (1.НД) і активності (2.Д) у 1-му класі трапляється у хлопчиків, а у 2-му і 3-му класах – у дівчаток. Навпаки, показник довіри до дітей (6.ТД) у 1-му класі трапляється у дівчаток, а у 2-му і 3-му класах – у хлопчиків. У третьокласників з’являються показники сприятливих умов середовища (12.С) і розумового розвитку (14.РВ).

Таблиця 2

Складники головних компонент

Показники “Карти спостережень”	Дівчатка 1 кл.	Хлопчики 1 кл.	Дівчатка 2 кл.	Хлопчики 2 кл.	Дівчатка 3 кл.	Хлопчи- ки 3 кл.
1.НД		0,57	0,72		0,68	
2.Д		0,65	0,81	0,63	0,84	
3.3	0,57	0,66	0,75		0,62	
4.ТД _{ор}						
5.ВД	0,67	0,82	0,64	0,72		0,82
6.ТД	0,53			0,79		0,75
7.А	0,79	0,73	0,84	0,78	0,60	0,83
8.ВД	0,67	0,66	0,70	0,67		0,76
9.Н	0,70	0,70	0,71	0,77		0,79
10.ЕН	0,63	0,78	0,67	0,66	0,77	0,80
11.НС	0,69		0,52		0,55	
12.С					0,69	0,67
13.СР						
14.РВ					0,65	0,78
15.Х	0,57					
16.Ф						

Таким чином, центральними характеристиками, які становлять картину сприйняття вчителем учнів молодшого шкільного віку, виявляються соціальна нормативність, емоційне благополуччя, посидющість, доброзичливість до дітей і дорослих. Структури

сприйняття й оцінок відрізняються залежно від статі і віку. У сприйнятті дівчаток, по-перше, аспект емоційного благополуччя виявляється більш вагомим порівняно з хлопчиками, по-друге, для оцінки дівчаток більш важливі товариськість й активність. У сприйнятті хлопчиків з віком збільшуються очікування стосовно здатності підтримувати довірливі стосунки з однолітками. У 3-му класі помітно дають про себе знати очікування щодо розумового розвитку. Найбільш відрізняються структури сприйняття хлопчиків та дівчаток у 3-му класі.

Зміст наведених головних компонент може бути інтерпретований з урахуванням їхнього складу таким чином: дівчатка-першокласниці – “Соціабельність”, дівчатка-другокласниці – “Комунікабельність”, дівчатка-третьокласниці – “Особистісне благополуччя”; хлопчики-першокласники – “Доброзичливість до вчителя”, хлопчики-другокласники – “Соціабельність”, хлопчики-третьокласники – “Доброзичливість до вчителя”.

Оцінка вчителем розумової розвиненості учнів. Окремо, у зв’язку з метою нашого дослідження, ми розглянемо, яку дитину сам учитель оцінює як інтелектуально розвинену (14.РВ). Виявляється, що практично в усіх групах учителі асоціюють розумовий розвиток тільки з вербальним інтелектом (крім хлопчиків 2-го класу, у яких оцінка розумового розвитку вчителем з показниками інтелекту не корелює зовсім). У жодній групі немає зв’язку шкали 14.РВ з невербальним інтелектом, тобто вчителі “не бачать” цю сторону розвитку, отже, вона “випадає” з навчального процесу. Це в підсумку підтримує дисбаланс в інтелектуальному розвитку учнів й підсилює так званий вербалізм, який звичайно дає про себе знати трохи пізніше, при вивченні курсів фізики й хімії.

Крім показника вербального інтелекту сприйняття учня вчителем як розумово розвиненого пов’язано в усіх статевовікових групах з посидючістю (9.Н) (крім дівчаток 3-го класу) і нормативністю (7.А). Для хлопчиків 1-го класу також – з більшою активністю (2.Д), товариськістю (3.З), доброзичливим ставленням до дорослого (5.ВД). Для сприйняття хлопчиків 2-го класу як розумово розвинених провідною виявилася система їх відносин з однолітками: популярність в однолітків (КСВ), доброзичливість до них (8.ВД), низька тривожність (6.ТД), емоційне благополуччя (11.НС). Розумовий розвиток хлопчиків 3-го класу в очах учителя аналогічно пов’язаний із системою дитячих відносин (6.ТД, 8.ВД), а також із доброзичливістю до дорослих (5.ВД), допитливістю (1.НД), емоційним (10.ЕН) і соціальним (12.С) благополуччям.

Дівчатка в 1-му класі сприймаються вчителем як розумово розвинені, якщо вони одночасно популярні в однолітків (показник КСВ), емоційно благополучні (10.ЕН) і здорові (15.Х, 16.Ф). Дівчатка в 2-му класі сприймаються вчителем як розумово розвинені, якщо вони, як і в 1-му класі, популярні в однолітків (показник КСВ), емоційно (11.НС) і соціально благополучні (12.С), а також активні (2.Д), допитливі (1.НД), товариські (3.З), довіряють дорослим (4.ТД_{ор}). Дівчатка в 3-му класі сприймаються вчителем як розумово розвинені, якщо вони активні (2.Д), товариські (3.З), доброзичливі до дітей (8.ВД), емоційно благополучні (10.ЕН, 11.НС).

Таким чином, в 1-му класі розумовий розвиток дівчаток асоціюється у вчителя з популярністю в однолітків, емоційним благополуччям і здоров’ям, хлопчиків – з товариськістю й відсутністю ворожості до дорослого. У 2-му класі розумово розвинені діти сприймаються вчителем одночасно як популярні й емоційно благополучні, але від дівчаток очікують допитливості й контактності, а від хлопчиків – доброзичливості. У 3-му класі розумово розвинені діти сприймаються вчителем як емоційно благополучні й до-

бронзичливі до однолітків, але дівчатка додатково – як товариські, а хлопчики – як допитливі й доброзичливі до дорослого.

Отже, на думку вчителя, загальний портрет інтелектуально розвиненого молодшого школяра складається з таких характеристик: посидючість, організованість, доброзичливість, емоційне й соціальне благополуччя, популярність в однолітків, товариськість, активність. Така дитина є “позитивною” з усякого погляду! Але очевидно, що з виявлених зв’язків тільки частина співвідноситься з розумовим розвитком як таким. Це означає, що учень непопулярний, замкнутий, емоційно неблагополучний, із проблемної родини, у якого поведінка, що не відповідає загальноприйнятим нормам, вороже налаштований до дорослих або дітей, навіть просто хворобливий або некрасивий може мимоволі сприйматися вчителем як інтелектуально нерозвинений і потенційно неуспішний.

Висновки.

1. Щодо дівчаток та хлопчиків в аспекті їхніх стосунків з однолітками протягом молодшого шкільного віку з боку вчителів існують різні системи оцінювання й очікувань. У 1-му класі популярні дівчатка характеризуються як посидючі й спокійні, хлопчики – як активні й доброзичливі. У 2-му класі популярних дітей взагалі описують як активних, посидючих, емоційно благополучних й розумово розвинених, проте від дівчаток очікується нормативність, а від хлопчиків – відкритість для нового досвіду. У 3-му класі між популярністю хлопчиків та оцінками вчителів зв’язків нема, проте популярність дівчаток виявилась пов’язаною з найбільшою кількістю характеристик, порівняно з попередніми класами. До очікувань стосовно дівчаток у 3-му класі окрім тих, що властиві всім дітям у 2-му класі, додаються товариськість і фізичне здоров’я. Крім того, популярність дівчаток серед однолітків з 1-го по 3-й клас пов’язана з більш розвиненим інтелектом (або вербальним, або невербальним). Хлопчикам ця залежність притаманна тільки у 2-му класі.

Таким чином, щодо популярної дівчинки існують більш жорсткі й різноманітні очікування: щоб мати однаковий із хлопчиком статус, вона повинна бути посидючою, нормативною, емоційно розвинутою і при цьому товариською, енергійною, інтелектуально розвинутою і привабливою, у той час як хлопчикові досить бути активним, наполегливим й готовим експериментувати.

2. Оцінювання вчителями інтелектуально розвинених дівчаток та хлопчиків також відрізняються. У 1-му класі між об’єктивними оцінками інтелекту хлопчиків та оцінками вчителів зв’язків немає, проте від дівчинки із розвиненим невербальним інтелектом очікується більша активність. У 2-му класі інтелектуально розвинені учні характеризуються більшою посидючістю й емоційним благополуччям. Крім того, від дівчаток очікується ще й здоров’я, а від хлопчиків – активність й допитливість. У 3-му класі інтелектуально розвинені учні оцінюються вчителем як активні, посидючі, емоційно благополучні, пристосовані, допитливі. Крім цього дівчатка також – як фізично здорові й соціально благополучні, а хлопчики – як доброзичливі.

Найбільш гармонійно розвиненими в інтелектуальному сенсі виявилися дівчатка в 3-му класі: у них структури зв’язків, що утворюють вербальний і невербальний інтелект, подібні, більш численні й пов’язані між собою. Взагалі розвиненість інтелекту набуває більшої значущості для шкільного благополуччя як дівчаток, так і хлопчиків у 2-му і особливо у 3-му класі, що узгоджується із розгортанням навчальної діяльності.

3. Провідними характеристиками, що утворюють структуру сприйняття й оцінювання вчителем молодших школярів, є соціальна нормативність, емоційне благополуччя, посидючість, доброзичливість до дітей і дорослих. Структури сприйняття й оцінювання

також відрізняються залежно від статі й віку. У сприйнятті дівчаток більш вагомим порівняно з хлопчиками виявились емоційне благополуччя, товарицькість й активність. У сприйнятті хлопчиків з віком збільшуються очікування стосовно здатності підтримувати довірливі стосунки з однолітками. У 3-му класі зростають очікування щодо розумового розвитку. Найбільш відрізняються структури сприйняття хлопчиків та дівчаток у 3-му класі.

Зміст головних компонент визначається таким чином: у дівчаток 1-го класу – “Соціальність”, у дівчаток 2-го класу – “Комунікабельність”, у дівчаток 3-го класу – “Особистісне благополуччя”; у хлопчиків 1-го класу – “Доброзичливість до вчителя”, у хлопчиків 2-го класу – “Соціальність”, у хлопчиків 3-го класу – “Доброзичливість до вчителя”.

4. Протягом молодшого шкільного віку вчителі пов’язують розумовий розвиток дітей тільки з вербальним інтелектом, що підтримує дисбаланс в інтелектуальному розвитку учнів й підсилює явище вербалізму. Характеристики й очікування до розумово розвинених за оцінками самих вчителів дівчаток й хлопчиків також відрізняються. У 1-му класі розумовий розвиток дівчаток асоціюється вчителем з популярністю в однолітків, емоційним благополуччям і здоров’ям, хлопчиків – з товарицькістю й відсутністю ворожості до дорослого. У 2-му класі розумово розвинені діти сприймаються вчителем одночасно як популярні й емоційно благополучні, але від дівчаток очікують допитливості й контактності, а від хлопчиків – доброзичливості. У 3-му класі розумово розвинені діти сприймаються вчителем як емоційно благополучні й доброзичливі до однолітків, але додатково дівчатка – як товариські, а хлопчики – як допитливі й доброзичливі до дорослого.

Описані системи оцінювання відбивають сприйняття вчителями молодших класів своїх учнів і дозволяють прогнозувати одні характеристики на підставі інших. Але ці ж позиції виконують і функцію очікувань, тому учень, що не має яких-небудь характеристик, уже не буде вписуватися в очікуваний образ популярного або інтелектуально розвиненого, що може викликати в нього комплементарну поведінку.

Список літератури: 1. Гимаева Ю. А. Взаимосвязи между компонентами школьной дезадаптации у учеников младших классов / Ю. А. Гимаева // Вісник Харківського національного університету. – Серія “Психологія”. – № 857. – 2009. – С. 10-17. 2. Переслени Л.И., Чупров Л.Ф. Определение уровня развития словесного мышления у первоклассников / Л. И. Переслени, Л. Ф. Чупров // Вопросы психологии – 1989. – №5. 3. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др. // Под. ред. И.В.Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

Bibliography (transliterated): 1. Gimaeva Ju. A. Vzaimosvjazi mezhdju komponentami shkol'noj dezadaptacii u uchenikov mladshih klassov / Ju. A. Gimaeva // Visnik Harkivs'kogo nacional'nogo universitetu. – Serija “Psihologija”. – № 857. – 2009. – S. 10-17. 2. Peresleni L.I., Chuprov L.F. Opredelenie urovnja razvitija slovesnogo myshlenija u pervoklassnikov / L. I. Peresleni, L. F. Chuprov // Voprosy psihologii – 1989. – №5. 3. Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa / I.V.Dubrovina, M.K.Akimova, E.M.Borisova i dr. // Pod. red. I.V.Dubrovinoj. – M.: Prosvewenie, 1991. – 303 s.

УДК 373.3.015.311

Ю. А. Гимаева

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ ПОПУЛЯРНОСТЬ И ИНТЕЛЛЕКТ ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ ГЛАЗАМИ УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Статья посвящена вопросу восприятия учителем младшеклассников - девочек и мальчиков - в аспекте их умственного развития и популярности среди сверстников. Ожидания и оценки со стороны учителя могут зависеть от пола ребенка. Содержанием работы является анализ корреляционных связей между социометрическим статусом, объективными оценками развития интеллекта девочек и мальчиков и оценками их умственного развития, поведенческих, эмоциональных, волевых и других проявлений самими учителями в 1-м, 2-м и 3-м классах. Выделены факторные структуры оценок и связи, характеризующие как детей в целом, так и отдельно девочек и мальчиков.

Ключевые слова: ученик, девочка, мальчик, младший школьный возраст, популярность, интеллект, учитель, оценка, корреляция, структура.

UDC 373.3.015.311

Y. Gimayeva

SOCIOMETRICAL POPULARITY AND INTELLECT OF GIRLS AND BOYS BY VIEW OF YOUNGER FORMS TEACHER

The article contains the research of apprehension by teacher of girls and boys younger forms pupils' mental development and popularity in class group. Expectations and appreciations of teacher can depend of pupils' gender. The subject of this article is analysis of correlations between boys' and girls' sociometrical status, objective appreciations of intellectual development and teachers' appreciations of their mental development, peculiarities of behaviour, emotions and something else in 1st, 2d and 3d forms. Apprehensions' factoral structures and connections which characterize as children in whole, and girls and boys separately were discovered.

Key words: pupil, girl, boy, younger school age, popularity, intellect, teacher, apprehension, correlation, structure.

Стаття надійшла до редакційної колегії 8.10.2012

I. Shtuchenko

THE PECULIARITIES OF SELF-DETERMINATION OF FUTURE ENGINEERS WITH DIFFERENT CAREER ORIENTATION

This article deals with the main approaches in home and foreign psychology which are connected with the problem of life and professional self-determination. The notion of "life self-determination" and "professional self-determination" have been analyzed in the approaches of leading home and foreign investigators. The interconnection between life and professional self-determination of future engineers in the process of studying at higher educational institutions has been analyzed.

Keywords: career, life self-determination, professional self-determination, hierarchy of life values.

Formulation of the problem and actuality of its investigation: Under conditions of rapid changes in life there is an increasing interest in a specialist capable of self-realization, self-expression and self-development, who would be professionally competent and could think and act on his own. Nowadays the needs of our society leave behind the level of graduates' training achieved by the higher school. The vital and professional self-determination of a personality is a complicated scientific problem which has psychological, pedagogical and social aspects. During the professional formation there arises a problem of the life goals of a personality as a future professional because the properly set goals contribute to the success of the future career the choice of which greatly influences the future life of a personality. The analysis of the state of home and foreign investigations witnesses that the problems of professional self-determination of the young generation is actual but the aspect of professional self-determination of future engineers with different career orientation is investigated insufficiently. This problem will need a more detailed investigation because at the elder youth age, during his or her studies at a higher educational institution, the personality passes some stages of vital and professional self-determination.

The task of this article is:

- to analyze the theoretical material related to this problem;
- to reveal the peculiarities of the hierarchy of life goals as to personalities having well-defined and poorly defined professional and career orientations.

The theoretical analysis of the problem investigations. Lately, the ever-growing number of investigators associate the processes of professional self-determination with the choice of the way of life, a personality's self-determination. Indeed, while choosing the profession the personality plans the way of existence as to his or her future status and way of life which prefers the values connected with the purpose of life, correlates his or her past, future and present within the framework of integrated and casually mediated spiritual integrity of his or her Ego (K.O. Abulchanova-Slavskaya, M.R. Ginzburg, S.I. Golovacha, I.S. Kon, M. Pryazhnikovect [8, p. 218].

Every person, during his or her life, carries out different kinds of self-determination: personal (determines himself or herself as a personality), professional (determines himself or herself as a professional), etc. As these kinds of determination are closely connected and at the highest levels of their manifestation have a lot in common and even penetrate one another, it is necessary to separate them [9, p.6].

© I. Shtuchenko, 2012

For more detailed analysis of the interrelation between peculiarities of life goals of future engineers with different career orientation let's consider the notions of "life self-determination" and "professional self-determination".

According to I.S. Kon, the realized plan of life in the exact sense of the word can appear only when the subject matter of thoughts is not only the ultimate result but also the methods of its achievement, the direction which the personality is going to follow and those objective and subjective resources which will be necessary for it. Unlike the dream which can be both active and passive, the plan of life is the plan of activity [6, p.153].

From the point of view of K.O.Abulchanova-Slavskaya, self-determination is the personality's realization of his or her position which is formed in the middle of the coordinates in the system of attitudes. And in this case she emphasizes that a personality's self-determination and social activity depend on how the system of attitudes (to the collective subject, to one's place in a collective body) forms [10, p. 9].

M.P.Ginzburg considers the problem of self-determination from the point of view of time prospects: the personality's attitude to the psychological present and psychological future [3, p.44].

P.G.Schedrovitsky states that life self-determination is the determination of oneself as to the criteria of the meaning of life common to all mankind and self-realization based on this self-determination, the personality's ability to create himself or herself, his or her individual history, the ability to continually re-interpret his or her own nature [9, p. 10].

S.L. Rubinstein's methodological approach to the problem of a personality's activity and his or her self-consciousness in relation to self-determination is noteworthy. S.L. Rubinstein often noted that the sense of determinism lies in accentuating the role of inner moment in self-determination, being true to oneself, ambiguity of subordination to external surroundings [10, p.26].

According to V.F.Safin, self-determination is one of the substantial manifestations of a social person, the indicator of his or her sovereignty in the main spheres of vital activity. The measure for a personality's self-determination can be initiative, independence and competence in making crucial decisions, realization of oneself, one's civil and class interests, the ability to determine one's place in life, society, lead a personally responsible life [10, p.3].

From A.D. Petrovsky's point of view, a personality's self-determination in a group is the personality's realization of freedom to act according to the values of this group and in the conditions of relative independence from the action of the group pressure [10, p.8].

We can consider interesting those investigations, where self-determination is realized through the notions which are close to it or where the authors enumerate the notions the whole complex of which allows to find out the content of self-determination. In this respect we can appreciate P.P. Sobol's approach to the determination of the given notion which notes the closeness of the notion "self-determination" to such notions as "self-control", "self-regulation", "self-perfection" etc. Self-determination is considered to be the kind of self-realization [10, p.10].

One of the problems for investigators, who study professional self-determination, is the lack of definite bounds of this process.

In respect to psychology, the closest to the understanding of a personality's professional self-determination are the works by A.M. Kucharchuk and A.B. Tcentsiper. According to these authors' point of view "... the independent choice of a profession made as a result of the analysis of one's inner resources including one's own abilities, and their correlation

with the demands of the profession should be called professional self-determination” [10, p.9].

The problem of professional self-determination has been studied by M.S.Pryazhnikov and D.A. Leontjev. These authors consider professional self-determination as a complicated dynamic process of forming by a personality his or her system of basic attitudes to professional and labour environment, the development and self-realization of spiritual and physical possibilities, forming adequate professional intentions and plans, one’s realistic image as a professional, and also finding sense in the process of self-determination itself [9, p.10].

E.A. Klimov understands professional self-determination “... as an important manifestation of psychical development, as active search of possibilities of development, formation of oneself as a full-fledged member of the community “leaders” something useful, professional community” [7, p.26].

From the standpoint of A. Derkach the most important criterion of awareness and performance of professional formation of personality is his ability to find personal meaning in his professional work, independently design his professional life, and responsibly make decisions on choice of professions, specialty and jobs [4, p. 65].

Within the theory of career guidance and career choices, this concept is regarded by A.V. Filippov and L.L. Kondratiev, who understand self-determination as one of the forms of personality socialization associated with awareness of his capabilities. The authors, though, talk about the importance of understanding the personality, his available skills and capabilities, take into account the needs of the economy in the profession, regard them as a condition, but not the essence of self-identity [10, p. 9].

In the practice of career guidance approaches for understanding the structure professional identity are used. P. Chistyakov, I. N. Zakharov indicate that the professional identity includes professional orientation, professional self-awareness, professional self-regulation, professionally important qualities [11, p.29].

A.V. Mudrik comes to the definition of “professional identity” from another point of view. The author has no clear definition of this concept, it is of interest considered psychological mechanisms of self-determination (identification - separation), the levels of separation: group, team, within peer groups, within collectives and groups [10, p. 9].

E.F. Zyeyer identifies the following stages of professional formation of forming professional intentions, training, professionalization and skills [5, p. 154].

In foreign psychology the problem of determination is presented in the concept of professional self development A. Maslow, decision making theories of D. Tideman and O'Hara, typological career choice theory of J. Holland, theory of D. Syuperetc.

A. Maslow proposed the concept of professional development and identified as a central concept - self-actualization as the desire of the individual to cultivate, express, manifest himself in meaningful for him case. A. Maslow believes that self-actualization manifests itself “through enthusiasm of meaningful work” [9, p. 10].

In the decision making theory proposed by D.Tideman and O'Hara, central component of this theory is the idea of professional destiny, determined by the sequence of selected professional positions [8, p. 217].

J. Holland in his typological theory identifies personality types and types of occupations and suggests the possibility of relatively unambiguous accordance of personality and profession [8, p.212].

In the theory of D.Syuper professional development is understood by him as the development and implementation of "self-concept" personality. According to the theory of

D.Syuper, professional choice, as the process consists of a series of events has several predictable patterns and is lengthy, spread out over several years and included in the professional biography of the person. D.Syuper calls career as “a chain of events that make up life”, sequence of professional occupations and roles, which are elected in accordance with the model of self-identity [8, p. 206].

From the standpoint of A. Vorobyov career can be understood in a broad sense as a general sequence of stages of human development in key areas of life as a process, which is constantly changing and evolving. In a narrow sense, career is connected with labor activities of a person, with his professional life [2, p.15].

According to A. Verbitsky professional self-identity faster career choice most fully carried out in conditions of higher education institution, which is the main point of reproduction of social intelligence, staff training and retraining, receiving and spreading of new knowledge [1, p. 87].

Thus, theoretical analysis of the material carried out on this issue showed that the aspect of professional identity of future engineers with different career direction is not enough studied, that caused the need for conducting research in order to identify the hierarchy of life goals, and the relationship between life and professional identity in the future engineers with different career direction.

The purpose of this study:

- ◆ to determine the direction of career orientations in the future engineers;
- ◆ to determine the hierarchy of life goals in the future engineers;
- ◆ to analyze the relationship in the development of life and professional self-determination of future engineers with different career direction in the learning process .

In order to determine the vocational and career orientation of students, we conducted an empirical study. In research 146 students took part (boys and girls aged 18-20 years) who are studying in NTU “KPI”, the faculty “Computer-informational technologies”.

Methods of research. As diagnostic tools the following methods were used:

- ◇ theoretical: analysis, generalization and systematization of scientific data;
- ◇ empirical: 1. questionnaire “Anchors of career” (E.Sheyn), 2. questioning of students’ professional identity;
- ◇ statistical: a method of arithmetic means, t - Student’s criterion.

Methods “Anchors of career” is designed to identify the direction of valuable orientations in career: professional competence, management, autonomy, stability, service, challenge, integrating lifestyle, entrepreneurship. Following the results of methods, we have determined the leading career orientation of students - future engineers.

As a result of methods E. Shane “Anchors of career”, all surveyed were divided into 4 groups: 1) a group of persons whose predominant focus is “professional competence” (P), 2) a group of persons whose predominant focus is “management” (M), 3) a group of people, whose predominant are two directions simultaneously – “professional competence” and “management” (P + M), and 4) the uncertain part of students (U).

Using survey we have identified the hierarchy of life goals among each group of surveyed the following values: family, professional activity, healthy lifestyle, material wealth, spiritual development, athletic achievement, participation in political life.

The results are presented in Table 1.

Letters marked with values: F - family, PA - professional activity, MW - material wealth, HL - healthy lifestyle, SD - spiritual development, SA - sporting achievements, PL - participation in political life.

Average rank of life goals in engineers from different career direction ($X \pm \delta$)

Life goals	P (N=26)		M(N=54)		P+M (N=39)		U(N=27)	
F	2,115±1,499	1	2,092±1,443	1	2,487±1,780	1	2,555±1,868	1
PA	2,692±1,287	2	3,018±1,340	3	2,846±1,593	3	3,555±1,503	3
MW	3,192±1,385	3	2,537±1,286	2	2,743±1,353	2	2,925±1,516	2
HL	3,384±1,295	4	3,907±1,265	4	3,333±1,557	4	3,703±1,324	5
SD	4,346±1,777	5	4,888±1,749	5	4,205±1,343	5	3,666±1,980	4
SA	5,461±1,305	6	5,333±1,374	6	5,615±1,002	6	5,185±1,359	6
PL	6,423±1,270	7	6,092±1,377	7	6,461±1,058	7	6,185±1,593	7

Thus in all groups of surveyed in the hierarchy of life goals dominates such value as “family”, which shows the relevance of having a family in this age. In the group with predominance of orientation – “professional competence” the 2nd place won the value of “professional activity”, that speaks about the importance of need realization of his capabilities in professional development, 3rd place – “material well-being”. In groups of students, in which the dominant focus is “management” as well as in groups, whose predominant are two directions simultaneously: “professional competence” and “management” in an unspecified part of the students dominates the value of “material wealth”, which got the 2nd place, indicating that the greatest significance of the need with respect to the needs of professional activity, which got the 3rd place. In the group of surveyed with an uncertain career orientation the value “spiritual development” is more important relative to all other groups. In all groups of surveyed the 6th and 7th places has matched.

Based on the research, it is possible to approve that life goals, which has a personality, influence on the formation of professional self-determination. In the groups of students with the advantage of the direction of “management”, with the advantage of two directions simultaneously: “professional competence” and “management” and in the uncertain part of students, the value “material wealth” exceeds, that therefore requires further adjustments in the learning process with the aim of self-determination.

Table 2

Evaluation of reliability differences between groups of surveyed (for t - Student's criterion)

	t(P-M)	t(P-P+M)	t(P-U)	t(M-P+M)	t(M-U)	t(P+M-U)
F	0,078	0,986	1,060	1,420	1,446	0,166
PA	1,225	0,462	2,516*	0,677	1,917	2,025*
MW	2,471*	1,462	0,750	0,895	1,416	0,568
HL	2,043*	0,155	0,996	2,352*	0,790	1,121
SD	1,529	0,407	1,475	2,446*	3,324**	1,471
SA	0,478	0,590	0,858	1,302	0,545	1,647
PL	1,222	0,155	0,679	1,689	0,308	0,958

Note: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$ - a measure of the reliability of differences by t - Student's criterion.

Table 2 reflects the evaluation of the reliability of differences between groups of surveyed (for t - Student's criterion).

Statistical analysis showed no probable differences between the groups of surveyed for value of “family”, “sports achievements” and “political participation”, but for other values differences were defined.

Thus, we can make the following **conclusions**:

- the types of self-determination, which is divided into living self-determination, professional identity, personal self-determination were analyzed;
- the concept of “professional identity”, which is considered in terms of structure, mechanisms, relationships of the individual to a professional environment, development opportunities was analyzed;
- significant differences in the hierarchy of life goals of students with different career direction were found;
- in people with predominant orientation of “professional competence” exceed professional values, in individuals with predominant orientation of “management”, controversial persons (two directions simultaneously) and uncertain career orientation exceed tangibles.

Due to the severity of self-determination, students can linger at certain stages of professional development. The process of professional self-determination requires an adjustment in the period of study in high school. In order to facilitate professional identity, arrangements for the course on formation of professional future of students are needed.

References: *Verbitsky A.A.* Active learning in Higher Education: contextual approach / A.A.Verbitsky. - M.: Higher. shk., 1991. – 207 p. 2. *Vorobyov A.N.* Career planning / A.N.Vorobyov, A.V. Peven. - Kursk, 2006. – 150 p. 3. *Ginsburg M.R.* Psychological content of personal self-determination / Questions of psychology. - 1994. - № 3.- p. 43-52. 4. *Derkach A.A., Selezneva E.V.* Akmeology in questions and answers / A.A. Derkach, E.V.Selezneva. - Moscow: Publishing House of the MPSI, MODEK, 2007. - 248 p. (Series “Library of psychologist”). 5. *Zeer E.F.* Psychology of professions. Manual for high schools / E.F. Zeer. – Moscow: The Foundation “World”, 2005. – 336 p. 6. *Kon I.S.* Psychology of early adolescence. - M., 1989. 254 p. 7. *Klimov E.A.* Psychology of professional self-determination / E.A. Klimov. - Moscow: The Academy, 2004. – 304 p. 8. *Noskova O.G.* Labor psychology: training manual for students of higher institutions. 3rd ed., revised / O.G.Noskova, ed. E.A. Klimova. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2007. – 384 p. 9. *Pryazhnikov N.S.* Methods of activation the professional and personal self-determination: Training manual. 2nd ed., revised / N.S. Pryazhnikov. - Moscow: Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh. Publishing house NGO "MODEK", 2003. - 400 p. (Series “Library of school psychologist”). 10. *Safin V.F.* Psychology of self-identity: Training manual / V.F. Safin. - Sverdlovsk. ped. inst. - Sverdlovsk, 1986. - 142 p. 11. *Chistyakova S.N., Zakharova I.N.* Professional career guidance of schoolchildren: organization and management. Moscow, 1987. - 157 p.

УДК 159.923:37.047

І.Є. Штученко

ОСОБЛИВОСТІ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ІЗ РІЗНОЮ КАР'ЄРНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

В даній статті розглянуто основні підходи у вітчизняній і зарубіжній психології, пов'язані з проблемою життєвого і професійного самовизначення особистості. Проаналізовано та уточнено поняття “життєве самовизначення” і “професійне самовизначення” в підходах провідних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Проаналізовано взаємозв'язок життєвого та професійного самовизначення майбутніх інженерів у процесі навчання у ВНЗ.

Ключові слова: кар'єра, життєве самовизначення, професійне самовизначення, ієрархія життєвих цілей.

УДК 159.923:37.047

И.Е. Штученко

ОСОБЕННОСТИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ С РАЗНОЙ КАРЬЕРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

В данной статье рассмотрены основные подходы в отечественной и зарубежной психологии, связанные с проблемой жизненного и профессионального самоопределения личности. Проанализированы и уточнены понятия “жизненное самоопределение” и “профессиональное самоопределение” в подходах ведущих отечественных и зарубежных исследователей. Проанализирована взаимосвязь жизненного и профессионального самоопределения у будущих инженеров в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: карьера, жизненное самоопределение, профессиональное самоопределение, иерархия жизненных целей.

Стаття надійшла до редакційної колегії 14.09.2012

УДК 378.1:62:37

Н.О. Брюханова

ПРИНЦИПИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДНИКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано проблему вдосконалення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. На основі умов конкретного педагогічного проектування розроблено чотири принципи здійснення проектувальної діяльності.

Ключові слова: майбутні інженери-педагоги, система педагогічної підготовки, умови проектування, принципи здійснення проектувальної діяльності.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Оновлення змісту вищої освіти і форм організації навчально-виховного процесу, про що йдеться в основних нормативно-правових документах і матеріалах уряду та Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, потребує вдосконалених способів педагогічного проектування.

В інженерно-педагогічній освіті ці способи мають забезпечувати отримання проекту підготовки компетентних педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації, яким властиве ґрунтовне, доцільне, креативне вирішення професійних завдань, виконання посадових обов'язків у мінливих умовах організації праці, прагнення до самовдосконалення і професійного зростання.

Обґрунтованим і цілеспрямованим вибір таких способів роблять принципи проектування системи педагогічної підготовки компетентних інженерно-педагогічних кадрів, які мають виходити із загальних принципів проектування і методології розв'язання педагогічних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Поняття проектування має "технічне" походження, отже до принципів педагогічного проектування доцільно перейти від таких принципів технічного проектування: реалізованості (повноти) проекту; конструктивної цілісності; оптимальності; економічної рентабельності; мінімізації екологічного збитку; ергономічного обліку психологічних можливостей людини і створення зручності й безпеки для його роботи з технічними засобами; естетичного принципу зручності й краси; діагностованості або діагностичного цілепокладання. Усі ці принципи всебічно відбивають сутність технічного об'єкта й загальні вимоги до нього, на задоволення деяких з них або всіх і спрямоване проектування. Більше того, ці принципи відбивають вимоги до будь-якого об'єкта, розробленню якого присвячено проектування, а отже, мають бути реалізованими під час проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Особливості процесу передачі досвіду від одного покоління до іншого, що є суттю освітньої діяльності, розширюють наведений перелік принципами: людських пріоритетів як принципу орієнтування на людину – головного учасника педагогічних систем, процесів, ситуацій; саморозвитку систем, процесів та ситуацій, який означає створення їх динамічними, гнучкими, здатними в процесі реалізації до змін, перебудови, ускладнення або спрощення [4, с.104], [5, с. 15]; динамізму, що припускає рух системи

© Н.О. Брюханова, 2012

від сутності вищого порядку до сутності більш низького порядку [3, с. 19] та ін.

Реалізація усіх зазначених принципів обумовлює отримання документу, який, по-перше, підпадатиме під визначення проекту, а по-друге, буде містити рішення педагогічних завдань. Тому, безумовно, нами ці принципи приймаються та додержуються. Але тільки їх недостатньо, щоб вирішити наявні проблеми у проектуванні системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Отримати такі принципи видається можливим шляхом синтезу виділених на методологічній основі умов здійснення цієї проектувальної діяльності.

Філософські положення про взаємозв'язок явищ і процесів, взаємозумовленість теорії та практики, закони діалектики та формальної логіки, теорія проектування (складники, рівні й етапи проектування), педагогічні підходи у навчанні (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний), положення про цілісність педагогічної діяльності, теорія поетапного формування дій стали засадничими у процесі обґрунтування нового засобу педагогічного проектування, яким є системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, про що йшлося у роботах [1], [2, с. 250].

Необхідність реалізації найсуттєвіших (у контексті нашого дослідження) моментів цих загальних положень, законів і теорій разом із обґрунтованим засобом проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів створюють умови виконання цієї проектувальної діяльності. Природно, що ці умови йдуть від загального до часткового і стосуються існування й розвитку будь-якого об'єкта дійсності (системність), переносяться й уточнюються стосовно таких об'єктів, якими є педагогічне проектування у цілому (єдність між структурними та функціональними елементами діяльності; поступова диференціація проектування від системи через процес до ситуації; поступовий перехід під час педагогічного проектування від методологічного, концептуального і теоретичного до практичного рівня та ін.) та проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів зокрема (моделювання професійної педагогічної компетентності інженерів-педагогів з використанням системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів; моделювання педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на тих самих засадах) (рисунк).

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування принципів проектування педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів як компетентних педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Системна умова пронизує проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, поєднуючи об'єкти, що здійснюють вплив на проектувальну діяльність ззовні, та її складники. Ця умова є визначуваною стосовно того, щоб діяльність була чітко визначеною, здійснювалася за відповідними вимогами згідно з установлених просторово-часових характеристик. Цю умову уточнює наступна, яка стосується єдності структурних та функціональних елементів проектування, адже саме вони роблять можливою будь-яку діяльність: суб'єкт діяльності займає активну позицію і прямує свою енергію на виконання певних функцій. Ці дві умови утворюють перший принцип проектування системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів – принцип системності проектування.

Наступні чотири умови визначають рівневі характеристики проектувальної діяльності, поступово фокусуючи педагогічне проектування на одному з його видів – проектуванні системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Умова поступової диференціації системи підготовки через процеси до ситуацій представляє одну площину, на яку робиться проекція проектувальної діяльності (рівні за масштабом). Другу площину утворює наступна умова поступового переходу під час проектування від методологіч-

ного рівня через концептуальний і теоретичний до практичного рівня (рівні за розвитком знання). Третю площину становить та, що відповідає умові реалізації рекурсивних зв'язків між трьома видами діяльностей – проектувальної, з педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, з фахової підготовки у ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації (рівні за спрямованістю). Ці три площини, перетинаючись, утворюють численні взаємозв'язки, реалізація яких є четвертою умовою нашого проектування. Зазначені чотири умови утворюють наступний другий принцип проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів – принцип багатомірності проектувальної діяльності.

Три умови, які виділено далі, стосуються динамічної сторони такого утворення, яким є діяльність з проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Ця динамічність простежується в етапах проектування, що взаємно обумовлюють, характері й послідовності дій кожного етапу. Звідти й умови: наступності у послідовності виконання проектувальної діяльності, що простежується через етапи підготовки, розроблення, перевірки й завершення проектування; виконання на кожному з етапів груп дій – організаційних, змістовних та особистісних; узгодженості між етапами та дієвими угрупованнями. Саме завдяки здійсненню проектувальних дій стає можливою функціональність взаємозв'язку між численними рівнями проектування, наведеними вище. Ці три умови стають підґрунтям для формулювання третього принципу здійснення проектувальної діяльності – принципу дієвої узгодженості складників проектувальних дій розробника системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Останні дві умови проектування (умова моделювання професійної педагогічної компетентності з використанням системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів та умова моделювання педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів за допомогою того ж засобу) містять один засіб, завдяки якому стає можливим ідентичність вимог професії до педагогічної діяльності інженера-педагога і підготовленого до здійснення педагогічної діяльності у ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації інженера-педагога. Саме це відбивається у четвертому принципі проектування – принципі єдності у моделюванні професійної педагогічної компетентності інженерів-педагогів та відповідної системи їхньої підготовки.

Наведемо чотири принципи проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів та їхні цільові орієнтири.

1. Принцип системності проектування, що передбачає розгляд проектувальної діяльності як системи, яка, з однієї сторони, є елементом ще більшої стосовно неї системи, а з іншої – складові елементи якої також є системами і можуть бути розкритими шляхом застосування системного підходу. Метасистемою стосовно проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є педагогічне проектування системи професійної підготовки фахівців. З нею та через неї проектувальна діяльність, що розглядається, встановлює зовнішні зв'язки, які виявляються у питаннях педагогічного проектування системи, вимогах до професійної підготовки, стані процесу педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів. Як динамічний об'єкт проектування системи підготовки має розкриватись у єдності структурних та функціональних елементів. Структурними елементами, звісно, є структурні елементи діяльності, а саме: мотив, мета, суб'єкт, об'єкт, предмет, процес, засоби, середовище, способи, продукт, результат. Функціональні елементи визначаються узагальненими видами діяльності розробника системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів: прогнозування, моделювання, конструювання, програмування, планування.

Умови здійснення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів	10. Моделювання професійної педагогічної компетентності засобом системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів. 11. Моделювання педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів засобом системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів	
Умови здійснення проектування, зокрема педагогічного проектування	Динамічний вимір педагогічного проектування	7. Наступність у послідовності виконання проектувальної діяльності, яка реалізується за допомогою таких етапів, як підготовка, розроблення, перевірка, завершення. 8. Виконання під час здійснення проектувальної діяльності організаційних, змістовних та особистісних груп дій. 9. Наявність узгодженості між етапами проектувальної діяльності та групами дій
	Статичний вимір педагогічного проектування	3. Поступова диференціація найвищого рівня в проектуванні, яким є рівень проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, на рівень проектування процесів формування кожної з педагогічних компетенцій та рівень проектування ситуацій. 4. Поступовий перехід під час педагогічного проектування від методологічного рівня до концептуального, а з того – до теоретичного, далі за яким - практичний рівень. 5. Реалізація рекурсивних зв'язків проектувальної діяльності із діяльністю з педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, а тієї – із діяльністю з фахової підготовки у ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації, кожна з яких у зворотному порядку є предметом попередньої діяльності та своєрідним рівнем у проектуванні (рівні за спрямованістю). 6. Наявність численних зв'язків, що взаємозумовлюють, не тільки усередині кожного угруповання рівнів проектувальної діяльності, а також і між ними
Умови існування й розвитку будь-якого об'єкта навколишньої дійсності		1. Системність. 2. Єдність між структурними та функціональними елементами, зокрема діяльності з проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Ієрархія умов проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Кожен з цих елементів може бути розкритий за допомогою всіх інших, а об'єднані вони утворюють, по-перше, масштабну активність, яка цілеспрямованими змінами кожного наступного стану об'єкта відповідає поняттю діяльності, по-друге, пристосуванням матеріалізованого об'єкта до змінних умов дійсності у супроводі теоретико-практичного обґрунтування – поняттю проектувальної діяльності, по-третє, складністю об'єкта перетворення – проектуванню системи, по-четверте, сутністю об'єкта перетворення – проектуванню системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

2. Принцип багатомірності проектувальної діяльності. Проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів є складним утворенням, складність якого обумовлюється численними взаємозв'язками між його рівнями, які нами виділено за такими ознаками: за масштабом (проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів як компетентних особистостей (глобальне проектування), проектування процесу формування кожної з педагогічних компетенцій у майбутніх інженерів-педагогів засобами навчальних дисциплін та їхніх тем (етапні проектування)); за розвитком знання (методологічний – визначення безперечних наукових положень, що спрямовують конкретне проектування; концептуальний – отримання відмінних властивостей конкретної проектувальної діяльності і чітких вказівок стосовно її ефективного здійснення; теоретичний – розкриття технології проектування та способів використання накопиченого людством досвіду з питань організації й здійснення освітнього процесу; практичний – викладення й оформлення всього, що утворює й супроводжує провідну ідею проектування); за спрямованістю (розробка принципів і змісту проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, уточнення (розробка) принципів, цілей, змісту й технологій педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, врахування принципів, цілей, змісту й технологій професійної підготовки у ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації як потенційних місць використання майбутніх інженерів-педагогів). При цьому кожен з виділених рівнів проектувальної діяльності визначається іншими і, у той же час, відбивається на них.

3. Принцип дієвої узгодженості складників проектувальних дій розробника системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Практичне втілення результатів проектування, які полягають в обґрунтованих ідеях, що, реалізуючись, спроможні підвищити ефективність педагогічної праці, а також доцільних способах цієї реалізації, виводить на передній план дії, які забезпечують розвиток цих ідей від з'ясування протиріч й формулювання проблеми до їхнього впровадження. Ці дії утворюють групу, яку умовно можна назвати змістовною. Але ці дії не здійснюються самі по собі за будь-яких обставин. Аналіз умов проектування, визначення необхідних ресурсів та способів їхнього використання на всіх етапах розвитку ідеї утворюють організаційну групу дій, а ставлення проектувальника до здійснюваної діяльності, прояв певних особистісних властивостей, які забезпечуватимуть заданий розвиток ідеї, – відповідно, особистісну групу дій. Дії організаційної та особистісної груп є супроводжувальними стосовно змістовних дій. Тому адекватність змістовних дій по мірі їхнього розвитку встановлюється відносно вихідних вимог щодо результату проектування, а адекватність організаційних та особистісних дій – до кожної із змістовних, якій вони відповідають, а також до отриманого проекту. Тому закономірним є те, що дії всіх груп проходять однакові етапи: підготовки, розроблення, перевірки й завершення. На першому етапі відбувається виявлення протиріч та формулювання мети проектувальної діяльності або усвідомлення поставлених перед проектувальником завдань, порівняння потреб та можливостей, визначення порядку дій та особливостей використання необхідних засобів

тощо. На другому етапі обґрунтовується та приймається низка рішень, реалізація яких сприятиме усуненню виявлених протиріч і покращенню освітніх результатів. На третьому етапі ведеться спостереження за тим, як “веде” себе проект на практиці і наскільки ним передбачені та враховані реалії освітнього процесу, робиться відповідний висновок та приймається рішення про внесення певних змін у проект. На четвертому етапі відбувається оформлення оптимального варіанту розробленого проекту.

4. Принцип єдності у моделюванні професійної педагогічної компетентності інженерів-педагогів та відповідної системи їхньої підготовки. Розуміючи під педагогічною компетентністю інженера-педагога ознаку особистості фахівця, який з високим ступенем гнучкості умінь та глибоким розумінням сутності відповідних процесів та явищ дійсності володіє певними групами досвідних надбань (компетенцій) стосовно необхідних напрямів здійснення професійної педагогічної діяльності у ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації, виділяємо структурні та функціональні елементи компетентного педагогічного працівника. Структурними елементами особистості є професійна спрямованість, професійно необхідні знання, уміння, навички, а також професійно важливі здібності та якості. Функціональними елементами є методологічна, креативна, проектувальна, комунікативна, менеджерська, науково-дослідна компетенції інженера-педагога, під якими у загальному сенсі розуміємо коло повноважень фахівця, диференційованих за функціями професійної педагогічної діяльності, що потребують від нього розумних, відповідальних, надійних, гнучких, творчих дій. Кожна з компетенцій, у свою чергу, може бути розкритою також через структурні елементи особистості, але вже похідні стосовно структурних елементів більш високого рівня. Наповнені конкретним змістом компетенції у своєму взаємозв'язку уособлюють модель професійної педагогічної компетентності інженера-педагога, найбільш вірогідна реалізація якої можлива у разі виділення у змісті педагогічної освіти студентів інженерно-педагогічних спеціальностей однойменних складників і відбиття їх у кожному з дидактичних складників професійної підготовки, а саме: цілях, змісті й технологіях. Отже, модель забезпечуваної педагогічної підготовки стає точним відбиттям державного замовлення на педагогічних працівників ПТНЗ та ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, виходячи з методологічних основ, відповідно до умов проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів обґрунтовано чотири принципи здійснення цієї проектувальної діяльності.

Системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентісного підходів, що покладена в основу цих принципів, радикально впливає на технологію проектування і сприяє розробленню проекту, спрямованого на підготовку компетентних педагогічних працівників ПТНЗ і ВНЗ I-II рівнів акредитації.

Список літератури: 1. Брюханова Н.О. Концептуальні положення проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н.О. Брюханова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. – 2012 – № 34-35. – С. 8–13. 2. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : [монографія] / Н.О. Брюханова. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с. 3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Лилия Измайловна Гурье. – Казань. – Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с. – URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml> (15.01.08). 4. Педагогика и психология высшей школы: [учеб. пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова]. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с. 5. Попова В.Р. Формирование проектировочных умений студентов

педагогического вуза на основе алгоритмического подхода: автореф. дис. на соиск. научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального обучения" / Виктория Романовна Попова. – Омск, 2007. – 24 с.

Bibliography (transliterated): 1. Brjuhanova N.O. Konceptual'ni polozhennja proektuvannja sistemi pedagogichnoї pidgotovki majbutnih inzheneriv-pedagogiv / N.O. Brjuhanova // Problemi inzhenerno-pedagogichnoї osviti: zb. nauk. prac'. – 2012 – № 34-35. – S. 8–13. 2. Brjuhanova N.O. Osnovi pedagogichnogo proektuvannja v inzhenerno-pedagogichnij osviti: [monografija] / N.O. Brjuhanova. – Harkiv: NTMT, 2010. – 438 s. 3. Gur'e L.I. Proektirovanie pedagogicheskikh sistem: [Jelektronnyj resurs]: ucheb. posobie / Lilija Izmajlovna Gur'e. – Kazan'. – Kazan. gos. tehnol. un-t, 2004. – 212 s. – URL: <http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml> (15.01.08). 4. Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: [ucheb. posobie / otv. red. M.V. Bulanova-Toporkova]. – Rostov n/D: Feniks, 2002. – 544 s. 5. Popova V.R. Formirovanie proektirovochnyh umenij studentov pedagogicheskogo vuza na osnove algoritmicheskogo podhoda: avtoref. dis. na soisk. nauchn. stepeni kand. pед. nauk: spec. 13.00.08 "Teoriya i metodika professional'nogo obuchenija" / Viktorija Romanovna Popova. – Omsk, 2007. – 24 s.

УДК 378.1:62:37

Н.А. Брюханова

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обоснована проблема совершенствования проектирования системы педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов. На основе условий конкретного педагогического проектирования разработаны четыре принципа осуществления проектировочной деятельности.

Ключевые слова: будущие инженеры-педагоги, система педагогической подготовки, условия проектирования, принципы осуществления проектировочной деятельности.

UDC 378.1:62:37

N. Bryukhanova

PRINCIPLES OF PLANNING PEDAGOGICAL COMPOUND ENGINEERING-PEDAGOGICAL EDUCATION

In article the problem of perfection of planning of system of pedagogical education of the future engineers-teachers is proved. On the basis of conditions of concrete pedagogical planning four principles of realization of planning activity are developed.

Keywords: the future engineers-teachers, system of pedagogical education, a planning condition, principles of realisation of planning activity.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.09.2012

Н.О. Постригач

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ

У статті зазначено, що в цілому якість грецького учителя справляє значний вплив на успішність студентів, але спроби приписати цей загальний вплив лише особливим характеристикам вчителя можуть мати лише частковий успіх. Цей аспект може розглядатися як такий, що матиме значення для двох типів учительської політики: з одного боку найму, набору та відбору, а з іншого - професійного розвитку.

Ключові слова: професійний розвиток учителів, професійне становлення вчителів, індукція вчителя, регіональні центри педагогічної освіти, неперервна педагогічна освіта Греції.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття основним завданням, яке суспільство ставить перед освітою, є виховання освіченої людини, здатної в інформаційному просторі виокремити особистісно вартісні знання та застосувати їх у конкретній ситуації, тобто домінантою вважається гнучкий інтелект і сформована свідомість. Розвиток суспільства, що ґрунтується на знаннях та інформаційно-комунікаційних технологіях, а також трансформації соціального, економічного, духовного аспектів життя суспільства потребують підготовки вчителя нового тисячоліття. Глобалізаційні процеси та інтенсивний розвиток міжнародного освітнього простору зумовлюють зміни в освітніх системах багатьох країн світу, а також інтеграцію зусиль педагогів щодо забезпечення освітніх послуг високої якості.

На сучасному етапі в Україні відбувається реформа освіти, ведеться пошук нових засобів та прийомів оптимізації навчального процесу, мета якого – підвищити ефективність професійного навчання на основі національних надбань та усталених міжнародних традицій. Відродження національної школи передбачає інтеграцію всіх елементів системи професійної педагогічної освіти, з тим щоб забезпечити освітню галузь фахівцями, здатними спрямовувати професійну діяльність, що ґрунтується на гуманістичних та демократичних засадах, на всебічний розвиток та самореалізацію молодого покоління, готового до викликів і вимог міжнародного економічного простору.

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти має та завжди матиме вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому.

В Україні визначено пріоритети розвитку професійної освіти, відбувається багатогранний процес її модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, нових особистісних та соціальних вимог до системи професійної педагогічної освіти. Розробляються нові підходи, форми та методи неперервної педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл. Значення особистісного потенціалу фахівця освітньої галузі визначається випереджувальним розвитком людини порівняно з технологічною основою виробництва. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення політичної, економічної та соціальної функцій неперервної професійної педагогічної освіти та акцентування її ролі в економічному та суспільному прогресі як об'єктивну закономірність [1, с.3].

© Н.О. Постригач, 2012

Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти в Україні пов'язана з утвердженням нашої країни як європейської і світової цивілізації з власною ідентичністю, національним характером і культурою. Актуалізується потреба у розбудові сучасної національної системи освіти і виховання нового покоління, яке стане українським за спадщиною і культурною приналежністю та глобалізованим за рівнем фахової компетентності. Важливим джерелом такого розвитку є вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей зарубіжної освіти й педагогіки.

Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі, на думку вітчизняного компаративіста Л.Пуховської, є створення умов для професійного розвитку вчителів. На початку XXI ст. світова спільнота зрозуміла, що вчительство – це не тільки “змінна величина”, яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й “найбільш визначний носій змін” у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів в освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформаций – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти [2, с.98].

У сучасній системі педагогічної освіти України відбувається процес теоретико-методологічного обґрунтування основ професійного становлення та розвитку вчителів, розроблення моделей його практичної реалізації.

Проблема полягає в тому, що процес професійного становлення та розвитку вчителів має набути ознак безперервності, наступності на різних його етапах, створювати передумови для задоволення як освітніх потреб особистості майбутнього та вже працюючого вчителя, так і соціального замовлення на якісну підготовку компетентного фахівця [4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняні науковці досліджували різні аспекти професійної підготовки вчителя в зарубіжних країнах і в Україні: професійна освіта (С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Ягупов), професійно-педагогічна підготовка вчителя (В. Васянович, О. Дубасенюк, Л. Пуховська), неперервна професійна освіта (В. Андрющенко, Т. Десятов, Н. Ничкало), технології підготовки вчителя (В. Крижко, М. Лещенко, В. Лозовецька), стратегії формування професіоналізму вчителя (В. Биков, І. Мартиненко, С. Сисоєва), педагогіка вищої школи (Н. Мукан, А. Парінов, А. Сбруєва), педагогічна майстерність (Є. Барбіна, І. Зязюн, Ю. Кіщенко), підвищення кваліфікації вчителів (В. Базуріна, М. Кадемія, В. Олійник), професійне становлення молодого вчителя (Р. Гришкова, Н. Лісова, Т. Чувакова), філософія освіти (Р. Войтович, І. Зязюн, В. Кремень, М. Конох), післядипломна освіта (Л. Васильченко, А. Кузьмінський, В. Русол), освіта дорослих (О. Локшина, М. Степко, В. Шарко).

Теоретичні засади професійного розвитку та професійного становлення учителя досліджували Г. Абрамян, Г. Балл, Г. Белокрилова, М. Боришевський, В. Галузяк, О. Гусевська, М. Заброцький, Л. Калнінш, Т. Коровіна, Н.Мукан, Л. Пуховська, В. Семиченко, Н. В. Чепелєва, Т. Яценко, О. Фадєєва та ін.

Для нашого дослідження важливе значення також мають наукові праці зарубіжних та українських науковців, у яких викладено ідеї неперервності освіти відповідно до потреб людини (В.Аніщенко, Є. Барбіна, С. Батишев, А. Беляєва, Б. Гершунський, М. Громкова, Т. Десятов, С. Змейов, Н. Кузьміна, В. Ледньов, Н. Ничкало, В. Онушкін, О.Падалка, Ю. Сліпич, І.Соколова, С.Сисоєва, Л. Сущенко та ін.). Аналіз вітчизняних і зарубіжних теоретичних джерел вказав на наявність різних підходів до вивчення професійного розвитку вчителя.

Зокрема, неперервна професійна освіта, за С. Сисоевою, І. Соколовою, є багатовимірним поняттям, в якому “відображено її значення як способу і стилю суспільно-індивідуального буття людини в глобалізованому світі і постіндустріальному суспільстві (*філософський вимір*), зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, траєкторії, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя (*соціальний вимір*), розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (*моральний вибір*)” [3, с. 131].

Значний внесок у визначення концепту професійного розвитку та внесення його до наукового обігу здійснили зарубіжні вчені А. Глетхорн, Т.Гансер і Г.Філдінг, С.Дей, А.Харгрівс та М.Фуллан тощо. Зокрема, професійний розвиток, за визначенням А.Глетхорна, включає “забезпечення вчителів організованими програмами підвищення кваліфікації” [2, с. 98; 9].

У дослідженнях інших зарубіжних вчених (Т.Гансер і Г. Філдінг) наголошувалось, що професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем змісту і процесу, а також контекстів його педагогічної діяльності. Така перспектива є новою для вчителів, адже упродовж багатьох років єдиною доступною формою розвитку було підвищення кваліфікації [2, с. 99].

Провідний американський дослідник у галузі педагогічної освіти М.Фуллан розглядає вчителів “як активних агентів сучасних змін - від їх моральних потреб і цінностей залежить стрімке сьогодення” [2, с. 99; 8].

А. Харгрівс розвинув положення М.Фуллана і надав власне визначення професійного розвитку, який, на його думку, має включати “моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість вчителів, відданість і відповідальність за свою працю” [2, с. 99; 10, с. 126].

Найбільш наближеним до вітчизняного контексту, на думку Л.Пуховської, є визначення, запропоноване англійським ученим С.Дей: “Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на підвищенні якості освіти. Це процес, під час якого учитель самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, розширює свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя” [2, с. 99; 5, с. 4].

Грунтовні положення щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку висвітлені у дослідженнях зарубіжних науковців Р.Болам (R.Bolam), Л.Болман (L.Bolman), Т.Гаскей, (T. Guskey), Х.Дей (C. Day), М. Haberman, М.Фуллан (M.Fullan), А.Харгрівс та ін.

Зокрема, як підкреслюють Т.Гаскей і В. Хаберман у роботі “Професійний розвиток в освіті: нові парадигми і практики”, у науковому полі уже нагромаджено значну кількість даних щодо відмінностей у професійному розвитку педагогів. Проте досі немає розуміння щодо походження (природи) цих відмінностей. Поки що бракує систематичних зусиль учених, спрямованих на концептуальне підґрунтя професійного розвитку вчителів, зокрема на розкриття зв'язків теоретичних ідей з практикою тощо [2, с.102; 11, с. 2-3].

У провідних документах міжнародних освітніх організацій (Euridyce, Європейської комісії та ін.) зазначається, що професійний розвиток вважається *професійним обов'яз-*

зком для учителів у багатьох європейських країнах та регіонах. Однак учителі явно не зобов'язані брати участь у діяльності щодо професійного розвитку у всіх країнах і регіонах. Зокрема, в Іспанії неперервний професійний розвиток учителів є обов'язковим, але чітко пов'язаним з кар'єрним зростанням й підвищенням заробітної платні. Учителі, що записалися на певний обсяг післядипломної підготовки, мають право на отримання бонусу до зарплатні. На Кіпрі, у Греції та Італії неперервний професійний розвиток є певним зобов'язанням для новопризначених вчителів [13, с.2].

У той же час аналіз проведених досліджень з проблем професійного розвитку педагогів свідчить про недостатнє вивчення низки проблем, а саме: аспекту професійного розвитку педагогів у країнах Південної Європи, зокрема Грецької республіки, яка володіє вагомими педагогічними здобутками в галузі неперервної педагогічної освіти відповідно до європейських вимог і стандартів.

Формулювання мети статті: проаналізувати сучасний стан та особливості професійного розвитку грецьких вчителів.

Постановка завдання. З'ясувати можливості використання позитивного грецького досвіду щодо професійного розвитку вчителів у системі вітчизняної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звіт країни, підготовлений для Греції, вказав на певне занепокоєння з приводу “якості та координації програм індукції учителів та післядипломної освіти. Зокрема, вважається, що велика кількість різних навчальних програм післядипломної освіти ... не була задовільним чином узгоджена”.

Індукція учителя в Греції. Індукція (уведення вчителя на посаду) знаходиться у віданні регіональних центрів післядипломної підготовки (the Regional In-Service Training Centres, РЕК). Вона складається з трьох етапів, загальною тривалістю 100 год., включаючи дидактичні методики, управління освітою та організацію, навчальні практики, методи оцінювання (60 год.), практичне навчання (30 годин), а також оцінювання й планування (10 год.).

У більшості країн вчителі-наставники, часто за співпраці з директором школи та іншими старшими учителями, мають відповідати за забезпечення індукції новопризначеного вчителя. Зокрема, у Греції, де програми індукції учителя є обов'язковими, вчителі-наставники отримують допоміжну зарплатню [6; 7].

Треба зазначити, що сьогодні шкільні системи освіти характеризуються дуже різним рівнем для переходу від початкової педагогічної освіти у підготовці як повноправної професії, а якості і зміст вступних програм змінюються досить широко. Відтак, обов'язкові програми індукції ще не є стандартними у всіх європейських школах. Лише десять країн мають обов'язкові програми індукції для учителів-початківців, у тому числі Франція, Греція, Італія [13].

Зокрема, у Греції початкова підготовка і неперервний професійний розвиток забезпечуються академічними інституціями та факультетами університетів (the Academic Institutions and University Departments).

На педагогічних факультетах дошкільної освіти (Pedagogical Nursery Departments) курси, які викладаються, пов'язані з педагогічною підготовкою, навчанням навичкам, психологією, дидактикою й пропонуються виключно для майбутніх вчителів дитячих садків і початкової школи.

На факультетах науки і техніки і т.д. (the Departments of Science, Engineering etc.), де навчаються майбутні вчителі середніх шкіл, студентам пропонується курсова підгото-

вка з дидактики, педагогіки й методології, але вони, як правило, варіативні і, отже, не є основними предметами у навчальному плані [12, с.1].

Сьогодні, після працевлаштування грецькі вчителі розпочинають навчання і після двох років роботи на посаді зазвичай отримують статус постійного (післядипломного) вчителя.

Протягом першого року цього випробувального терміну вчитель наслідуює початковий етап індуктивної підготовки, який включає в себе три етапи. Ці фази навчання завершуються за керівництва й відповідальності регіональних центрів педагогічної освіти (Regional Centres for Teacher Education), так званих РЕК, і вони, як правило, містять (серед інших) такі тематичні галузі:

- організаційні та адміністративні аспекти освіти;
- педагогічні проблеми;
- предмет дидактики;
- питання оцінювання;
- проблеми міжкультурної освіти;
- методiku викладання в класі (презентація уроків, методи доброї практики з досвідченими учителями) та вирішення проблем у практиці викладання;
- вивчення успішного й невдалого досвіду, педагогічних втручань у класі (презентація проблем, пов'язаних з управлінням освітою, педагогікою, оцінюванням та міжкультурними проблемами) [12, с.1].

Щороку регіональні центри педагогічної освіти (РЕК) також організовують ряд програм у різних тематичних галузях, які не є обов'язковими. Ці програми спочатку оцінюються учителями, а потім вони реалізуються у цих регіональних центрах. Число вчителів, які відвідують їх, обмежене. Тривалість кожного курсу - 40 годин. Контекст охоплює низку таких конкретних галузей, як дидактика, психологія, фізика з використанням комп'ютерів, ІКТ тощо [12, с. 1-2].

Що стосується тренерів, то можна зазначити, що здебільшого ті ж самі люди працюють у початковій педагогічній освіті та післядипломній освіті, але це не є загальним правилом.

Студенти у секторі початкової педагогічної освіти відвідують свої навчальні курси окремо від студентів у неперервному професійному розвитку, і вони жодним чином не можуть змішуватися в класах або курсах, оскільки відвідують різні установи. Проте, в цілому існує співпраця між навчальними закладами (the Academic Institutions) та регіональними центрами педагогічної освіти у формі обміну управлінським персоналом, а директорами регіональних центрів, як правило, є викладачі вишів (university professors).

З метою забезпечення *наступності* у підготовці вчителів програми неперервного професійного розвитку, здійснювані для вчителів у перший рік їх роботи на посаді, ураховують зміст початкової педагогічної освіти, тим самим допомагаючи вчителям відобразити їх попереднє знання й проектувати його у своїй класній практиці.

У Греції педагогічна підготовка є національною справою, організованою та скоординованою *централізованим чином* Педагогічним інститутом та Міністерством освіти.

Учителі можуть відвідувати курси неперервного професійного розвитку на добровільній основі, й вони вільні вибирати собі курсову підготовку, яка відповідає їхнім потребам. Однак слід підкреслити, що переважна більшість вчителів беруть участь у програмах, які запроваджуються при РЕК.

Нарешті, згідно з останніми законодавчими актами, було запроваджено автономну організацію підготовки та професійного розвитку вчителів. Вона покликана зосередити увагу на координації, розробленні та реалізації курсів або семінарів для післядипломного навчання та професійного розвитку. Організація буде надавати університетам та іншим відповідним установам завдання для реалізації курсів. З іншого боку, відповідні установи (наприклад, РЕК), які існують сьогодні, будуть продовжувати працювати разом з цією новою організацією [12, с.2].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що концептуальною ідеєю системи інтеграції академічних програм професійного розвитку у неперервній педагогічній освіті Греції є категорія цілісного розвитку людини як суб'єкта діяльності та спілкування упродовж всієї життєдіяльності, початкової професійної підготовки та ефективної професійної діяльності грецьких учителів тощо.

Висновки. Таким чином, у системі неперервної педагогічної освіти Грецької республіки використовується системний підхід до організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл на основі перебудови суті та оптимізації методів, форм й моделей навчання завдяки інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування неперервної педагогічної освіти як органічно цілісної, оптимальної та динамічної системи.

Проведене дослідження дозволило визначити основні аспекти та особливості професійного розвитку вчителя у Греції. Шляхи кар'єри вчителів складаються з різних етапів, де просування від одного етапу до іншого пов'язано з професійним розвитком. У навчальній програмі вчителів присутній *європейський вимір*, що свідчить про переваги проектної роботи на європейському рівні. Обізнаність й навички грецького вчителя у сфері ІКТ є основною умовою його успішного професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у використанні отриманих позитивних результатів у теорії і практиці вітчизняної неперервної педагогічної освіти.

Список літератури: 1. *Мукан Н. В.* Неперервна педагогічна освіта вчителів загальноосвітніх шкіл: професійне становлення та розвиток (на матеріалах Великої Британії, Канади, США) [Текст] : монографія / Н. В. Мукан ; М-во освіти і науки України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Л. : Вид-во Нац. ун-ту "Львів. політехніка", 2010. – 284 с. 2. *Пуховська Л.* Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти //Л.Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал / голов.ред. Н. М. Бідюк. – К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. – Вип.1. – С.97-106. 3. *Сисоєва С.О., Соколова І.В.* Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: ВД „ЕКМО”, 2010. – 362 с. 4. *Сорочан Т. М.* Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т.М. Сорочан. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_20_2/38.pdf 5. *Day S.* Developing Teacher: The Challenge of Lifelong Learning / S.Day. – London: Falmer Press, 1999. – 239 p. 6. European Commission: Key Data on Education in Europe [Electronic resource]. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 280 p. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf 7. Eurydice: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Electronic resource]. - Brussels: Eurydice, 2008. — 90 p. - Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf 8. *Fullan M.* The New Meaning of Educational Change / M.Fullan. – Fourth Edition. - New York, Teach-

er College, Columbia University, 2007. – 338 p. 9. Glatthorn A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education /A.Glatthorn; ed. By L.Anderson. – London: Pergamon Press. – 1995. – 198 p. 10. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective: professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York: Teachers Colleges press, 1995. – 452 p. 11. Professional Development in Education: New paradigms and Practices / eds. by T.R. Guskey, M. Huberman. – New York: Teachers College Press, 1995. – 270 p. - P. 2-3. 12. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece [Electronic resource] / S. Psycharis. – Access mode: http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf 13. Teachers professional development in Europe: results from earlier studies [Electronic resource]. – 13 p. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3_en.pdf

Bibliography (transliterated): 1. Mukan N. V. Neperervna pedagogichna osvita vchiteliv zagal'noosvitnih shkil: profesijne stanovlennja ta rozvitok (na materialah Velikoї Britaniї, Kanadi, SShA) [Tekst] : monografija / N. V. Mukan ; M-vo osviti i nauki Ukraїni, Kiїv. nac. un-t im. T. Shevchenka. – L. : Vid-vo Nac. un-tu "L'viv. politehnika", 2010. – 284 s. 2. Puhovs'ka L. Teoretichni zasadi profesijnogo rozvitku vchiteliv: ruh do konceptual'-noї karti /L.Puhovs'ka // Porivnjal'na profesijna pedagogika: nauk. zhurnal / golov.red. N. M. Bidjuk. – K.; Hmel'nic'kij: HNU, 2011. – Vip.1. – S.97-106. 3. Sisoeva S.O., Sokolova I.V. Problemi neperervnoї profesijnoї osviti: tezaurus naukovogo doslidzhennja / S.O. Sisoeva, I.V. Sokolova. – K.: VD „EKMO”, 2010. – 362 s. 4. Sorochan T. M. Nastupnist' profesijnogo rozvitku vchiteliv u sistemi universitets'koї ta pisljadiplomnoї osviti [Elektronnij resurs] / T.M. Sorochan. – Rezhim dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2011_20_2/38.pdf 5. Day S. Developing Teacher: The Challenge of Lifelong Learning / S.Day. – London: Falmer Press, 1999. – 239 p. 6. European Commission: Key Data on Education in Europe [Electronic resource]. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – 280 p. – Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf 7. Eurydice: Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe [Electronic resource]. - Brussels: Eurydice, 2008. – 90 r. - Access mode: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf 8. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M.Fullan. – Fourth Edition. - New York, Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p. 9. Glatthorn A. Teacher development: international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education /A.Glatthorn; ed. By L.Anderson. – London: Pergamon Press. – 1995. – 198 p. 10. Hargreaves A. Development and desire: a post-modern perspective: professional Development in Education: New Paradigms and Practices / A. Hargreaves; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York: Teachers Colleges press, 1995. – 452 p. 11. Professional Development in Education: New paradigms and Practices / eds. by T.R. Guskey, M. Huberman. – New York: Teachers College Press, 1995. – 270 p. - P. 2-3. 12. Psycharis S. Initial teacher education and continuous professional education in Greece [Electronic resource] / S. Psycharis. – Access mode: http://entep.unibuc.eu/feldkirch/reports/NAT_REP_GREECE.pdf 13. Teachers professional development in Europe: results from earlier studies [Electronic resource]. – 13 p. – Access mode: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/chapter3_en.pdf

УДК 378.091.12.011.3-051 (495)

Н.О. Постригач

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЕЙ ГРЕЧЕСКОЙ
РЕСПУБЛИКИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ**

В статье отмечено, что в целом качество греческого учителя оказывает значительное влияние на успеваемость студентов, но попытки приписать это общее воздействие только особенным характеристикам учителя могут иметь лишь частичный успех. Этот аспект может рассматриваться как такой, что будет иметь значение для двух типов учительской политики: с одной стороны, найма, набора и отбора, с другой - профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, профессиональное становление учителей, индукция учителя, региональные центры педагогического образования, непрерывное педагогическое образование Греции.

UDC 378.091.12.011.3-051 (495)

N. Postrygach

**PROFESSIONAL TEACHER'S DEVELOPMENT IN HELLENIC REPUBLIC:
PRESENT STATE AND PROBLEMS**

In article it was noted that overall Greek teacher quality has an important impact on student achievement but that attempts to attribute this overall impact to specific teacher characteristics have only partly been successful. This can be seen as having implications for two types of teacher policies: hiring, recruitment and selection on the one hand, and professional development on the other.

Keywords: professional development of teachers, professional formation of teachers, teacher induction, regional centers of teacher education, continuing teacher education in Greece.

Стаття надійшла до редакційної колегії 6.07.2012

С. О. Микитюк

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРАВОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито значення ресурсного підходу у формуванні правосвідомості майбутніх учителів. Викладено окремі позиції щодо використання потенціалу змісту правових дисциплін для формування правових знань, оцінок, установок, питання залучення студентів педагогічних навчальних закладів до правової освіти населення у межах проектного вивчення правових дисциплін. Вказано, що ресурсний підхід змінює стратегію педагогічного процесу, а саме орієнтує на поширення активних форм і методів навчання.

Ключові слова: ресурсний підхід, правосвідомість, правові знання, освіта, учитель, особистість.

Актуальність обраної проблеми. Використання ідей ресурсного підходу полягає в тому, що він сприяє побудові освітнього простору, орієнтованого на розвиток індивідуальності, збагаченню теорії індивідуалізації навчання та виховання: домінування позиції щодо організації навчально-виховного процесу, що знаходить вияв у принципах ергономічності, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку студента, реалізація його особистісного потенціалу та здійснення відповідних видів діяльності, позитивного зворотного зв'язку, спрямованого на виявлення змін у суб'єктному досвіді студента, індивідуального вибору змісту, форм і методів у різних видах діяльності, що забезпечує суб'єктну роль особистості в цій діяльності та ін.

У теоретичному й практичному планах ресурсний підхід сприяє ефективності використання особистісно орієнтованої парадигми формування особистості, основу якої становить визнання унікальності кожної людини в оволодінні нею нагромадженим людством досвідом, що неможливо без виявлення потенційних можливостей особистості, ресурсів, які сприяють успішності її розвитку й саморозвитку, а також самореалізації. Особистісно орієнтована підготовка передбачає визнання ролі студента в перспективі особистісного розвитку.

Посилення на основі ресурсного підходу концептуальних засад індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу, особистісно орієнтованої парадигми розвитку особистості сприяє розв'язанню завдань вітчизняної освіти щодо підготовки майбутнього вчителя як висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй професійній діяльності до постійного самовиховання, самоствердження.

Аналіз останніх досліджень дав підстави для висновку про те, що проблема професійного становлення педагогів знаходиться в центрі уваги багатьох відомих учених, зокрема С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоевої та ін. Ресурсний підхід у педагогіці розробляють Т. Давиденко, В. Лозова, Т. Цецоріна, Т. Шамова, І. Якиманська та ін. Його визначають як сукупність умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей людини. Тому ресурсний підхід є визначальним для конкретизації особистісних і професійних якостей учителя.

© С. О. Микитюк, 2012

Ресурсний підхід в підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності в теоретичному базисі спирається на філософські концепції А. Маслоу, Ф. Герцберга, Д. Макгрегора, положення теорії гуманізму [1].

Огляд наукових праць згаданих вище учених засвідчив, що відсутнє цілісне дослідження проблеми теоретичного розроблення і визначення доцільних шляхів реалізації ресурсного підходу у формуванні правосвідомості майбутніх учителів.

Тому **метою статті** є розкриття значення ресурсного підходу у формуванні правосвідомості майбутніх учителів.

Виклад результатів дослідження. З'ясовано, що ресурсний підхід в системі підготовки майбутніх учителів передбачає розкриття питань про організацію професійної освіти, зорієнтованої на пошук і розвиток потенційних можливостей кожного студента – майбутнього вчителя. Ресурс визначається як сукупність об'єктивно існуючих умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта педагогічного процесу. До ресурсів відносяться зовнішні (засоби й умови довкілля) і внутрішні, тобто індивідуальні ресурси особистості.

Сьогодення вищої педагогічної освіти характеризується якісним оновленням змісту навчальних курсів, практичним спрямуванням фахової підготовки, про що вказують програмні документи Болонського процесу, чинне законодавство у сфері вищої освіти України. Рівень сформованості правосвідомості майбутніх учителів виявляється в умінні забезпечувати майбутніми фахівцями умови для набуття громадянами необхідного обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні, надання безкоштовної правової допомоги особам, які потребують соціального захисту та підтримки, а також отримання студентами старших курсів педагогічних факультетів університетів практичних професійних умінь і навичок.

Як відомо, правова культура особистості — це знання та розуміння права, а також дії відповідно до нього. Правокультурною людиною можна вважати таку, яка не лише знає та розуміє юридичні норми, є правосвідомою людиною, а й керується їх вимогам у своєму житті. З правової культури особистості складається правова культура суспільства, яка показує рівень правосвідомості та правової активності суспільства, ступінь прогресивності юридичних норм і юридичної діяльності. Якість правової культури та правової освіти, зрештою, впливає на якість норм права, правил поведінки, за допомогою яких регулюються відносини у різних сферах діяльності.

Правова свідомість (правосвідомість) — це особливий вид суспільної свідомості, сукупність різних форм відображення правової дійсності у правових теоріях та концепціях, поглядах, почуттях, уявленнях людей про право, його справедливість, цінність, місце і роль щодо забезпечення свободи особи та інших загальнолюдських цінностей [5].

Правосвідомості притаманні як ті властивості, що є загальними для всіх видів суспільної свідомості, так і ті, що відрізняють її від них. Своєрідність правосвідомості обумовлена в першу чергу тим, що вона має свій особливий предмет відображення і впливу — правову дійсність, зокрема, право як систему правових норм, правовідносини, законодавство, правову поведінку та інші правові явища, правову систему в цілому. Причому правосвідомість не тільки відбиває їх у правових принципах, категоріях, концепціях, теоріях, почуттях, поглядах, а й спрямовує суб'єктів права на здійснення певних змін в правовому середовищі, прогнозує і моделює правові дії. В усіх вищих навчальних закладах України з метою формування правосвідомості майбутніх фахівців науково-методичною комісією з права рекомендовано дотримуватися таких вимог.

1. Елективні навчальні курси мають концентруватися на фактичному функціонуванні правової системи України особливо на правовиконавчому рівні.

2. Упровадження правознавчих курсів повинне за основну мету мати можливість зблизити (об'єднати) нормативне й описове, конкретне й абстрактне, аналітичне і практичне. В основі вказаного зближення (об'єднання) повинна бути ідея усунення розбіжностей різниці між теорією і практикою під час вивчення правознавства.

3. Зміст навчальних курсів повинен сприяти підвищенню фахових якостей право свідомого фахівця. Складники цього процесу: розвиток продуктивності, збагачення компетентності, розуміння суспільних зв'язків.

4. У навчальному процесі акцентувати увагу на аналіз відносин майбутнього вчителя під час практичної роботи з "протилежними сторонами". Мета – розвинути хист студентів до ведення бесіди, наукового пошуку, вивчення правничої практики, надання консультацій, правознавчих порад.

5. Метою курсів правознавства є надання можливості студентам педагогічних факультетів навчитися прийомам позитивно впливати на інших, здобувати необхідні у цьому навички.

6. Основою правознавчих курсів повинні бути педагогічні підходи до досягнення викладених вище цілей. Педагогічний процес зосереджується на інструктуванні з боку викладачів, фахівців з досвідом, а також на взаємному аналізі, дослідженні цього процесу викладачем і студентом.

7. Суттєвим напрямом навчальних курсів правознавчого спрямування є введення студента в реальні життєві ситуації, практичне використання своїх знань і застосування своїх умінь.

8. Така переорієнтація методології викладання не повинна применшити роль, яка відведена вивченню законодавчих актів і широкого спектру навчальних дисциплін згідно з навчальним планом закладу вищої освіти.

9. Координація зусиль науково-викладацького складу закладу професійної освіти в контексті набуття практичних вмінь та навичок повинна пов'язуватися з певними цінностями і сприйняттям соціального порядку.

10. Програми правознавчої освіти повинні мати варіативні й експериментальні положення, але без змін порядку і змісту навчальних планів¹.

Серед соціально орієнтованих цілей правознавчої освіти важливе значення має робота майбутніх учителів з метою підвищення правової культури населення. Переважно така робота розглядається в сучасному педагогічному процесі як проектна. Тобто студенти самостійно визначають тематику, зміст, форму просвітницької діяльності, а викладач-координатор лише консультує та в разі потреби надає методичну пораду. Результатом такого навчально-соціального проекту є фактично проведений захід, підготовлені матеріали (листівки, пам'ятки, буклети, довідкова інформація тощо).

Така робота дає можливість майбутньому учителю використовувати на практиці здобути теоретичні знання з основних правознавчих дисциплін, вивчати реальні суспільні правовідносини, спостерігати і здійснювати самооцінку своїх дій, формувати позитивний досвід участі педагогів у рішенні соціально значущих проблем.

¹ Див. детальніше: Рекомендації Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України yvv@mivosvit.niit.kiev.ua

Призначення правосвідомості, її місце та роль у правовій сфері суспільного життя конкретизуються у функціях — головних напрямках її впливу на правові явища, правову систему в цілому. Основними функціями правосвідомості є:

- когнітивна — пізнання правової дійсності, в результаті чого створюються правові теорії, концепції, принципи; суб'єкти набувають правових знань;
- правоутворююча — формування права на різних рівнях його існування, зокрема правосвідомість є джерелом права, правові нормативні акти виступають як форма зовнішнього виразу правосвідомості суспільства і законотворчих органів держави. Правові принципи, що є елементом правосвідомості, визначають основні якості норм права, форм і засобів правового регулювання;
- регулююча — упорядкування суспільних відносин, тому що право впливає на поведінку суб'єктів суспільних відносин через усвідомлення ними правових приписів, формування на цій основі мотивів правомірної поведінки, правових установок, звичок тощо. Ефективність правового регулювання багато в чому залежить від рівня правосвідомості суб'єктів, їх правових знань, характеру оцінок правових приписів, почуттів, поведінкових мотивів і установок [6].

Структуру правової свідомості особистості становлять три складники: правові знання, правові оцінки та правові установки. Серед найефективніших способів формування всіх складників правосвідомості варто виокремити: публічні виступи – лекції на актуальні питання розвитку права в Україні, інформування про особливості чинного законодавства у різних галузях права; співпраця із засобами масової інформації (написання статей, підготовка публікацій за результатами виконаних консультацій, виступи по радіо, телебаченню, публікації в газетах, мережі Інтернет).

Лекція як ресурс формування правосвідомості майбутніх педагогів — це логічно й науково обґрунтований і систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, ілюстрований, за необхідності, засобами наочності та демонстрацією дослідів. Просвітницька лекція відбувається за загальними правилами. Лектор повинен мати широкий науковий світогляд, володіти ґрунтовними знаннями і практичним досвідом у відповідній науковій галузі чи сфері виробничої діяльності, вміти системно, аргументовано, на належному науковому і методичному рівні викладати в лекціях теоретичні основи з конкретної теми. Лекції мають бути глибокими за змістом і доступними за формою викладу. Зміст і структурно-логічна послідовність лекцій повинні відповідати поставленій меті.

На відміну від юристів і адвокатів, що практикують, студенти і викладачі права володіють інтелектуальною свободою для участі у справах соціального значення, оскільки не обмежені завданням заробляти гроші в межах юридичного консультування. Серед справ соціального значення публічні лекції з метою правової просвіти населення є найуживанішими для студентів, які вивчають правознавчі дисципліни інтерактивно.

Публічна лекція на правову тематику має певні відмінності. Це не лише старанно підготовлений монолог або з певної галузі права, або про зміст конкретної правової проблеми, яка насичена елементами красномовства, а в першу чергу це виступ з метою досягнення конкретного результату (переконати, поінформувати, пояснити хід передбачених законом процедур тощо). Це не класичний варіант лекції. Юрист зазвичай працює в режимі діалогу, розраховує на сприйняття інформації іншою стороною. Для цього він застосовує інтерактивні елементи: діалог (задає питання, отримує відповіді від аудиторії, інколи – неочікувані), викликає зацікавлення за допомогою прикладів, спирається на досвід слухачів, використовує відповіді на підтвердження правильності власних міркувань або для демонстрації різноманітності думок з проблеми. Під час лекції можна прокомен-

тувати деякі відповіді аудиторії. Запитання і відповіді аудиторії необхідні для корегування процесу виступу, його змісту і форми. Можна провести нетривалу рольову гру, яка продемонструє зміст основної частини виступу, дасть змогу наочно переконатися в правильності наведених лектором аргументів. Для проведення рольової гри можна запросити попередньо підготовлених асистентів чи скористатися допомогою когось із слухачів. Якщо виступ тривалий, доцільно працювати двома лекторами, періодично змінюючи один одного. Це допоможе привернути увагу слухачів до важливих моментів лекції. Бувають випадки, коли на лекцію запрошують фахівця для короткого коментаря, що ефективніше, ніж цитування. Ефективність лекції підвищують наочні матеріали, які мають за формою і змістом відповідати рівневі сприйняття їх аудиторією [2].

Для формування правосвідомості майбутніх учителів під час опанування змісту правознавчих дисциплін на заняттях широко вживаються інтерактивні методи навчання: евристичні (складання евристичних правил, виконання евристичних операцій – аналогія, узагальнення фактів юридичної практики, аналіз поведінки клієнта, евристична стратегія), методи послідовних наближень, складання плану дій, аукціон правдивих міркувань, поелементного відпрацювання ситуації, спрямованого мислення, гірлянд випадковостей і асоціацій, дискусія, мозковий штурм, аналіз казусів, робота в мікрогрупах, методи проблемного навчання. Аудиторні заняття проводяться здебільшого у формі тренінгів, дискусій, засідань круглих столів.

Як відомо, зовнішні ресурси забезпечують організацію професійної підготовки майбутніх учителів у комфортних умовах, реалізацію завдань активного навчання, оптимальну динаміку працездатності, урахування рівня самопочуття студентів у навчальному режимі педагогічного закладу. Виявлення індивідуальних ресурсів кожного студента, прогнозування їх змін і створення умов для реалізації індивідуальних можливостей має стати основою взаємодії професорсько-викладацького складу і студентського колективу під час цілеспрямованого формування правосвідомості майбутніх учителів.

Група методів активного навчання студентів у мікрогрупах спрямована на формування правосвідомості, колективної творчої діяльності, формування професійно ціннісних установок: повага прав і гідності людини; мирний спосіб розв'язання конфліктів; співробітництво; толерантність; справедливість; відкритість; чесність; законопослушність; наполегливість; повага до влади і її представників; уважне ставлення до трудових зусиль своїх та інших. Серед таких інтерактивних методів є: мозковий штурм, метод спрямованого мислення, метод ліквідації тупикових ситуацій, метод контрольних запитань, зворотний мозковий штурм або метод максимальної критики, синектичний метод. Останній є по суті поєднанням різноманітних елементів активних методів навчання з метою інтенсивної психологічної активізації процесу знаходження способів розв'язання проблеми. Це своєрідне логічне вдосконалення мозкового штурму. Утворюються синектичні групи по 2 – 5 чоловік, які різняться між собою спрямуванням професійних інтересів, рівнем наукової обізнаності базових дисциплін юридичної освіти, статтю, віком. Мета роботи групи: пошук нестандартного розв'язання проблеми. Заняття синектичної групи починається не з формулювання проблеми, а з обговорення її ознак. Координатор поступово переключає увагу на обговорення конкретних питань. Потім студенти проводять словесні екскурси в різні галузі наук для виявлення можливих підходів рішення проблеми, застосовуючи пряму, особистісну, символічну та фантастичну аналогію. Висувають гіпотези, спростовують хибні. Усі виступи фіксують (записують на диктофон, відео та ін.). Потім переглядають фрагменти, аналізують висловлені міркування, визначають найдоцільніші пропозиції з точки зору ергономічності практичного втілення ідеї [2].

Структура заняття із використанням синектичного методу має такий вигляд: постановка проблеми у загальному вигляді; аналіз проблеми з позицій різних галузей наук, реалій суспільного життя, об'єктивності закону. Осмислення змісту проблеми кожним учасником; відсіювання перших пропозицій рішень; розгляд проблеми з позицій клієнта, органів державної влади та інших сторін; формулювання питань-аналогій; генерування аналогій; елементи рольової гри: програвання аналогій, вживання в проблему; вибір альтернатив, нова ідея; оцінка і розвиток ідеї.

У вищих педагогічних закладах доцільно використовувати ресурси бесід з юристами, що практикують, для формування у майбутніх учителів правосвідомості. Фахівцями є представники різних професій, пов'язаних з темами занять в юридичній клініці. Це – судді, прокурори, адвокати, працівники МВС, адміністративних органів влади, учені. Запрошені фахівці можуть стати активними учасниками будь-яких інтерактивних занять – дискусії, аналізу казусів, рольових ігор, соціальних проектів. Користь такої співпраці очевидна. Адже саме практик, очевидці можуть прокоментувати практичні дії починаючого юриста, допомогти відпрацювати практичні навички.

Особливо успішною така взаємодія є під час використання методу “сократичного діалогу”. Смысл “сократового діалогу” - у розробці ланцюжка питань, які приводять опитуваного до певного висновку. За формою такий діалог передбачає, що одна людина тільки запитує, інша – тільки відповідає [3].

Мета бесід з практикуючими юристами під час опанування основ юридичної клінічної практики полягає в розвитку навичок широкого розгляду проблеми, демонструванні переваг уважного ставлення до точності використовуваних формулювань, розвитку вміння бачити і розв'язувати суперечності, здібності узагальнювати і категоризувати матеріал, формування почуття відповідальності за висловлені міркування.

“Сократівські бесіди” з практикуючими юристами дає змогу клініцистам не лише набути досвіду правильно і юридично грамотно задавати питання, а ще й планувати хід діалогу, будувати його алгоритм (передбачати можливі варіанти відповідей і заздалегідь готувати варіанти наступних запитань. Так утворюється “дерево питань” (аналогічне “дереву рішень”).

Відмінність ресурсного підходу від інших, якими керується сучасна професійна педагогічна освіта, полягає у визнанні доцільності організаційних і управлінських заходів і так званих капіталовкладень у складники педагогічного процесу: залучення кращих, високоосвічених фахівців-педагогів, науковців, практиків, методистів; об'єктивація безперервного навчання персоналу; створення комфортних умов праці, інноваційної діяльності і дотримання корпоративної культури, що дозволяє реалізувати особистісний і професійний потенціал кожного учасника педагогічного процесу; визнання вкладу вищого педагогічного навчального закладу в розвиток професіоналізму випускників і працівників закладу.

Ресурсний підхід у вищому педагогічному навчальному закладі передбачає узгодження з індивідуальним підходом у межах суміщення інтересів навчального закладу і студентів; застосування елементів маркетингових технологій, результатів аналітичного вивчення потреб ринку праці. Щодо використання ресурсного підходу для формування правосвідомості майбутніх учителів, то у змістовому забезпеченні правознавчих дисциплін цей підхід передбачає орієнтування на систему знань норм права для правової просвіти громадян, в методичному забезпеченні педагогічного процесу – на використання активних та інтерактивних методів і форм навчання [7].

Також ресурсний підхід визначає необхідність розробки послідовної стратегії управління персоналом педагогічних працівників і людськими ресурсами навчального

закладу у таких напрямках: від вузької спеціалізації і чітко визначених груп компетенцій, об'єктивації професійної відповідальності — до широких професійних і посадових форматів, коли правова просвіта населення стає елементом соціальної реклами роботи педагога, його високого професійного рівня і загальної ерудиції; від спланованого кар'єрного шляху — до інформованого і гнучкого вибору траєкторії професійного розвитку кожного учасника педагогічного процесу; від відповідальності професорсько-викладацького складу за якість професійної підготовки майбутніх учителів — до відповідальності студентів за власний загальний і професійний розвиток, що досягається активним включенням студентів у проектну діяльність; від контролю за проблемами, з якими стикаються учасники педагогічного процесу, — до створення можливостей для всебічного професійного зростання кожної особистості, попередження виникнення проблемних ситуацій, які негативно впливають на якість професійної підготовки; від закритого розгляду фактору успіху — до відкритого обговорення рівня компетентності працівників, а також – відкритого рейтингу успішності студентів [4, с. 71].

Висновки. Все це свідчить про актуальність дослідження проблем формування правосвідомості майбутніх учителів відповідно до ресурсного підходу та розробки персональних стратегій життєвого успіху на основі інноваційної професійної діяльності. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх учителів сприяє найбільш ефективному використанню потенціалу правознавчих дисциплін і методичного забезпечення для досягнення професійних, соціально і особистісно значущих цілей кожного з учасників педагогічного процесу.

Подальшого ретельного вивчення і наукового аналізу потребують питання економічних і соціокультурних чинників формування правосвідомості майбутніх учителів.

Список літератури: 1. *Гура О. І.* Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія / О. І. Гура. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДНУ”, 2006. – 332 с. 2. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. 3. *Сластенин В. А.* Личностно ориентированные технологии профессионального педагогического образования // В. А. Сластенин. – М. : Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000. – С. 408 – 434. 4. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта /М.В. Кларин. – М: Наука, 1997. - 223 с. 5. *Макаренко Л. О.* До проблеми формування правової культури в Україні / Макаренко Л. О. // Віче. — 2007. — № 18. — С. 52—53. 6. *Основи юридичної клінічної практики: Навч.-метод. посіб. / М.В. Савчин, М.В. Менджул, В.В. Навроцький: – Ужгород: Вид-во О. Гаркуші, 2007. – 180 с. 7. Цецорина Т. А.* Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : Дисс. ... канд. пед. наук / Т. А. Цецорина. – Белгород, 2002. – 172 с.

Bibliography (transliterated): 1. Gura O. I. Psihologo-pedagogichna kompetentnist' vkladacha viwogo navchal'nogo zakladu: teoretiko-metodologichnij aspekt: monografija / O. I. Gura. – Zaporizhzhja: GU “ZIDNU”, 2006. – 332 s. 2. Dichkivs'ka I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologii: Navch. posibnik / I. M. Dichkivs'ka. – K. : Akademvidav, 2004. – 352 s. 3. Slastenin V. A. Lichnostno orientirovannye tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija // V. A. Slastenin. – M. : Izdatel'skij Dom Magistr-Press, 2000. – S. 408 – 434. 4. Klarin M.V. Innovacii v obuchenii: metafory i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta /M.V. Klarin. – M: Nauka, 1997. - 223 s. 5. Makarenko L. O. Do problemi formuvannja pravovoї kul'turi v Ukraїni / Makarenko L. O. // Viche. — 2007. — № 18. — S. 52—53. 6. Osnovi juridichnoї klinichnoї praktiki: Navch.-metod. posib. /

M.V. Savchin, M.V. Mendzhul, V.V. Navroc'kij: – Uzhgorod: Vid-vo O. Garkushi, 2007. – 180 s. 7. Cecorina T. A. Organizacija obrazovatel'nogo processa v shkole na osnove resursnogo podhoda : Diss. ... kand. ped. nauk / T. A. Cecorina. – Belgorod, 2002. – 172 s.

УДК 378.147:37.025

С.А. Микитюк

РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЧЕРЕЗ СОДЕРЖАНИЕ ПРАВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье раскрыто значение ресурсного подхода в формировании правосознания будущих учителей. Изложены отдельные позиции касательно использования потенциала содержания правоведческих дисциплин для формирования правовых знаний, оценок, установок, вопрос привлечения студентов педагогических учебных заведений к правовому просвещению населения в пределах проектного изучения правоведческих дисциплин. Также указано, что ресурсный подход меняет стратегию педагогического процесса, а именно ориентирует на распространение активных форм и методов обучения.

Ключевые слова: ресурсный подход, правосознание, правовые знания, просвещение, учитель, личность.

UDC 378.147:37.025

S. Mykytiuk

RESOURCE APPROACH IN FORMING THE LEGAL CONSCIENCE OF FUTURE TEACHERS THROUGH JURISPRUDENTIAL SUBJECTS' CONTENT

The article reveals the importance of resource approach in forming the legal conscience of future teachers. In the article there were stated certain positions regarding the use of potential jurisprudential subjects' content for making legal knowledge, evaluations, suggestions, the involvement of educational institution student to the legal education of the population within the project study of jurisprudential subjects. Also the author indicated that the resource approach changes the strategy of communication, namely focuses on the distribution of active forms and methods.

Keywords: resource approach, legal conscience, legal knowledge, education, teacher, personality.

Стаття надійшла до редакційної колегії 24.10.2012

О. Г. Колгатін

НАДІЙНІСТЬ РЕЗУЛЬТАТІВ АВТОМАТИЗОВАНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ

Запропоновано метод порівняння якості процедур інтерпретації тестових результатів у системі управління навчальним процесом. Проведені обчислювальні експерименти дозволили визначити умови ефективності інтерпретації результатів тестування на основі класичної процедури, моделі IRT, процедури обчислення тестового бала з урахуванням вагових коефіцієнтів складності завдань і процедури корекції вгадування.

Ключові слова: педагогічне тестування, педагогічні вимірювання, надійність результатів, процедура тестування, інтерпретація тестових результатів, модель IRT.

Постановка проблеми. Невід'ємним складником системи управління навчальним процесом є механізм зворотного зв'язку, який спирається на педагогічні вимірювання. Тому надійність результатів вимірювання визначає якість управління і, врешті-решт, якість навчального процесу. Застосування тестових технологій для педагогічного вимірювання надало педагогам можливість кількісного аналізу точності результатів, що становить основу вдосконалення процедури тестування й інтерпретації результатів вимірювання. Неперервний розвиток тестових технологій, розроблення нових моделей тестування зумовлює потребу в розвитку методів визначення надійності тестових результатів.

Аналіз останніх досліджень. У класичній теорії тестування тест складається з фіксованої послідовності завдань, тестовий бал розраховується як кількість правильно виконаних завдань. Похибка тестового бала визначається через поняття надійності тестових результатів на основі визначення кореляції між результатами за паралельними варіантами тесту, послідовними тестуваннями, частинами тесту або на основі обчислення внутрішньої узгодженості (α -Кронбаха). Залежність похибки від індивідуальних параметрів тестованого не розглядається. Можливість застосування класичної теорії надійності тестових результатів для модифікованих процедур тестування та інтерпретації результатів вимірювання (наприклад, застосування вагових коефіцієнтів, спеціальних алгоритмів подання тестових завдань, врахування вгадування тощо) потребує доведення у кожному конкретному випадку. Видатним кроком у розвитку тестових технологій стала модель Г. Раша, яка ґрунтується на вдаль апроксимації залежності ймовірності правильної відповіді на завдання від підготовленості тестованого та параметрів завдання. Це надало можливість динамічно формувати педагогічний тест і забезпечити адекватне визначення підготовленості тестованого в умовах варіації трудності та кількості завдань у тесті. Певні зусилля дослідників були спрямовані на зниження негативного впливу вгадування тестованим правильних відповідей. Так, В. В. Кромер [1] запропонував заповняти матрицю результатів тестування значеннями 1, 0 та $\frac{-1}{k-1}$, де k – кількість варіантів відповіді на завдання. У [2] нами запропоновано

окремо розглядати компоненти похибки вимірювання під час застосування автоматизованого тестування: вгадування, неуважність, пропуски у структурі навчальних досяг-

© О. Г. Колгатін, 2012

нень, недостатня еквівалентність паралельних варіантів тесту, які автоматично створює комп'ютер. Оскільки всі компоненти похибки є незалежними випадковими величинами, то її дисперсія дорівнює сумі дисперсій компонентів: $S_E^2 = S_{\text{вгадування}}^2 + S_{\text{неуважності}}^2 + S_{\text{структури}}^2 + S_{\text{варіантів}}^2$. Такий підхід надав можливість запропонувати формулу для дослідження залежності похибки вимірювання, яка пов'язана з вгадуванням, від підготовленості тестованого [3]. П. А. Ротаєнко виконав оцінку похибки вгадування на основі біноміального розподілу ймовірностей [4] що також надає можливість досліджувати залежність похибки вимірювання від підготовленості тестованого. Запропонована нами комбінаторна модель [5] є вільною від припущень про розподіл тестових балів, вона надала можливість проводити дослідження впливу вгадування в тестах, що складаються із завдань з різною ймовірністю надання випадково правильної відповіді. Дослідження у сфері вдосконалення процедур адаптивного й частково адаптивного тестування продовжуються, що потребує розвитку відповідних методів аналізу якості тестових результатів.

Виділення невирішених питань. Усі розглянуті вище підходи передбачають певну процедуру тестування та інтерпретації тестових результатів і не дають можливості порівнювати такі процедури за точністю ранжування тестованих у різних умовах. Видається актуальним завдання побудови метода, який дозволив би моделювати різні підходи до тестування й обчислення тестового бала з можливістю аналізу точності тестових результатів.

Мета даної роботи полягає в розробленні методики порівняння різних процедур тестування та інтерпретації тестових результатів у широкому діапазоні умов застосування тестів.

Виклад основного матеріалу. Будь-яке порівняння має спиратися на певний критерій якості. Але кожна процедура інтерпретації тестових результатів передбачає оригінальний критерій, і різноманітність критеріїв позбавляє дослідника можливості застосувати ці критерії для порівняння різних процедур. Більш того, шкали, за якими визначаються тестові бали, є різними в різних процедурах інтерпретації тестових результатів. Так, за класичною моделлю маємо лінійну шкалу відносно кількості правильно виконаних завдань; моделі з ваговими коефіцієнтами, що враховують трудність або складність завдань, передбачають певні нелінійні шкали; модель IRT, яка започаткована Г. Рашем, передбачає визначення підготовленості тестованого в логітах. Одним із напрямів вирішення проблеми може бути перетворення тестового бала за процентильною шкалою, яка відображає ранжування тестованих за результатами тестування. Але, на наш погляд, такий підхід пов'язаний з певними проблемами застосування статистичних методів для обчислення надійних інтервалів, оскільки зв'язок між різними шкалами є нелінійним. У такій ситуації пропонуємо здійснювати порівняння на підставі методу статистичних випробувань. Нехай для двох тестованих заздалегідь відомо, що один з них підготовлений краще (звісно, потрібна певна міра підготовленості, ця міра може бути визначеною за будь-якою однією шкалою). За результатами тестування після застосування певної процедури інтерпретації даних можливі три ситуації:

- процедура забезпечила правильне ранжування тестованих;
- процедура не виявила різниці в підготовці тестованих;
- процедура призвела до помилки в ранжуванні тестованих.

Оскільки тестові результати містять випадкові похибки, розглянуті вище ситуації виникатимуть випадково. На підставі великої кількості випробувань можливо побудувати розподіл імовірностей розглянутих ситуацій. Звісно, чим більше різниця у підготовленості випробуваних, тим вище ймовірність правильного їх ранжування за певною проце-

дурою інтерпретації тестових балів. Критерієм якості процедури інтерпретації тестових результатів (Q) оберемо різницю між імовірністю правильного та неправильного висновку щодо ранжування тестованих. Саме такий критерій, на наш погляд, є найбільш наочним і зручним. Він змінюється від нуля, коли процедура не забезпечує диференціацію тестованих, тобто кількість правильних і неправильних висновків однакова, до одиниці, коли всі висновки правильні.

Організувати лабораторні випробування з великою кількістю тестованих неможливо, тому потрібно розробити модель тестованого й процедур тестування та інтерпретації тестових результатів. Для цього потрібні певні припущення. Нехай імовірність правильного виконання завдання тесту добре апроксимується трьохпараметричною моделлю Г. Раша. Таке припущення природне, оскільки відомі емпіричні дані свідчать про адекватність моделі Г. Раша. Припустимо також, що параметри кожного завдання не залежать від особистості тестованого. Таке припущення можливо, якщо тест гомогенний, тобто всі завдання перевіряють один елемент навчального матеріалу, що виключає вплив прогалин у структурі навчальних досягнень тестованого. Щоб розширити сферу дослідження, додамо до моделі четвертий параметр, який характеризує неуважність тестованого, тобто ймовірність неправильної відповіді у випадку, коли тестований напевне здатний виконати завдання правильно. Вважатимемо, що параметр неуважності однаковий для всіх тестованих (це штучне обмеження нашої моделі). Таким чином, в основу моделі тестових результатів пропонуємо покласти ймовірність надання правильної відповіді як функцію від параметрів завдання та характеристики уваги випробуваних у вигляді:

$$p = c + \frac{(1 - c) \cdot d}{1 + \exp(-a \cdot (\theta - b))}, \quad (1)$$

де θ – підготовленість тестованого, виражена в логітах; a – параметр завдання, що характеризує його роздільну здатність; b – показник трудності завдання; c – ймовірність випадкового надання правильної відповіді (вгадування); d – показник уваги тестованого – ймовірність правильної відповіді за умови, що тестований повністю здатний виконати завдання.

Розглянемо процедуру статистичних випробувань. Вхідними даними є підготовленість кожного з випробуваних θ_1, θ_2 ($\theta_2 > \theta_1$) та параметри кожного завдання тесту. Формуємо вектори відповідей першого й другого тестованого. Випадково, з імовірністю, що обчислюється за формулою (1) призначаємо відповіді правильними або неправильними. Обчислюємо тестовий бал за кожною з досліджуваних процедур інтерпретації тестових результатів. Порівнюємо тестові бали кожної з процедур. Якщо за тестовим балом випробуваний з підготовленістю θ_2 виявляється кращим, то висновок інтерпретації правильний, інакше різниця не виявлена або визначається помилка в ранжуванні. Багаторазово повторюємо випадкове формування вектора відповідей і застосування процедур інтерпретації тестових результатів. В обчислювальних експериментах кількість статистичних випробувань становила 100 000, що за наближеними оцінками з імовірністю не менше 95% забезпечувало дві правильні цифри у шуканому значенні критерію Q .

На рис. 1 і 2 подано результати дослідження якості інтерпретації тестових результатів за класичною процедурою, коли тестовий бал визначається як кількість правильно виконаних завдань. За віссю абсцис відкладено різницю між підготовленістю двох тестованих ($\theta_2 - \theta_1$) в логітах. Ряди даних відображають значення критерію Q як функції від $(\theta_2 - \theta_1)$ для різної середньої підготовленості цих тестованих $\theta = (\theta_2 + \theta_1) / 2$.

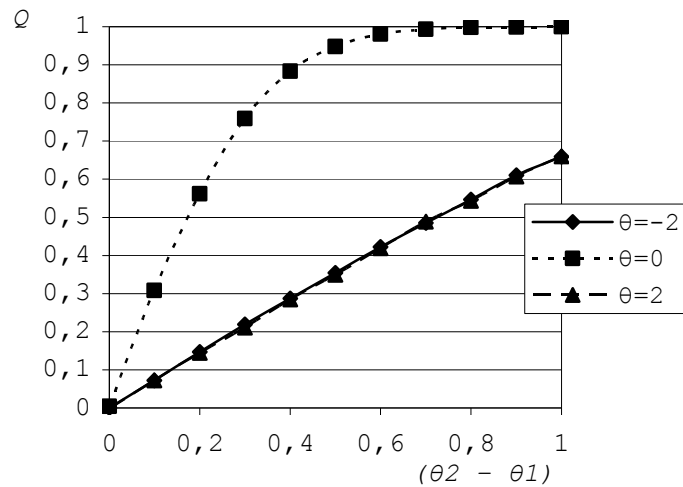


Рис. 1. Критерій Q якості ранжування тестованих за класичною процедурою обчислення тестового бала для тесту, який складається з 31 завдання однакової трудності з параметрами $b = 0$, $a = 2$, $c = 0$, $d = 1$

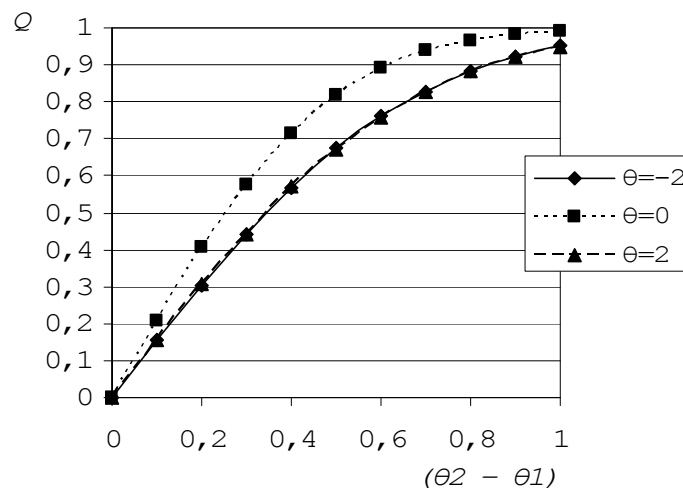


Рис. 2. Критерій Q якості ранжування тестованих за класичною процедурою обчислення тестового бала для тесту, який складається з 31 завдання зростаючої трудності (від $b = -2$ до $b = 2$), з параметрами $a = 2$, $c = 0$, $d = 1$

Результати обчислювальних експериментів збігаються з відомими висновками, що класична процедура інтерпретації тестових результатів забезпечує найкраще розділення тестованих, коли їх підготовленість близька до трудності завдань тесту (рис. 1, ряд даних $\theta = 0$). Але такий тест має вузький робочий діапазон вимірювання і для тестованих з низькою або високою підготовленістю не забезпечує задовільної якості вимірювання. Сучасні педагогічні тести будуються як система завдань зростаючої трудності, що дозволяє суттєво розширити робочий діапазон вимірювання (рис. 2), але чутливість тесту, тобто його здатність розділяти тестованих з невеликою різницею підготовленості, зменшується.

Інтерпретація тестових результатів за моделлю IRT не змінює ранжування тестованих порівняно з класичною процедурою інтерпретації тестових результатів. Це пі-

дтверджується теоретичним аналізом процедури визначення підготовленості тестового за моделлю IRT і проведеними обчислювальними експериментами. В реальному тестуванні, коли параметри завдань невідомі й обчислюються за результатами тестування, звісно, спостерігатимуться розбіжності в ранжуванні, які викликатимуться похибками визначення параметрів тестових завдань за моделлю Г. Раша.

Проведемо зіставлення певних модернізованих процедур обчислення тестового бала з класичною процедурою. На рис. 3 ряд 1 подає значення критерію якості Q , які відповідають класичній процедурі обчислення тестового бала:

$$y_i = \sum_{j=1}^m X_{i,j}, \quad \text{де } X_{i,j} = \begin{cases} 1 & , \text{ правильна відповідь} \\ 0 & , \text{ відмова від відповіді} \\ 0 & , \text{ неправильна відповідь,} \end{cases}$$

де j – номер завдання; i – номер випробуваного; m – кількість завдань тесту.

Ряд 2 на рис. 3 подає значення критерію якості Q для процедури обчислення тестового бала з корекцією вгадування. Як вже було зазначено вище, вгадування тестованим правильних відповідей призводить до систематичного завищення тестового бала. В класичних гомогенних тестах з фіксованим набором завдань однакової форми й трудності це не призводить до систематичного впливу на ранжування тестованих, хоча випадкова похибка, звісно, збільшується. Але, якщо застосовується критеріально-орієнтована інтерпретація тестових результатів, систематичні похибки тестового бала мають бути скореговані. Для корекції систематичної похибки для випадку тесту з різними за формою завданнями нами на підставі підходу В. В. Кромера [1] була запропонована процедура обчислення тестового бала за формулою [5]:

$$y_i = \sum_{j=1}^m X_{i,j} / m, \quad \text{де } X_{i,j} = \begin{cases} 1 & , \text{ правильна відповідь} \\ 0 & , \text{ відмова від відповіді} \\ \frac{-c_j}{1-c_j} & , \text{ неправильна відповідь} \end{cases} \quad (2)$$

де j – номер завдання; i – номер випробуваного; m – кількість завдань тесту; c_j – ймовірність випадкового надання правильної відповіді для j -го завдання.

Ряд 3 на рис. 3 подає значення критерію якості Q для процедури обчислення тестового бала із застосуванням вагових коефіцієнтів, відповідних до труднощі завдань – приклади такого підходу досить часто трапляються в літературі й автоматизованих системах тестування. Наприклад, вагові коефіцієнти застосовуються в тестах підсумкової державної атестації для завдань середнього і достатнього рівнів. Оберемо деяку “модельну” процедуру обчислення тестового бала із застосуванням вагових коефіцієнтів для більш трудних завдань:

$$y_i = \sum_{j=1}^m X_{i,j} w_j, \quad \text{де } X_{i,j} = \begin{cases} 1 & , \text{ правильна відповідь} \\ 0 & , \text{ відмова від відповіді} \\ 0 & , \text{ неправильна відповідь,} \end{cases}$$

де j – номер завдання; i – номер випробуваного; m – кількість завдань тесту; w_j – вага завдання, $w_j=1$ для простих завдань ($b = -2 \dots -0,8$), $w_j=2$ для завдань середньої труднощі ($b = -0,7 \dots 0,7$), $w_j=4$ для трудних завдань ($b = 0,8 \dots 2$).

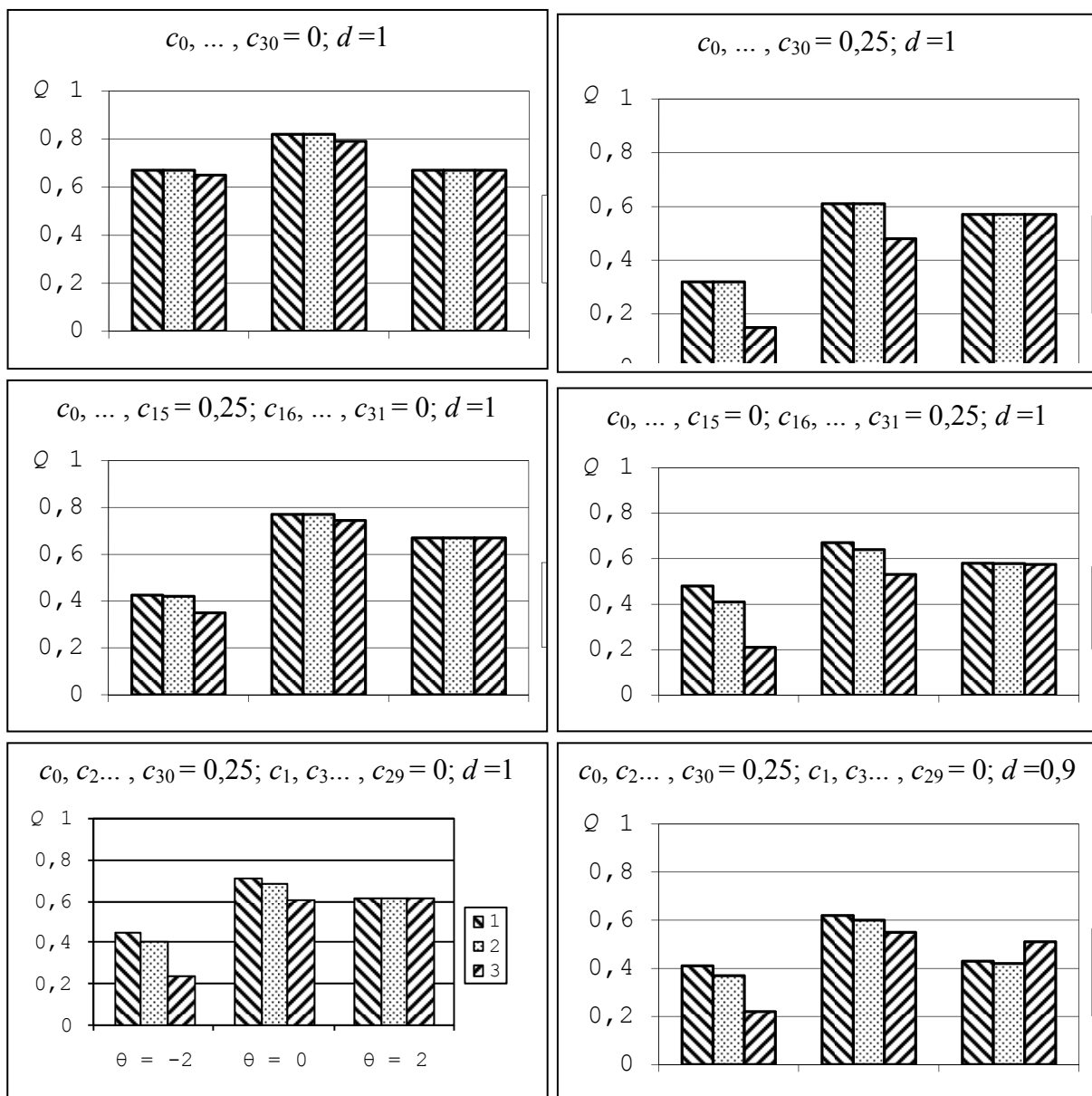


Рис. 3. Вплив вгадування та неухважності на якість інтерпретації тестових результатів: критерій Q обчислено для випадку ранжування тестованих з різницею підготовленості $(\theta_2 - \theta_1) = 0,5$ і середньою підготовленістю $\theta = (\theta_2 + \theta_1) / 2$ для тесту, який складається з 31 завдання зростаючої трудності (від $b_0 = -2$ до $b_{30} = 2$), з роздільною здатністю $a = 2$ за різними процедурами обчислення тестового бала (1 – класична; 2 – з поправкою на вгадування; 3 – з ваговими коефіцієнтами)

За результатами обчислювальних експериментів щодо впливу вгадування на якість інтерпретації тестових результатів (рис. 3) бачимо, що можливість надавати випадково правильні відповіді суттєво знижує якість інтерпретації за обраним нами критерієм Q . При цьому можливість вгадування правильних відповідей більш трудних завдань особливо негативно впливає на якість ранжування тестованих. Для тестованих з середньою та доброю підготовленістю ($\theta = 0$ і $\theta = 2$), незалежно від розглянутої процедури обчислення тестового бала, якість ранжування менше у випадку можливості вгадування правильних відповідей трудних завдань.

Порівняння якості ранжування тестованих за різними процедурами обчислення тестового бала дає можливість дійти висновку, що в більшості ситуацій, які розглянуто в

обчислювальних експериментах, якість модернізованих процедур виявилась не кращою, ніж якість класичної процедури. Тому в усіх випадках нормо-орієнтованої інтерпретації тестових результатів має застосовуватися класична процедура.

Процедура обчислення тестового бала з корекцією вгадування в усіх обчислювальних експериментах виявила якість, близьку до якості класичної процедури, крім виняткових для практики випадків, коли підготовленість тестованого слабка ($\theta = -2$) та трудні завдання тесту припускають вгадування, а прості – ні. Тому можна рекомендувати корекцію вгадування за процедурою (2) в критеріально-орієнтованих тестах, які не призначено для оцінювання й визначення рейтингу, якщо такі тести містять різні за формою завдання. Прикладом доцільного застосування корекції вгадування може бути тестування в системах педагогічної діагностики, але потрібні додаткові дослідження конкретної системи тестових завдань щодо порівняння випадкової похибки, яка пов'язана з корекцією вгадування, і систематичної похибки, до якої призводить вгадування без застосування корекції.

Процедура із застосуванням вагових коефіцієнтів виявляється доцільною тільки в умовах можливої неуважності тестованих (невисока значущість результатів, занадто ускладнені формулювання завдань, обмеження часу, стомлення тощо) при тестуванні добре підготовлених учнів ($\theta = 2$) за допомогою тесту, що містить багато простих завдань.

Висновки:

1. Запропоновано метод порівняння на основі статистичних випробувань різних процедур інтерпретації тестових результатів.
2. Обчислювальний експеримент підтверджує відомий висновок, що найбільша якість ранжування тестованих забезпечується, якщо тест містить завдання однакової трудності, яка близька до підготовленості тестованих. Але такий тест має вузький діапазон вимірювання.
3. Можливість вгадування правильних відповідей, особливо для трудних завдань, негативно впливає на якість ранжування тестованих.
4. Для тестів з нормо-орієнтованою інтерпретацією результатів треба застосовувати класичну процедуру обчислення тестового бала (без корекції вгадування та вагових коефіцієнтів).
5. Інтерпретація тестових результатів за моделлю IRT не змінює ранжування тестованих порівняно з класичною процедурою інтерпретації тестових результатів.
6. Процедура обчислення тестового бала з корекцією вгадування може бути застосована в тестах з критеріально-орієнтованою інтерпретацією. Корекція вгадування дає можливість зменшити систематичну похибку тестового бала, але вносить додаткову випадкову похибку.
7. Застосування вагових коефіцієнтів для врахування рівня трудності завдань доцільно тільки за умови можливої неуважності тестованих, коли тест містить багато занадто легких для більшості тестованих завдань. В інших випадках застосування вагових коефіцієнтів призводить до суттєвого зниження якості ранжування тестованих.

Напрями подальших розвідок з проблеми дослідження: доцільно застосувати запропонований підхід до аналізу якості різних адаптивних і частково адаптивних процедур тестування та інтерпретації тестових результатів.

Список літератури: 1. Кромер В. В. О некоторых вопросах тестовых технологий / В. В. Кромер // Тезисы докл. Второй всеросс. конфер. [“Развитие системы тестирования в России”], (Москва, 23-24 ноября 2000 г.). Ч. 4. – М.: Прометей, 2000. – С. 59–61.
2. Колгатін О. Г. Автоматизована педагогічна діагностика і точність вимірювання / О. Г. Колгатін // Вісник. Тестування і моніторинг в освіті. – 2006. – № 10–11. – С. 29–33.
3. Колгатін О. Г. Статистичний аналіз тесту з різними за формою завданнями /

О. Г. Колгатін // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / За заг. ред. В. І. Євдокимова і О. М. Микитюка; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХДПУ, 2003. – Вип. 20. – С. 50–54. 4. Ротаєнко П. А. Про вірогідність результатів тестування із закритою формою завдань / П. А. Ротаєнко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 6. – С. 12–15. 5. Колгатін О. Вплив вгадування на надійність тестових результатів у комп'ютерних системах педагогічної діагностики / Олександр Колгатін // Математика в школі. – 2008. – № 2 (78). – С. 36–41.

Bibliography (transliterated): 1. Kromer V. V. O nekotoryh voprosah testovyh tehnologij / V. V. Kromer // Tezisy dokl. Vtoroj vsross. konfer. [“Razvitie sistemy testirovaniya v Rossii”], (Moskva, 23-24 nojabrja 2000 g.). Ch. 4. – M. : Prometej, 2000. – S. 59–61. 2. Kolgatin O. G. Avtomatizovana pedagogichna diagnostika i tochnist' vimirjuvannja / O. G. Kolgatin // Visnik. Testuvannja i monitoring v osviti. – 2006. – № 10–11. – S. 29–33. 3. Kolgatin O. G. Statistichnij analiz testu z rizmimi za formoju zavdannjami / O. G. Kolgatin // Zasobi navchal'noї ta naukovo-doslidnoї roboti / Za zag. red. V. I. Єvdokimova i O. M. Mikitjuka; HDPU im. G. S. Skovorodi. – Harkiv : HDPU, 2003. – Vip. 20. – S. 50–54. 4. Rotaenko P. A. Pro virogidnist' rezul'tativ testuvannja iz zakritoju formoju zavdan' / P. A. Rotaenko // Komp'juter u shkoli ta sim'ї. – 2004. – № 6. – S. 12–15. 5. Kolgatin O. Vpliv vgađuvannja na nadijnist' testovih rezul'tativ u komp'juternih sistemah pedagogichnoї diagnostiki / Oleksandr Kolgatin // Matematika v shkoli. – 2008. – № 2 (78). – S. 36–41.

УДК 37:004.891.3

А. Г. Колгатін

НАДЕЖНОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Предложен метод сравнения качества процедур интерпретации тестовых результатов в системе управления учебным процессом. Проведенные вычислительные эксперименты позволили определить условия эффективности интерпретации результатов тестирования на основе классической процедуры, модели IRT, процедуры вычисления тестового бала с учетом весовых коэффициентов трудности заданий и процедуры коррекции угадывания.

Ключевые слова: педагогическое тестирование, педагогические измерения, надежность результатов, процедура тестирования, интерпретация тестовых результатов, модель IRT.

UDC 37:004.891.3

O. Kolgatin

RELIABILITY OF THE RESULTS OF AUTOMATED PEDAGOGICAL TESTING

A method for comparison of quality of procedures of the test results interpretation in systems of learning process control is suggested. Computational experiments gave possibility to determine the conditions of efficiency such procedures of the test results interpretation as the classic procedure, IRT, the use of weight coefficients for the test tasks difficulty, the correction of guessing.

Keywords: pedagogical testing and measurement, reliability of results, testing procedures, interpretation of test results, the model of IRT.

Стаття надійшла до редакційної колегії 3.10.2012

УДК: 159.9:37.0

І. В. Гордієнко-Митрофанова

ІГРОТЕХНІЧНІ ВМІННЯ: ЗМІСТ І ХАРАКТЕРИСТИКА

Стаття присвячена характеристиці ігротехнічних умінь, що відображають діяльнісну спрямованість ігротехнічної компетентності вчителя молодшої й середньої школи, який активно використовує у своїй педагогічній практиці дидактичні ігри, зокрема ігри-маніпулятиви. В даній роботі розглянуто певні групи ігротехнічних умінь: організаторські, рефлексивно-перцептивні й спеціальні ігротехнічні вміння.

Ключові слова: дидактичні ігри, ігри-маніпулятиви, ігротехнічна компетентність, ігротехнічні вміння.

Постановка проблеми. У сучасній педагогічній практиці великого поширення набувають ігрові технології, які спрямовані на активізацію пізнавальної і творчої діяльності учня. Застосування ігрових технологій підсилює роль учителя й водночас ускладнює зміст його педагогічної діяльності (за М.В. Кларінім), потребує розвинених навичок керування, здатності регулювати ігротехнічний процес і його результати, дотримання встановлених норм, вимог та обмежень, керівництва й дотримання межі обраної ролі, тобто ігротехнічної компетентності. Поведінковий компонент ігротехнічної компетентності вчителя стосовно застосування й використання ігрових методів навчання становлять ігротехнічні вміння, специфічні дії з реалізації активно-ігрових технологій, які повинні виконуватися на досить високому рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття “компетентність” активно досліджується в психолого-педагогічному дискурсі (І.О. Зимня, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, А.В. Хуторський, Ю.В. Фролов, Д.О. Махотін та інші). Вивчаються різноманітні аспекти компетентності: компонентний склад, рівні, функціональні характеристики, структурні елементи тощо. В межах компетентнісного підходу ігротехнічна компетентність визначається як інтегральна якість особистості, що виявляється в готовності й здатності вчителя до навчально-ігрової діяльності, ядром якої є інтерактивність суб’єкта (Г.А. Цукерман, Г.К. Селевко, Н.Г. Здорікова, І.А. Комарова). Аналіз напрацювань фахівців з питань соціальної компетентності та безпосередньо ігротехнічної компетентності (А.О. Вербицький, Г.К. Селевко, А.П. Панфілова, Н.В. Борісова та інші) дозволив автору визначити й охарактеризувати певні групи ігротехнічних знань: *предметні знання* (знати, що таке дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); *суб’єктні знання* (психолого-педагогічні знання про ідеальний сукупний суб’єкт навчально-ігрової діяльності); *процедурні знання* (знати, як застосовувати й використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема); *ціннісно-змістовні знання* (знати, для чого й чому треба використовувати дидактичні ігри взагалі й дидактичні ігри-маніпулятиви зокрема) [1]. Класифікацію знань подано за Ю.В. Фроловим і Д.О. Махотінім [2] і доповнено автором суб’єктними знаннями.

Метою даної статті є визначення й змістовна характеристика системи ігротехнічних умінь учителя навчальної й середньої школи в умовах здійснення навчально-ігрової діяльності на основі дидактичних ігор-маніпулятивів.

Під дидактичними іграми-маніпулятивами розуміються такі ігри, особливність яких порівняно з іншими предметними іграми визначається засвоєнням матеріалізованої форми дії за допомогою навчальних матеріалів (маніпулятивів), що передбачають ручні дії з матеріалізованими об’єктами – маніпуляції. У процесі маніпуляцій залучається тактильна пам’ять учнів, яка притаманна більшості школярів молодших і середніх класів і яка

© І. В. Гордієнко-Митрофанова, 2012

здебільшого нехтується вчителями; активізується кінестетична когнітивна модальність учнів, яка в більшості молодших школярів є розвинутою, але не активованою в навчанні.

Виклад основного матеріалу. Основою формування ігротехнічної компетентності є знання вчителя (когнітивний аспект компетентності за І.О.Зимньою), набуття яких має на меті оволодіння певними ігротехнічними вміннями й навичками (поведінковий аспект за І.О.Зимньою).

Уміння й навички, які передбачають сформованість *предметних знань*, зіставляється головним чином з *дидактичними здібностями* вчителя (передавати школярам навчальний матеріал, роблячи його доступним, подавати матеріал або проблему чітко й зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати в учнях активну самостійну думку тощо) та його *академічними здібностями* (здібності до відповідної галузі наук): продуктивно використовувати “кентавричні форми роботи” (Г.А. Цукерман), ігрові за формою й навчальні за змістом, а також їх розвивальні ефекти; бути відкритим пошуку нового; ефективно використовувати передовий досвід (у галузі ігрових технологій і матеріалізованих типів навчальної інформації), враховуючи можливості учнів і власні індивідуально-психологічні особливості; “реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, складне – простим, незрозуміле – зрозумілим” [3, с. 294-299]; формувати в учнях пізнавальну діяльність за теорією поетапного формування розумових дій.

Уміння й навички, які засновані на *суб’єктних знаннях*, зіставляються переважно з *перцептивно-рефлексивними здібностями* педагога (проникати у внутрішній світ учня, психологічна спостережливість, пов’язана з тонким розумінням особистості учня та його тимчасових психічних станів; пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості, оцінювати свій психічний стан), його *дидактичними здібностями* (вивчати, оцінювати й діагностувати психічний розвиток учнів і рівень їх навченості) й *авторитарними здібностями* (безпосередній емоційно-вольовий вплив на учнів): пізнавати й вивчати власні індивідуально-психологічні особливості та здійснювати самодіагностику, розвивати свої ігротехнічні здібності, оцінювати свій психічний стан; управляти своїми емоціями, додаючи їм конструктивний, а не руйнівальний характер; володіти технікою евристичного оптимізму, тобто розвитку впевненості в собі, формування спрямованості на успіх; інтерпретувати й “читати” внутрішній стан особистості учня за нюансами його поведінки, розпізнавати приховані мотиви й психологічні захисти учня, розуміти емоційний стан учня; впливати на учня з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей і володіти засобами, що підсилюють дію (прийоми риторики); створювати умови для стимуляції слаборозвинених рис особистості окремих учнів; вивчати й діагностувати психічний розвиток учня [3, с. 294-299; 4; 5, с. 18-71].

Уміння й навички, які передбачають оволодіння *процедурними знаннями*, зіставляються з *організаторськими здібностями* вчителя (організувати учнівський колектив, згуртувати його, надихнути на рішення навчально-ігрових завдань і правильно організувати свою власну роботу), його прогностичними здібностями (передбачати наслідки своїх дій), *комунікативними здібностями* (здібності до спілкування з дітьми й наявність педагогічного такту), *мовними здібностями* (зрозуміло й чітко виражати свої думки й відчуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки), *з авторитарними здібностями, здатністю педагога до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності та діагностичними здібностями* вчителя: ігротехнічні уміння й навички (за А.П. Панфіловою), які охоплюють базові уміння педагога; найрізноманітніші прояви комунікативних умінь, які зв’язуються перш за все з “умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини та в той же час забезпечувати умови для самореалізації його особистості” [5, с. 276], організаційні уміння й навички, перцептивно-рефлексивні уміння, а також уміння розподіляти увагу.

Уміння й навички, які передбачають сформованість *ціннісно-змістовних знань*, зіставляються головним чином з *перцептивними здібностями* педагога та його *здібностями до творчості*, а також його *здатністю до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності*: створювати умови психологічної безпеки й реалізації внутрішніх резервів співрозмовника; відстежувати зберігаючи здоров'я властивості використовуваних ігрових технологій, застосовуючи спеціальні методики для діагностики стомлення й тривожності учнів у процесі навчально-ігрової діяльності; чутливо реагувати на ознаки стомлення, неухважності; використовувати техніку зняття напруги й надання психологічної підтримки учням; швидко відновлювати свої фізичні й душевні сили; здійснювати самоаналіз в умовах ігрового навчання; переходити від рівня майстерності до власне творчого, новаторського рівня.

За аналізом описаних вище умінь і навичок, які передбачають оволодіння предметними, суб'єктивними, процедурними й *ціннісно-змістовними* знаннями, суттєвими є такі: організаторські, рефлексивно-перцептивні й спеціальні ігротехнічні. Розглянемо їх детально.

Організаторські вміння. Згідно з концепцією педагогічних здібностей, яку розвиває Н.В. Кузьміна, до складу педагогічної системи входять п'ять основних функціональних компонентів: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський. У цій теорії з основними сторонами педагогічної системи зіставлені всі педагогічні здібності. Організаторські педагогічні здібності полягають в особливій чутливості педагога до продуктивних-непродуктивних способів:

- організації взаємодії учнів з об'єктами діяльності й пізнання у навчальний і позанавчальний час;
- організації взаємодії учнів у групах і колективах;
- навчання учнів самоорганізації;
- організації власної взаємодії з учнями;
- самоорганізації власної діяльності й поведінки [4, с. 56].

Організаторські здібності педагога націлені, таким чином, на два головних аспекти – взаємодію й самоорганізацію.

Беручи до уваги відмінність педагогічних здібностей від педагогічних умінь – педагогічні здібності – це особливості особистості, а педагогічні уміння – “це педагогічні дії (впливи) вчителя – до організаторських педагогічних умінь”, які здійснюються на достатньо високому рівні й утворюють “техніки” в праці вчителя [5, с. 8]), належати такі: організовувати групову й індивідуальну роботу учнів з урахуванням всіх чинників; організовувати індивідуальні й проводити ділові навчальні ігри, дискусії, тренінги; керувати психічним станом учнів на навчальних заняттях; діагностувати пізнавальні можливості й результати пізнавальної діяльності; оцінювати результати навчальної роботи, відповідність досягнутого рівня нормативному; організовувати засвоєння навчального матеріалу згідно з програмними вимогами й потенційними можливостями учнів; здійснювати корекцію навчальної діяльності; правильно організувати свою роботу (планувати, контролювати її) й правильно розподіляти роботу в часі, укладатися в намічені терміни, тобто набувати своєрідного відчуття часу [3, с. 295-296].

Останнє вміння відіграє велику роль для вчителя, який застосовує й використовує в навчальному процесі дидактичні ігри, оскільки без цього вміння неможливо дотримуватися жорсткого регламенту гри за часом. Таким чином, до найголовніших організаційних умінь учителя в процесі застосування й використання дидактичних ігор взагалі й ігор-маніпулятивів зокрема належать такі:

♦ Виходити з мотивації самих учнів під час планування й організації навчально-ігрової діяльності.

- ◆ Під час постановки навчально-ігрових завдань орієнтуватися на учня як на активно-го розвивального співучасника навчально-ігрової діяльності, що має власні мотиви й цілі.
- ◆ Конкретизувати навчально-ігрові завдання в поетапні й оперативні.
- ◆ Організовувати групову й індивідуальну роботу учнів з урахуванням усіх чинників.
- ◆ Управляти психічним станом учнів у процесі навчально-ігрової діяльності.
- ◆ Діагностувати пізнавальні можливості й результати пізнавальної діяльності учнів та здійснювати самодіагностику.
- ◆ Здійснювати корекцію навчально-ігрової діяльності.
- ◆ Правильно розподіляти роботу в часі, вкладатися в намічені терміни.

Рефлексивно-перцептивні вміння. Рефлексивно-перцептивні вміння, за Л.М. Мітіною, – це уміння, які пов'язані із специфічною чутливістю вчителя до власної особистості й особистості учня і які припускають розвиненість таких здібностей педагога, як педагогічна рефлексія, педагогічний такт і педагогічна спрямованість [6, с. 19-22]. Ефективність пізнання педагогом самого себе й особистості учня визначається його знанням механізмів ідентифікації, емпатії й децентрації та володіння ними. До рефлексивно-перцептивних умінь педагога належать уміння:

- пізнавати власні індивідуально-психологічні особливості;
- оцінювати свій психічний стан;
- здійснювати різнобічне сприйняття й адекватне пізнання особистості учня, а саме: розуміти емоційний стан особистості учня, розпізнавати його приховані мотиви й психологічні захисти;
- орієнтуватися в комунікативній ситуації педагогічної взаємодії;
- використовувати в навчально-ігровому процесі головні репрезентативні системи учнів.

За визначенням А.О. Реан, рефлексивно-перцептивні уміння утворюють органічний комплекс: пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінку свого психічного стану, осмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, своєї поведінки, своїх сильних і слабких сторін, а також здійснення різностороннього сприйняття й адекватного пізнання особистості учня [7, с. 76]. Таким чином, використання педагогом рефлексивної діяльності в навчально-ігровому процесі дозволяє йому проводити аналіз й оцінку діяльності учнів з різних позицій, а також своєї діяльності з погляду учнів, визначати нові напрями в організації ефективної взаємодії на заняттях з метою включення самих учнів в активну діяльність.

Рефлексія як здатність людини в думках виходити із суб'єктивної точки зору й сприймати себе з погляду інших людей є також психічним механізмом формування самосвідомості. Накопичуючи досвід сприйняття себе з різних точок зору, у різних ситуаціях й інтегруючи його, людина формує свою самосвідомість.

Спеціальні ігротехнічні вміння. Звернення до спеціальних ігротехнічних умінь, які виокремлюють фахівці із цієї галузі, дозволило зазначити певні ігротехнічні уміння й навички. Оскільки велику частину ігротехнічних умінь становлять комунікативні, які визначаються, згідно з А.К.Марковою, перш за все “умінням створювати атмосферу психологічної безпеки для іншої людини й у той же час забезпечувати умови для самореалізації її особистості” [5, с. 34], то вони зазначені окремо:

- розробляти й описувати ігрову програму відповідно до таких параметрів: зміст гри, склад і кількість учасників, регламент, правила й норми, блок-структура (послідовність ігрових кроків і дій, а також інструкції, яких доцільно дотримуватися під час гри тощо), види зворотного зв'язку, система оцінювання результатів, допоміжний матеріал, організація просторового середовища;
- ставити точні навчальні, ігрові й розвивальні цілі й досягати їх;

- організовувати “ігрове поле” (створювати наскільки можливо відповідну обстановку, а саме: приміщення, технічне оснащення тощо для учнів і себе);
- подавати матеріали (інформаційні й роздавальні), які забезпечують навчально-ігровий процес;
- проводити гру, дотримуючись такого порядку – “занурення” в гру, розділення на групи (якщо необхідно), вивчення навчально-ігрового завдання, ігровий процес, підбиття підсумків гри, рефлексія, “винурювання” з гри;
- дотримуватися жорсткого регламенту дидактичної гри й регламентувати ігрові дії системою правил, штрафів і заохочень;
- розподіляти увагу одночасно між декількома видами діяльності – дотримуватися змісту і форми викладання матеріалу, стежити за розгортанням своєї думки і/ або думки учня, у той же час тримати в полі уваги всіх учнів, чутливо реагувати на ознаки стомлення, неуважності, нерозуміння, помічати всі випадки порушення дисципліни й, нарешті, стежити за власною поведінкою (позою, мімікою і пантомімікою, ходою) [3, с. 294-299];
- здійснювати позитивний конструктивний зворотний зв'язок з метою діагностики ефективності навчально-ігрового процесу (проводити рефлексію й післяігрову дискусію, підбивати проміжні підсумки гри);
- володіти технікою зняття напруги й надання психологічної підтримки учням; технікою здійснення психогігієни й умінням швидко відновлювати свої фізичні й душевні сили; технікою евристичного оптимізму [8, с. 317].
- комунікативні уміння (найважливіші з них наводяться за А.К. Марковою [5, с. 18-71], адаптовані до ігротехнічної діяльності вчителя):
 - діяти в атмосфері публічного виступу, близької до театральної;
 - володіти засобами вербального й невербального спілкування;
 - виконувати різноманітні соціальні та ігрові ролі й заохочувати учнів до реалізації різних ігрових ролей, а також займати різні психологічні позиції;
 - регулювати процес ігрової взаємодії, реалізуючи всі можливі лінії навчальної співпраці відповідно до показників ігрової взаємодії;
 - створювати творчу атмосферу на “ігровій поляні” за допомогою спеціальних способів створення особливої, що спонукає до творчості, розкріпачує, атмосфери навчально-ігрового процесу;
 - використовувати демократичний стиль спілкування;
 - з гумором ставитися до окремих аспектів педагогічної ситуації, не помічати деяких негативних моментів, бути готовим до усмішки, володіти тонами й напівтонами;
 - відмовитися від корпоративного стереотипу “вчитель завжди правий”;
 - створювати умови довіри й терпимості;
 - володіти засобами, що підсилюють вплив (прийоми риторики);
 - використовувати переважно дії, які організують, порівняно з тими, що оцінюють і особливо дисциплінують;
 - підтримувати рівне ставлення до всіх дітей;
 - розуміти позицію учня, виявляти цікавість до його особистості;
 - ставати на точку зору учня (“децентрація вчителя”);
 - слухати й чути учня, не перериваючи його мови й навчальних дій.

Аналіз наведених спеціальних ігротехнічних умінь і навичок дозволяє стверджувати, що спеціальні ігротехнічні уміння вчителя включають усі базові вміння педагога, які зіставляються з його загальними здібностями: гностичними, проектувальними, конструктивними, комунікативними й організаторськими з актуалізацією ігрової детермінанти.

Педагогічні вміння, за А.К. Марковою, відповідають різним позиціям учителя, які формулюються як “стійкі системи ставлень учителя (до учня, до себе, до колег), що ви-

значають його поведінку” [5, с. 9; 9, с. 195-196]. Внутрішній зв'язок понять “педагогічна спрямованість”, “педагогічна центрація” й “педагогічна позиція” дозволяє говорити про їхню загальну зіставленість з педагогічними діями, вміннями. Через це сукупність професійно-педагогічних дій завжди виявляє позиції (центрації, спрямованості) і навпаки – педагогічні вміння репрезентують як саму особистість учителя, так і його діяльність і взаємодію з учнями.

Узагальнення праць з питань ігрового моделювання (А.П. Панфілова, Т.А. Кривко-Апінян та інші), розвивального навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.А. Цукерман та інші), експериментальне дослідження під керівництвом автора щодо впровадження в навчальний процес дидактичних ігор-маніпулятивів надали підстави для висновку, що успішна організація ігор-маніпулятивів здійснюється вчителем через реалізацію ним психологічних позицій “гуманіста”, “творця-дослідника” й “психолога” та ігрових ролей “тренера”, “запасного гравця/ гравця», “арбітра” під час розв’язання педагогічних завдань, адекватних навчально-ігровій діяльності: постановка ігрового завдання й регламентація спільної діяльності учасників навчально-ігрового процесу, розв’язання “ігро-навчального” й аналізу навчально-ігрового завдання. Навчально-ігрові завдання стосуються різних складників навчально-ігрового матеріалу та дії з ним; їх зміст зіставляється з педагогічними завданнями, які розв’язує вчитель розвивального навчання, що “бачить в дитині не *tabula rasa*, а людину, з якою належить домовлятися про загальні підстави спільної дії” (Г.А. Цукерман). Кожному педагогічному завданню відповідає своя психологічна позиція й ігрова роль, у яких учитель набуває внутрішньо прийнятної форми поведінки, відпрацьовує схему навчальної взаємодії й лінії співпраці, характер педагогічного спілкування та способи навчально-ігрової діяльності. Таким чином, педагогічні завдання є для вчителя механізмом побудови навчально-ігрової діяльності на основі ігор-маніпулятивів і особливою формою “входження” в навчально-ігровий процес як його самого, так і учня.

Висновки. Визначені й охарактеризовані групи ігротехнічних умінь дозволяють стверджувати, що з позиції компетентнісного підходу ігротехнічні вміння порівняно із “ЗУНівською трактовкою” (за термінологією І.О. Зимньої) відображають не тільки діяльнісну спрямованість компетентності, а й особистісну, яка передбачає сформованість ціннісно-змістовного ставлення вчителя до застосування й використання в педагогічній практиці ігрових методів навчання.

Наведена характеристика ігротехнічних умінь дозволяє також визначити навчально-ігрову діяльність як професійну активність учителя, у межах якої він вирішує завдання навчання, виховання й розвитку учня в умовах “прихованого дидактизму”, тобто шляхом використання специфічних (нехарактерних для традиційного навчання) прийомів мобілізації й активізації всіх резервів особистості учня й інтенсифікації його діяльності (інтелектуальної, емоційної, мотиваційної тощо) за умови ціннісно-змістовної рівності між ним та вчителем.

Перспективою подальших досліджень є визначення психолого-педагогічних умов підготовки вчителів для успішного здійснення навчально-ігрової діяльності з урахуванням особливостей різних типів дидактичних ігор.

Список літератури: 1. *Гордієнко-Митрофанова І.В.* Ігротехнічна компетентність: зміст, характеристика, діагностика / І. В. Гордієнко-Митрофанова, І.О.Зуєв. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – 232 с. 2. *Фролов Ю.В.* Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Мохотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 34–41. 3. *Крутецкий В.А.* Психология обучения и воспитания школьников / Вадим Андреевич Крутецкий. — М.: Просвещение, 1976. – 303 с. 4. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с. 5. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / Аэлита Капитонов-

на Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. 6. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Лариса Максимовна Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с. 7. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе: учеб. пособие / Артур Александрович Реан. – СПб.: ЛГОУ, 1996. – 109 с. 8. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Альвина Павловна Панфилова; под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: /Академия/, 2006. – 368 с. 9. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Знание, 1996. – 190 с.

Bibliography (transliterated): 1. Gordienko-Mitrofanova I.V. Igrotechnichna kompetentnist': zmist, harakteristika, diagnostika / I. V. Gordienko-Mitrofanova, I.O.Zuev. – Harkiv: HNU im. V.N. Karazina, 2012. – 232 s. 2. Frolov Ju.V. Kompetentnostnaja model' kak osnova kachestva podgotovki specialistov / Ju.V. Frolov, D.A. Mohotin // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2004. – №8. – S. 34–41. 3. Kruteckij V.A. Psihologija obuchenija i vospitanija shkol'nikov / Vadim Andreevich Kruteckij. — M.: Prosvewenie, 1976. – 303 s. 4. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija / Nina Vasil'evna Kuz'mina. – M.: Vysshaja shkola, 1990. – 119 s. 5. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja / Ajelita Kapitonovna Markova. – M.: Prosvewenie, 1993. – 192 s. 6. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy) / Larisa Maksimovna Mitina. – M.: Delo, 1994. – 216 s. 7. Rean A.A. Psihodiagnostika lichnosti v pedagogicheskom processe: ucheb. posobie / Artur Aleksandrovich Rean. – SPb.: LGOU, 1996. – 109 s. 8. Panfilova A.P. Igrovoe modelirovanie v dejatel'nosti pedagoga: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Al'vina Pavlovna Panfilo-va; pod obw. red. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoj. – M.: /Akademija/, 2006. – 368 s. 9. Markova A. K. Psihologija professionalizma / Ajelita Kapitonovna Markova. – M.: Znanie, 1996. – 190 s.

УДК: 159.9:37.0

И.В. Гордиенко-Митрофанова

ИГРОТЕХНИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА

Статья посвящена характеристике игротехнических умений, отображающих деятельность направленность игротехнической компетентности учителя младшей и средней школы, который активно использует в своей педагогической практике дидактические игры, в частности игры-манипулятивы. Рассмотрены конкретные группы игротехнических умений: организаторские, рефлексивно-перцептивные и специальные.

Ключевые слова: дидактические игры, игры-манипулятивы, игротехнические знания, игротехническая компетентность.

UDC: 159.9:37.0

I. Gordienko-Mytrofanova

GAME PLAYING SKILLS: CONTENT AND CHARACTERISTICS

The article deals with the description of game playing skills which reflect game playing competence of a teacher of primary and secondary school who actively applies didactic games and manipulative games in particular in his teaching practice. The paper covers reflexive, perceptual, organizing and special game.

Keywords: didactic games, manipulative games, game playing knowledge, game playing competence.

Стаття надійшла до редакційної колегії 3.09.2012

О.О. Дольська

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РОЛЬ КОНЦЕПТІВ У НАУЦІ ТА ОСВІТІ (ДО ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ТЕХНОСФЕРИ)

Сучасний філософський дискурс пропонує у визначенні значень елементів реальності спиратися на поняття і концепти. Їх використання стає виправданим у контексті становлення нової, антропологічної за своїм характером цивілізації, а також у напрямі трансдисциплінарного розвитку сучасної освіти.

Ключові слова: *концепт, поняття, техносфера, технічна реальність, техніка, рівні раціональності.*

Актуальність. Наука спирається на особливу мову, мову понять. У науковій літературі є багато термінів, які визначають штучний світ, що створює людина завдяки своїй діяльності. Сучасний розвиток науки потребує використання поруч із поняттями і концептами. Звернення до концептів обумовлено багатьма факторами, серед яких є і перехід до нової антропологічної цивілізації, до нової освітнянської компетентнісної парадигми, формування нової техніки мислення тощо.

Автор статті вказує на необхідність активно використовувати поруч із поняттям “техносфера” концепт “техносфера”. Це дасть можливість розширити формально-логічне значення поняття його прагматичною стороною, що відкриє нові горизонти як для наукового пізнання, так і для розуміння цього терміна з боку студента, а також пересічної людини.

Ступінь розробленості. Потреба користуватися в науковому пізнанні поняттями йде ще з часів Платона і Аристотеля. А проблема використання концептів починає свій шлях з проблеми інтерсуб’єктивності мислення, до якої підійшли у своїх роботах Д. Юм, А. Уайтхед, Е. Гуссерль, яку розвинули М. Гайдеггер, Ю. Габермас, К.-О. Апель, К. Ясперс, представники аналітичної філософії, О. П’ятигорський, М. Мамардашвілі, П. Рікер, Ю. Лотман, Т. Кун, В. Біблер, Н. Попкова та ін.

Навчальна форма (лекція, семінар, урок) реалізується як процес, який має властивості події. З одного боку, подія задає параметри освоєння індивідом себе самого і світу, розбудови себе в цьому світі, уміння співвіднести своє самозвеличення із суб’єктивністю інших людей і цілісністю інших співтовариств. Це приводить до відмови від традиційного уявлення про освітні процеси як лінійні траєкторії. Подія дозволяє розірвати дистанцію між культурно-історичним періодом, коли викладач здобував свої знання, і сьогодишнім усвідомленням себе самого у контексті інтерпретаційної раціональності. Подолання цієї дистанції здійснюється завдяки інтерпретації свого знання, розуміння самого себе через іншого – студента. Побудова змістовної компоненти викладання дисципліни ґрунтується на культурно-педагогічному виборі, завдяки чому викладач постійно проводить пошук раціональних припущень та правил, які визначають його вибір у викладанні матеріалу.

У центрі механізмів формування смислів здобуття знань є різні фактори, серед яких настрої студентів, їх підготовка, бажання брати участь в обговоренні проблеми тощо, а головний – феномен мотиву. Мотиви з’являються тоді, коли з’являються парадоксальні ситуації, що виявляють вплив на пізнавальну позицію слухача; до системи страхування мотиву підключаються певні цінності. Звідси і модель особи, дію якої можна описати у вигляді таких процесів: рефлексивного моніторингу, раціоналізації дії та

© О.О. Дольська, 2012

її мотивації. Мотивація зростає на ґрунті комунікації, що й підкреслює її гетерогенний характер. За П. Рікером, множинність інтерпретацій, їх конфлікт є позитивною якістю розуміння, що створює сутність інтерпретації [1]. Роль мотивації як дії в структурі розуміння та роз'яснення становить поле реалізації рефлексії.

При роз'ясненні нового матеріалу викладач оперує поняттями. Але правила наукової діяльності, за Т. Куном, не завжди виведені логічно, не завжди дослідники надають їм вербалізовану завершену форму [2]. У самому науковому знанні немає жорстко зафіксованих моделей, що роз'яснюють моделі змін, про що пишуть Т. Кун, В. Ньютон-Сміт [2, 3]. Проблема введення понять в педагогічні теорії, завдяки яким вирішується питання організації матеріалу саме за принципами науковості, завжди є відкритою. Найчастіше поняття, які набувають педагогічного значення, передаються по умовчанню. У сучасній науці проблема інтерсуб'єктивності знань переросла не тільки в проблему діалогу та полілогу - вона трансформувалась в проблему звернення до концептів. Про цю необхідність починають говорити у філософії з кінця ХХ ст.

В. Біблер, відштовхуючись від парадоксу про “само застосування” “того поняття, що не може бути самозастосованим”, підкреслює перехід від формально-логічного визначення поняття до формально-змістовного. Активно пропонує використовувати такі терміни, як “двомовність”, “мова”, “внутрішній діалог”, “монолог”, “діалогіка”, пропонує логіку розглядання власного мислення зі сторони, тобто раціонально обмірковувати власну особистісну логіку, виходячи, тим самим, на діалогіку. Зміну мислення В. Біблер вбачає у зміні раціональності, яка переходить від монологічного типу до діалогу та поліфонічного мислення як діалогу різних логік. Нове мислення, - вважає він, - буде більш асоціативним, техніка мислення буде базуватися на логіці парадоксів. Школа діалогу культур В. Біблера пропонує нову позицію в осмисленні процесуальності мислення. Завдання викладача – виявити спосіб навчання, який створює ситуацію виникнення проблем у змісті знань. При цьому стверджувалося, що мислення має бути спеціально організованим як трансперсональний процес у діяльності на основі діалогу або полілогу [4].

Нова техніка мислення формується на основі зняття абсолютних меж мислення, поставлених Кантом, чому сприяла концепція “логічного простору” Л. Вітгенштейна [5]. Для мислення, за Кантом, аксіомами стали положення про простір і час як апріорні форми пізнання, а відмінність між чуттєвістю і інтелектуальністю стали засобами для розрізнення знаків оточуючого світу, яке він розумів як трансцендентальне, тобто філософське, що за часів Просвітництва було орієнтованим на парадигму геометричного мислення. Тому в епоху Модерна кожному простору текстів відповідав один тип раціональності і один вид логіки – логіки Аристотеля, яка, завдяки класичному типу раціональності, сприяла формуванню лінійної техніки мислення. Нелінійна техніка мислення кожному простору текстів, знаків пропонує свій тип раціональності. Якщо для лінійної техніки мислення характерне звернення до стійких структур буття, де неможливе порушення правил тотожності, суперечності, виключеного третього, то в нелінійній техніці мислення затверджуються мінливість, динамізм як адекватна межа світу, відбувається відмова від опозицій, що структурують світ у його усталених характеристиках. Нелінійна техніка мислення націлює на роботу не з певними образами, заданими “науковою картиною світу”, а з простором знаків, текстів, знаковими конструктами та концептами.

“Наукова картина світу” постійно піддається динамічним змінам: від ньютонівсько-кантіанської, що задається логікою Аристотеля, до синергетичної, де присутні парадокси, розбіжності та алогічність. У класичній “картині світу”, що припускає лінійну логіку мислення, відбувається підсумовування знання і рух у ньому лінійними траєкторіями, а в некласичній – предмети “витягнуті” з лінійної взаємодії, відсутня система чітко вивірених значень. Легітимацію одержують їх різноманітність і непередбачуваність.

У нелінійній техніці мислення раціональність розглядається як генеральний метод конструювання значень реальності, де формально-логічні поняття доповнюються формально-змістовними значеннями. Особливістю сучасної “наукової картини світу” стає те, що вона створюється вже не тільки поняттями, але й значеннями та образами. Мова вже не тільки описує світ, але і “втілюється” в смислових висловах. Тому мислення вимушене оперувати не тільки поняттями, заданими “науковою картиною світу”, не тільки певними образами, що йдуть від “картини світу”, а бути спрямованим на вироблення стратегій по осмисленню значень, понять і образів.

Теоретико-методологічного значення в сучасній науці та освіті набуває концепт. Сучасний розвиток техніки, технічного середовища потребує формування нового філософського дискурсу, де в центрі уваги – концепт “техносфера”.

Якщо звернутися до більшості сучасних розробок осмислення ролі та значення техніки і технічної реальності, то найбільш поширеними є моделі, за якими останні виступають як автономні системи, що вийшли з-під контролю людини і розвиваються самотужки. Функціонування технічної реальності завжди малолокальні, автономні аспекти, і це знаходило прояв у стихійному формуванні технічних систем, що тягло за собою якісь природні перетворення. Як слідство, реакція – разом з технологічним зростанням це спричиняло ще й соціокультурні зміни. Сучасна цивілізація вже зрозуміла недостатню ступінь управління всіма сферами штучного середовища. Отже, для розуміння процесів, що мають місце в штучно створеному середовищі, необхідно було ввести низку термінів. Серед них особливе місце посідає термін “техносфера”.

Звернення до нього викликано однією з актуальних проблем цивілізації – подальшого існування людства. Ми стикаємося з проблемами планетарного масштабу: посилюється протиріччя між стрімким зростанням техногенного середовища, що використовує природні ресурси, і можливостями ці ресурси відновлювати. Актуальним також стає завдання управління штучним світом. Його масштаби роблять контроль не повним, а результати взаємодії техносфери і людини, техносфери і природи призводять до втрати рівноваги між природою і техносферою, до трансформацій у природному середовищі, соціумі та в людині. Тобто цей термін вказує на сферу, що приймає системні ознаки, займає визначну позицію в історії людства. А це свідчить про те, що техносферу можливо за цим поняттям розглядати як емпіричний об’єкт. Звернення до терміну “техносфера” висуває перед науковцями завдання створити певний термінологічний апарат, який дасть можливість вийти на узагальнення емпіричних характеристик різноманітних технічних об’єктів у вигляді окремих понять.

Знання, що продукуються філософією, дають можливість не тільки систематизувати концепції, варіації розуміння техніки, розуміння штучного і природного, технічної реальності. Філософія вказує на те, що термін “техносфера” може бути використаним не тільки як поняття, але й як концепт. Залежно від того, на що спирається науковець, створюються два різні дискурси.

Зараз декілька слів про саме розуміння філософського поняття. Якщо ми говоримо про поняття, то знаємо, що воно формується як результат такої операції думки, як абстрагування, що відводить від протиріч, негараздів, нехтує деякими ознаками на користь інших. Про це свідчить концентрація в ньому ступеня загальності, бо саме ним ми охоплюємо і технічну реальність, і технічні комплекси, і саму техніку з її позитивними і негативними результатами; з його допомогою ми можемо говорити про глобальний опис технічної реальності. Нехтуються також окремі моменти невідповідності, протиріччя між технічними системами, нехтується така головна характеристика, як переробка природного середовища у штучне. Тобто багато чого відходить у бік, що залежить, наприклад, від

певної точки зору, яка ґрунтується на оцінках, загальних зв'язках, що, як результат, зростають на цих оцінках. Отже, поняття розглядає об'єкт як ідеальну конструкцію.

Треба вказати на те, що найчастіше термін "техносфера" в науковому пізнанні використовується як поняття, а сама техносфера може вивчатись як єдине ціле планетарного масштабу, тобто як емпіричний об'єкт і як ідеальна конструкція. Таке розуміння терміна (як зовнішньої реальності) підштовхує нас до думки, що ми спираємося на класичний тип наукової раціональності. Тобто реалізується режим суб'єкт-об'єктної пізнавальної схеми, де суб'єктом є людина, а об'єктом – та сама техносфера.

Але сьогодні ми вказуємо на те, що сучасна наука характеризується рефлексивною позицією, яка відбувається завдяки критичному аналізу понять та ідеальних об'єктів. Ця процедура у філософії дістала назву розпредмечування. Розбудова нових підходів, нових теоретичних термінів, об'єктів отримала назву – опредмечування. Особливої актуальності цей процес набуває в дискурсивних практиках. У такому контексті термін "техносфера" пропонується розглядати як концепт. Це означає зовсім новий підхід до розуміння техносфери. Вона розглядається як особливо організований засіб бачення реальності. Якщо поняття має однозначне смислове навантаження, і воно є об'єктивним, то концепт формується мовою як суб'єктивна актуалізація смислу. Якщо поняття – це елемент наукової теорії, то концепт – засіб і елемент діалогу, полілогу, який функціонує в мовній комунікації. Концепт актуалізує онтологічний складник поняття. Р. Карнап, наприклад, розміщував концепт між мовним висловлюванням до предмета (поняття) і денотатом, що зіставляється з предметом. Тому іноді концепт трактують як зміст поняття, але, на наш погляд, його значення набагато ширше.

Звернення до концепту актуалізується, якщо ми звертаємося до будь-якого дискурсу. Люди як споживачі мови вибирають елементи, взяті з різних дискурсів: то може бути інформація зі ЗМІ, міжособистісного характеру, запозичена з багажу університетської освіти тощо. У такому контексті мова розцінюється як така, що спричиняє соціальні зміни, а дискурсивна практика розглядається як один з вимірювачів соціальної практики, який знаходиться в діалектичному зв'язку з іншими практиками. Це може бути науковий дискурс, який функціонує за допомогою наукових понять і своєї логіки, що зростає на ґрунті наукової раціональності, це може бути економічний дискурс зі своєю логікою, освітянський, технічний тощо. Взагалі "дискурсивна практика не тільки відтворює, але й змінює інші виміри соціальної практики, разом вони й створюють світ" [6, с. 39].

Упорядкований та ієрархізований мінімум концепту утворює концептуальну схему, вказує на зв'язки окремих концептів між собою, що й становить суть концептуалізації. Функціонує концепт у середині сформованої концептуальної схеми в режимі розуміння – пояснення. Аналізуючи концептуальні схеми, можна говорити про концептуальні рівні, яким відповідають визначні концепти. Іноді концепт конкретизується на іншому рівні, змінюючи тим самим елементи схеми, з якими він починає зіставлятися. Це свідчить про те, що в рамках однієї концептуальної схеми вони не обов'язково співвідносяться між собою, але вони повинні зіставлятися в контексті цілісності, в яку входять і яку утворюють.

Для розуміння значення філософського осмислення концепту "техносфера" необхідно усвідомити, що будь-яка раціональність має два рівні в організації своєї структури. Раціональність доповнюється ціннісними аспектами, всією суб'єктивністю людини. Спираючись на це, раціональність має і загальну, і особистіснозабарвлену характеристику, що дозволяє декларувати наявність її формального та змістовного рівнів. Тобто мислення є і інтерсуб'єктивною смислороджуючою діяльністю свідомості, і процесуальною діяльністю, яка підлягає нормуванню та організації. Наявність формального і змістовного рівнів раціональності пов'язуємо, по-перше, із парадоксом раціональності М. Вебера [7],

згідно з яким остання зводилась до розсудку, а по-друге, з концепцією об'єктивного і суб'єктивного розуму М. Горкгаймера [8].

Формальний рівень розцінюється як описативно-нормативний апарат стандартизації мислення, він представлений техніками мислення. Змістовний рівень реалізує ціннісноорієнтовані складники: цілепокладання, мотивацію тощо, його можливо пов'язувати зі стилем мислення. Якщо обґрунтування двох рівнів базується на концепції об'єктивного та суб'єктивного розуму, то сама раціональність тісно переплетена із поняттям "розум". Обґрунтування розуму передбачає його наявність як трансіндивідуальні структури, які висловлюються конкретно-історичною "мовою", що залежать від історичної епохи, і впливають на формування певних типів раціональності [9].

Отже, якщо поняття виражає певну суму теоретичних знань, то концепт охоплює і сферу освіченості, і галузь соціального конструювання реальності, і ціннісні характеристики тощо. В концепті відбиваються не тільки колективні, але й індивідуальні реакції на певний об'єкт. Завдяки саме концептам форми об'єктивно реального буття перетворюються у форми свідомості. Концептуальне бачення світу впливає на образно-емоційний лад людини і дає схему сприйняття елементів життя соціуму.

У концепті великого значення набувають не тільки цінності, але й символи, почуття, теоретичне узагальнення в синтезі з практичним. Для всіх культур центральні концепти є деякими образами, тому кожен може вкласти в концепт такий зміст, що є найбільш бажаним для нього. Індивідуальне сприйняття визначає ступінь варіативності, в якому поєднуються декілька відтінків смислу. Але саме в дискурсі буде формуватися концепт, де інваріанти смислів були засвоєні членами соціально-культурної спільноти.

Використання концепту стає можливим у новій пізнавальній схемі, що розбудовується завдяки постнекласичному типу наукової раціональності – суб'єкт-суб'єктному.

Сьогодні ми можемо говорити про те, що є різні засоби репрезентації технічного середовища: його можливо уявити як глобальну сферу, що отримує назву техносфери і тим самим вказує на загальну характеристику найважливіших напрямків розвитку технічної реальності як глобальної. При цьому є два основних розуміння технічного середовища: перший підкреслює зростання технічної реальності та утворення свого роду закономірності виходу технічної реальності з-під контролю людини, а другий наголошує на повному її контролі з боку людини. Ці два підходи дають протилежні оцінки, але не виключають один одного.

Звернення до концепту може не ставити питання так гостро. Новий дискурс, сформований за допомогою концепту "техносфера", вже не буде обмежуватися двома протилежними позиціями щодо значення і ролі техніки. Концептуальне розуміння техніки вказує на те, що вона стає втіленням раціональності як такої, а це вже свідчить про трансформаційні процеси у мисленні самої людини. Прикладом може стати один з механізмів трансформації соціалізації людини. Багато в чому сьогодні соціалізація формується під впливом техніки на рівні позасвідомого. Паралельно навички та вміння використовувати елементи техніки є свого роду фундаментом формування особистості. Техніка сприяє формуванню нових смислів, під впливом яких формуються детермінації суспільного й індивідуального життя. Технічна реальність не може існувати автономно. Навпаки, вона залежить від природних об'єктів, і в той же час – від інженерних схем, конструкторських проектів. І саме воля людини, інженера, його думки та його проекту має вплив на технічне середовище. Іноді ідеал керування нею з боку людини руйнується під впливом деяких випадків, а це, спираючись на постнекласичну раціональність, свідчить про флуктуаційний характер технічного середовища, що змінює взагалі його опис.

У концептах відбиваються цінності, символи, почуття, уяви, формуються зразки того, як сприймати штучну природу, як її усвідомлювати і як цей технічний світ творити.

Ядро концепту – продукт філософського аналізу, тобто це результат філософського дискурсу, але це для вчених. Для пересічної людини концепт виступає у вигляді невідрефлексованих образів, в які кожен представник цивілізації може вміщувати найбільш близький для нього смисл. Це доводить до висновку: новий опис необхідно змінювати, відмовившись від опозиції природного і штучного, що руйнує буттєві характеристики людини і техніки.

Концепт можна використовувати в різних цілях, з різними функціями: нормативною, емоційною, аксіологічною, аргументативною, доказовою, описовою тощо. До того ж, спираючись на концепт, ми можемо подолати протиріччя між основними складниками понятійних схем: між людиною і технікою, між природою і технікою та ін. А це вже спричиняє трансдисциплінарні зв'язки у дослідженні техносфери. Можна говорити про соціотехнічні, соціокультурні, біотехнічні дослідження техносфери тощо. У цьому, мабуть, відбивається сутність техносфери, яку не можна характеризувати тільки з одного якогось боку. А це означає, що філософський аналіз техніки та технічного середовища повинен ґрунтуватися на трансдисциплінарному підході, який і дозволить враховувати термінологію концепту для опису технічних об'єктів, операцій, процедур та ін., проводячи крізь них економічні, екологічні, політичні, соціокультурні характеристики. Якщо ж вони ще взяті й в діахронічному аспекті, то це додасть елемент темпоральності в дослідженнях, присвячених техносфері. У концепті “буде відбиватися універсальний код роботи людини з природою: її перероблення завдяки технічним практикам, перебудові природних об'єктів у штучні” [10, с. 278].

Висновки. Отже, традиційно людина прагне контролювати технічну реальність, але робить висновок, що це неможливо у повному обсязі. Це є наслідком, по-перше, розуміння техносфери як емпіричного об'єкта, що є характерним для суб'єкт-об'єктної пізнавальної схеми. Нова ґносеологічна суб'єкт-суб'єктна схема потребує нових засобів бачення реальності. Тобто поруч із використанням поняття висувається необхідність активно спиратися на концепти, що дасть можливість відійти від традиційного способу бачення техносфери. Використання концептів дає можливість посилити формально-логічний зміст понять прагматичним складником. З позицій концептуального бачення предметів, явищ та іншого перед нами розгортається більш широкі можливості їх розуміння. Такий підхід відповідає нелінійній техніці мислення та закладає основи для формування трансдисциплінарного підходу в сучасній науці та освіті.

Список літератури: 1. *Рикер П.* Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер ; [пер. с фр., вступит. ст. И. С. Вдовина]. — М. : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2002. — 624 с. 2. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ.]. — М. : ООО “Издательство АСТ”; ЗАО “Ермак”, 2003. — 365 с. 3. *Ньютон-Смит В.* Рациональность науки / В. Ньютон-Смит // Постмодерн в философии, науке, культуре: Хрестоматия; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятиин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 424 - 439. 4. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век: / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1991. — 414 с. 5. *Витгенштейн Л.* Философские исследования / Людвиг Витгенштейн ; [пер. с нем. С. А. Крылова] // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. XVI. Лингвистическая прагматика : Сборник. — М. : Прогресс, 1985. — С. 79 - 128. 6. *Филлипс Л., Йоргенсен М.В.* Дискурс-анализ. Теория и метод / Пер. с англ. — Харьков: Гуманитарный центр, 2004. — 336 с. 7. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер // Вебер М. Избранные произведения ; [предисл. П. П. Гайденоко]. — М. : Прогресс, 1990. — 423 с. 8. *Горкгаймер М.* Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер. з німец. М.Д. Култаєва]. — К.: ППС – 2002, 2006. — 282 с. 9. *Дольська О. О.* Моделі раціональності в освіті (до

питання про трансформаційні процеси в освіті) // Практична філософія. – 2011 (№40). – № 2. – С. 106–114. 10. Попкова Н.В. Философия техносферы. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 344 с.

Bibliography (transliterated): 1. Riker P. Konflikt interpretacij: Oчерki o germenевtike / P. Riker ; [per. s fr., vstupit. st. I. S. Vdovina]. — M. : Kanon-Press-C; Kuchkovo pole, 2002.— 624 s. 2. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij / T. Kun ; [per. s ang.]. — M. : OOO "Izdatel'stvo AST": ZAO "Ermak", 2003. — 365 s. 3. N'juton-Smit V. Raciona-l'nost' nauki / V. N'juton-Simt // Postmodern v filosofii, nauke, kul'ture: Hres-tomatija; [sost. V. I. Shtan'ko, I.Z. Cehmistro, V. N. Sumjatiin]. — Har'kov : SiM, 2000. — S. 424 - 439. 4. Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury: dva filo-sofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek: / V. S. Bibler. — M. : Politizdat, 1991. — 414 s. 5. Vitgenshtejn L. Filosofskie issledovanija / Ljudvig Vitgenshtejn ; [per. s nem. S. A. Krylova] // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. — Vyp. HVI. Lingvi-sticheskaja pragmatika : Sbornik. — M. : Progress, 1985. — S. 79 - 128. 6. Fillips L., Jorgensen M.V. Diskurs-analiz. Teorija i metod / Per. s angl. — Har'kov: Gumanitar-nyj centr, 2004. — 336 s. 7. Veber M. Protestantskaja jetika i duh kapitalizma / Maks Veber // Veber M. Izbrannye proizvedenija ; [predisl. P. P. Gajdenko]. — M. : Progre-ss, 1990. — 423 s. 8. Gorkgajmer M. Kritika instrumental'nogo rozumu / Maks Gork-gajmer ; [per. z nimec. M.D. Kul'taeva]. — K.: PPS – 2002, 2006. — 282 s. 9. Dol's'ka O. O. Modeli racional'nosti v osviti (do pitannja pro transformacijni procesi v osviti) // Praktichna filosofija. – 2011 (№40). – № 2. – S. 106–114. 10. Popkova N.V. Filosofija tehnosfery. – M. : Izd-vo LKI, 2008. – 344 s.

UDC 1 : 37

O. Dolska

THE THEORETICAL-METODOLOGY ROLE OF CONCEPTIONS IN SCIENCE AND EDUCATION (TO THE PROBLEM KNOWING OF TECHNIC-SPHERE)

Modern philosophical discourse suggests in determination of values of elements of reality to lean by concepts on conceptions. Their use becomes justified in the context of becoming of new, anthropological after the character, civilizations, and also at direction of transsubject development of modern education.

Keywords: conception, concept, technic-sphere, technical reality, technique, levels of rationality.

УДК 1 : 37

О.А. Дольская

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ КОНЦЕПТОВ В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ (К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ТЕХНОСФЕРЫ)

Современный философский дискурс предлагает в определении значений элементов реальности опираться на понятия и концепты. Их использование становится оправданным в контексте становления новой, антропологической по своему характеру цивилизации, а также в направлении трансдисциплинарного развития современного образования.

Ключевые слова: концепт, понятие, техносфера, техническая реальность, техника, уровни рациональности.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.09.2012

О.С. Пономарьов

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ КАТЕГОРІЙ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Послідовно розвивається діяльнісний підхід до розуміння сутності, змісту і ролі поняття педагогічної культури. Характеризується її специфічний статус своєрідної педагогічної категорії. Розглядається зв'язок з іншими категоріями в їх системній цілісності.

Ключові слова: культура професійної діяльності, педагогічна культура, викладач вищої школи, професійне та особистісне самовдосконалення, культура педагогічної дії.

Загальна постановка проблеми. Кардинальні зміни, що відбуваються сьогодні практично в усіх сферах суспільного життя, істотно підвищують роль системи освіти та її відповідальність за забезпечення належної підготовки підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності в складних умовах динамічно змінюваного суспільства. Це в першу чергу стосується вищої школи, де реалізацію цього завдання ускладнюють три обставини. По-перше, стрімке зростання обсягів науково-технічних знань, прискорення часу їх трансформації в нові технології, старіння й оновлення останніх, як і життєвого циклу техніки взагалі, роблять серйозною проблемою вибір змісту професійного навчання студентів. По-друге, швидкий розвиток телекомунікаційних технологій і широка доступність інформаційних ресурсів потребують відповідного перегляду методики професійної підготовки. По-третє, все більш помітне посилення технократичного типу мислення разом зі зміною системи життєвих цілей і цінностей висувують перед педагогами проблему забезпечення системної цілісності навчально-виховного процесу, його справжньої, а не декларативної гуманізації.

До того ж всі ці обставини виявляються на тлі падіння авторитету освіти і знань у суспільній свідомості, подолання якого також має розглядатись як одне із серйозних і життєво важливих для самої вищої школи завдань. Аналіз ситуації, що склалася, дозволяє дійти висновку, що основною передумовою успішного розв'язання всього комплексу розглянутих і багатьох інших проблем може бути тільки зростання професійної компетентності, педагогічної майстерності і педагогічної культури викладачів вищої школи. Проте, на жаль, культура професійної діяльності як одна з фундаментальних категорій педагогіки вищої школи ще вкрай недостатньо опрацьована.

Тому проблема сутності і змісту цього поняття, його місця в системі інших категорій педагогіки та ролі у забезпеченні ефективності навчально-виховного процесу повинна розглядатися не просто в загальній сукупності проблем сучасної вищої школи, а як визначальний чинник виконання нею своєї високої суспільної місії, як запорука успішного поступального розвитку самого суспільства і громадянської активності його членів.

Зв'язок цієї проблеми з важливими науковими і практичними завданнями є не просто цілком природним і органічним, але й надзвичайно важливим і багатоаспектним. Дійсно, розроблення теоретичних основ культури педагогічної діяльності допоможе переглянути й істотно збагатити сутність таких традиційних категорій, як зміст і

© О.С. Пономарьов, 2012

сутність самої цієї діяльності, як виховний характер навчання, як педагогічна етика і педагогічне спілкування тощо. Крім того, результати теоретичних досліджень у сфері культури педагогічної діяльності дадуть змогу створити надійну методологічну та методичну базу для формування практичних рекомендацій з підвищення рівня організації навчально-виховного процесу в системі підготовки і перепідготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Таким чином, порушена проблема має значний потенціал для розвитку теоретичних засад сучасної педагогіки вищої школи, а також чітку прикладну спрямованість на подальше вдосконалення педагогічної діяльності й забезпечення формування високої професійної і соціальної компетентності випускників. Більш того, культура педагогічної діяльності має підвищити задоволеність і викладачів, і студентів добре виконаною спільною роботою і приємним спілкуванням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми переконливо свідчить про її актуальність, важливу теоретичну і практичну значущість. Як приклад можна навести роботи В. П. Андрущенка, І. Є. Відт, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, В. О. Лозового, С. М. Пазиніча, С. О. Сисоєвої та інших. Особливо вагомі результати отримані О. В. Бондаревською, В. І. Загв'язинським, Л. С. Нечепоренко. Істотний внесок в розробку теорії і практики педагогічної культури майбутнього вчителя належить В. М. Гриньовій [1]. Детально досліджували професійно-педагогічну культуру викладача вищої школи І. Ф. Ісаєв [2], Н. І. Ліфінцева [3], Н. Мазур [4], П. Щербань [5] та інші. Вони доводять закономірний взаємозв'язок педагогічної культури з духовними традиціями народу і загальними умовами, в який діє система освіти, і зокрема вища школа, показують її сутність і призначення, роль у забезпеченні успішного виконання суспільних завдань освіти.

Наприклад, відомий російський дослідник проблем педагогічної культури І. Ф. Ісаєв цілком справедливо вказує, що “педагогічна культура не може бути зрозуміла поза соціально-історичним контекстом діяльності вищої школи та її професорсько-викладацького складу”. За його словами, “дослідження педагогічних явищ і процесів передбачає їх розгляд з точки зору виникнення, становлення і розвитку”. Вчений підкреслює при цьому, що професійна “педагогічна культура як соціально-педагогічне явище виникає разом з усвідомленням суспільної природи виховання, як розуміння необхідності пошуку ефективних способів передачі досвіду від одного покоління до іншого” [2, с. 283-284].

Мені вже доводилося писати, що саме випускники вищої школи мають ставати спадкоємцями нагромадженої попередніми поколіннями скарбниці досягнень матеріальної й духовної культури та її зберігачами, на них покладено високу суспільну місію збагачувати й розвивати культуру та передавати її у спадщину наступним поколінням. Н. Мазур, у свою чергу, додає, що “в той же час випускники вищої школи виступають і носіями цієї культури, вони значною мірою визначають рівень духовності суспільного життя, характер життєвих цілей і цінностей широких верств населення, їхні прагнення й інтереси, їх моральні норми, художні смаки й ідеали” [4, с. 3-4].

Невирішені раніше аспекти проблеми. Як вже зазначалося, поняття культури професійної діяльності як одна з фундаментальних категорій педагогіки вищої школи ще лишається вкрай недостатньо опрацьованим. Одним із свідчень справедливості цієї тези може бути навіть термінологічна плутанина, яка, до речі, досить поширена в сучасній педагогічній теорії й освітній практиці. Йдеться про те, що сам термін “педагогічна культура” є не зовсім коректним, оскільки культура як чинник потенційного діє-

вого впливу на студентів може ефективно спрацьовувати тільки в процесі цілеспрямованої діяльності викладача.

Саме діяльнісного підходу до аналізу педагогічної культури і бракує значній частині досліджень і наукових публікацій з порушеної проблеми. Навіть сам автор в роботі [6] ще стояв на позиціях статичного її розуміння. Проте подальші, більш глибокі дослідження, філософська рефлексія феноменів освіти і культури довели до усвідомлення необхідності використання саме діяльнісного підходу до визначення культури як форми педагогічної дії.

Мета статті і постановка завдання. У зв'язку з цим дана стаття і має на меті аналіз динамічної сутності поняття культури педагогічної діяльності як свідомого прояву високої активності викладача вищої школи, яка поєднує його високу професійну компетентність, педагогічну майстерність, загальну і професійну культуру, перетворюючи результат такого поєднання в найбільш ефективний чинник успішного виконання кадрового замовлення соціуму.

Виклад основного матеріалу. Досить складна і вкрай відповідальна діяльність викладача вищої школи сьогодні поступово перетворюється у кращому разі на викладання матеріалу певної навчальної дисципліни. Стан вищої школи, недостатня увага влади до неї як потужного джерела розвитку, науково-технічного і соціального прогресу країни зумовлюють відповідне ставлення до своїх обов'язків та їх виконання у значної частини науково-педагогічного складу. Проявом цього стає приховане - а у деякого й відверте - нехтування виконанням тих функцій, що повинні складати вагомую частину їхньої професійної діяльності і які традиційно мають назву «друга половина робочого дня». Тому нагадаємо, що функціями освіти взагалі й вищої освіти зокрема є не тільки навчання і виховання молодшої людини, а й її особистісний розвиток, соціалізація, формування та розвиток її загальної і професійної культури, світоглядних позицій, моральнісних принципів і переконань. І виконуватися вони повинні в цілісності й системній єдності, коли нехтування хоча б однією з них може призвести до небажаних, а інколи навіть і небезпечних непередбачуваних наслідків.

Необхідно відразу домовитися про терміни. Викладач – це посада, часто можна вважати, що і професія, тоді як педагог – це покликання. Не випадково ще Сократ говорив, що всі професії від людей, тільки три професії від Бога – педагог, лікар і суддя. Правда, сьогоднішні судді скоріш за все вже теж не від Бога, бо судять вони здебільшого не по закону і совісті, а на замовлення влади або великих грошей. Та й заробітна плата у них істотно перевищує ту, що отримують педагоги. В той же час справжній педагог, для якого його професійна діяльність є однією з найважливіших життєвих цінностей, виконує свій суспільний обов'язок незважаючи на низький рівень заробітної плати й недостатню увагу держави до освіти.

Одним з визначальних показників професіоналізму педагога вищої школи і є його професійна культура. Саме вона забезпечує якість і дієвість його виховного впливу на студентів та на формування їхньої професійної компетентності, загальної і професійної культури.

Характерна особливість професійної компетенції і професійної культури викладача вищої школи, на відміну від переважної більшості інших видів людської діяльності, полягає в тому, що вона складається з двох однаково важливих складників. Першим з них є компетентність і культура викладача як представника певної фахової сфери. Дійсно, щоб професійно викладати студентам якусь спеціальну дисципліну, викладачеві мало знати її зміст на рівні підручника, необхідно ще вести наукові дослідження у відповідній сфері, бажано також мати певний практичний досвід.

Другим складником є педагогічна майстерність і педагогічна культура як її вищий рівень. Як видно з рис. 1, ці два складники не тільки взаємопов'язані між собою, але й постійно взаємно збагачують один одного, що є одним з проявів системної цілісності такої основоположної педагогічної категорії, як професійна компетентність викладача. Саме завдяки цій єдності і забезпечується належна ефективність педагогічного впливу на студентів. При цьому зміст впливу формується переважно завдяки професійній компетентності і культурі викладача як представника сфери своєї фахової діяльності, тоді як характер цього впливу істотною мірою залежить від його педагогічної майстерності та професійно-педагогічної культури.

Результатом їхньої взаємодії в процесі професійної діяльності викладача стає цілеспрямована трансформація цих його важливих рис і якостей у професійну компетентність, загальну та професійну культуру майбутнього фахівця, як це й показано на рис. 1.

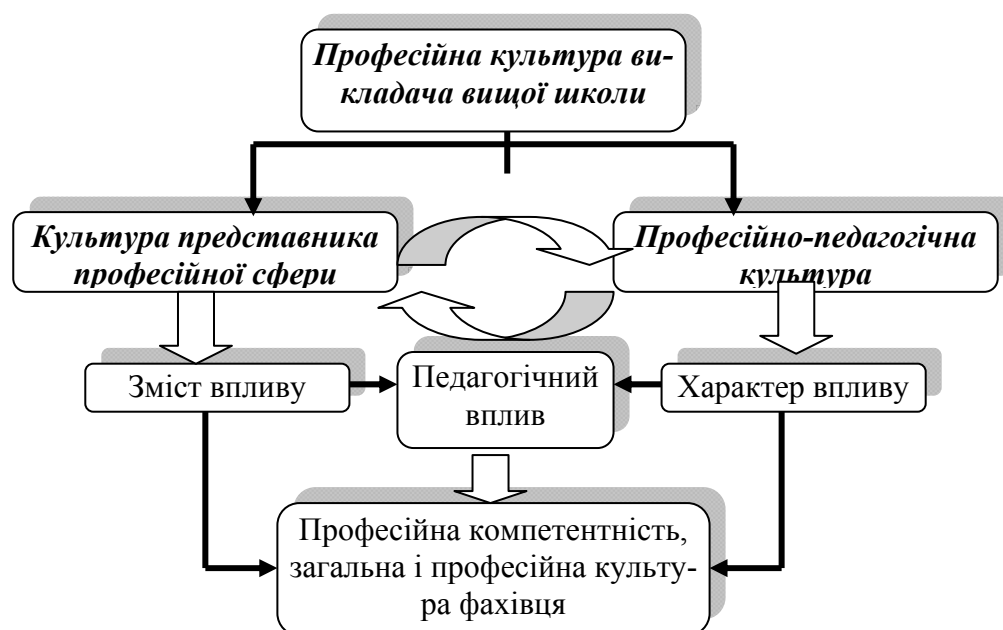


Рис. 1. Структура культури викладача і її трансформація в культуру фахівця

Можна показати, що поняття культури педагогічної діяльності як одна з наукових категорій педагогіки вищої школи посідає важливе місце в їхній загальній системі. Дійсно, вона забезпечує якість та ефективність навчання і виховання, особистісного розвитку і соціалізації студента. Саме культура педагогічної діяльності, включаючи належний рівень володіння викладачем методикою викладання відповідних дисциплін, сприяє досягненню цілей та завдань освіти, реалізує її зміст і структуру, використовує принципи, методи, прийоми, способи, засоби і технології навчання. Головне ж, що культура педагогічної діяльності є визначальним чинником забезпечення системної цілісності навчально-виховного процесу.

Ось чому одним з надзвичайно важливих і відповідальних завдань керівництва вищих навчальних закладів, факультетів і кафедр постає турбота про рівень не тільки професійної компетентності викладача, який звичайно асоціюється із захистом ним кандидатської чи докторської дисертації, але й про розвиток культури його педагогічної діяльності. Адже в цій культурі втілюються духовні цінності освіти, педагогічні знання,

теорії, концепції, світоглядні позиції. Про рівень культури педагогічної діяльності конкретного викладача можна дізнатися, спостерігаючи його відносини зі студентами, характер спілкування і поведінки в цілому. Більш того, ця культура є своєрідним індикатором професійної самоідентифікації викладача та його особистості, індикатором його авторитету серед студентів і колег.

Ці твердження сьогодні набувають особливої актуальності, оскільки через загальне падіння духовності й культури в країні, поширення корупції та хабарництва, інші негативні обставини серед викладачів вищої школи теж з'являються нечисті на руку (точніше, на совість) люди, які нехтують своїм високим соціальним статусом і призначенням, виставляючи оцінки не за знання, а за гроші. Їх ганебні дії й поведінка роблять суспільству потрібну шкоду. По-перше, вони вбивають у молоді, яка тільки розпочинає доросле життя, віру у світлі ідеали – честь, гідність і справедливість, розмивають й без того істотно деформовану систему життєвих цінностей.

По-друге, вони посилюють у суспільній свідомості сприйняття освіти як вкрай корумпованої системи, а відтак і негативне ставлення до педагогів. Відбувається втрата довіри не тільки до вищої школи, а й знань і навчання взагалі: навіщо, мовляв, навчатися, якщо можна заплатити і отримати бажані оцінки.

Нарешті, по-третє, можливо, навіть головне: в країні постійно зростає маса людей з дипломами про вищу освіту (а то й з кандидатськими чи навіть докторськими дипломами), але без належної професійної компетентності, тобто без освіти. І здебільшого ці неукі обіймають високі посади, формують і реалізують політику. Чи не в цьому одна з причин подальшого зростання нашого технологічного відставання від провідних країн світу та постійного падіння конкурентоспроможності вітчизняної продукції?

Взагалі суттєву частку провини за всі негаразди в країні повинні нести вища школа і система освіти у цілому, оскільки всіх можновладців, депутатів і міністрів навчали і виховували в конкретних навчальних закладах, де їм прищеплювали систему життєвих цінностей і моральних принципів. Те ж, що вони сьогодні діють не відповідно до цих цінностей і принципів, свідчить лише про те, що виховували їх недостатньо переконливо, прищеплювали та розвивали життєві цінності й моральні погляди недостатньо ефективно. А це все є результатом недостатньої культури педагогічної діяльності вихователів.

Для того ж, щоб підняти рівень цієї культури, треба як удосконалювати зміст і характер педагогічної діяльності, чітко визначати її цілі та завдання, так і добре розуміти сутність самої культури педагогічної діяльності. Її ж, на нашу думку, можна визначити у такий спосіб. Культурою професійної діяльності педагога є такий характер виконання ним своїх функцій, який разом з формуванням у студентів фахових знань, умінь і навичок, моральних принципів і переконань та світоглядних позицій гарантовано трансформував би зусилля педагога у професійну культуру майбутніх фахівців. Здійснення такої трансформації дозволить кожному з них розуміти світ і себе в ньому як особистості і професіонала, відповідального за те, щоб його дії, як і все у світі, підпорядковувалися логіці й гармонії.

Як різновид професійної культури взагалі та як специфічна категорія педагогіки, культура педагогічної дії є ширшою за своїм змістом і понять професійної компетентності викладача, і його педагогічної майстерності, бо вона включає ще й такі порівняно мало вживані категорії, як педагогічний артистизм, імпровізацію та інтуїцію. Завдяки цьому вона допомагає звернути увагу студентів на найважливіші загальнолюдські цінності, як матеріальні, так і духовні, моральні та естетичні. Тільки в процесі діяльності викладач, якому притаманна розвинена культура цієї діяльності, отримує можливість

зосередити цю увагу, як пише Л. С. Нечепоренко, “на тих першоджерелах, які народили й тримають людину як вищу цінність, яка себе такою визнає та намагається самореалізуватися у світі, не знищуючи нічого й нікого, але запобігаючи виникненню зла та створюючи умови для розвитку всього кращого, що може втілити людина у своїй постаті та в довкіллі” [7, с. 4].

Отже, розглядаючи поняття культури професійної діяльності в системі категорій педагогіки вищої школи, треба мати на увазі її подвійну сутність. З одного боку, вона стосується змісту і якісної характеристики професійно-педагогічної діяльності викладача. З іншого ж боку, це поняття стосується необхідності формування і розвитку у студентів їх культури професійної діяльності як майбутніх фахівців. Між цими двома аспектами культури існує закономірний зв'язок, який полягає у тому, що культура педагогічної діяльності є визначальною передумовою формування культури професійної діяльності фахівця, у той час як остання має розглядатись як закономірний результат ефективного застосування першої. Характер цього зв'язку чітко виявляється в тому, що високий рівень культури педагогічної діяльності викладача активно сприяє і забезпеченню належного рівня культури професійної діяльності майбутнього фахівця. Низький чи навіть просто недостатній рівень культури педагогічної діяльності викладача також цілком закономірно породжує не тільки низький рівень професійної компетентності, загальної і професійної культури випускників, але часто й повну відсутність у них цієї культури.

Такий зв'язок зумовлює необхідність розглядати сутність культури професійної діяльності як особливу форму діяльності професійної свідомості суб'єкта цієї діяльності – чи то педагога, чи то майбутнього фахівця, яка має ґрунтуватися на пережитій і переосмисленій, обраній чи свідомо побудованій манері здійснення діяльності, яка орієнтується на забезпечення найвищого рівня її ефективності. Саме в такому разі ця культура стає потужним чинником особистісного і професійного саморозвитку як студентів, так водночас і самого викладача та їх самореалізації. Однак стрімкі зміни, якими характеризується наше динамічне сьогодення і які, напевне, і далі прискорюватимуться, спричиняють до необхідності парадигмальних змін і в системі освіти. Однією з них став перехід від орієнтації навчання на все життя до орієнтації навчання протягом всього життя. Відповідно до цього і культура професійної діяльності не може вважатися чимось застиглим, вона має постійно розвиватися і вдосконалюватися відповідно до логіки науково-технічного і соціального прогресу та відображення їх особливостей у цілях, змісті й характері професійної підготовки фахівців.

Надзвичайно цікавим явищем при цьому стає виникнення своєрідного синергетичного ефекту, завдяки якому не тільки постійне самонавчання, самовиховання і самовдосконалення педагога підвищують рівень культури його професійної діяльності, а відтак, і її ефективність, а й сама ефективність у формі професійної компетентності й культури випускників впливає на рівень культури педагогічної діяльності викладача (рис. 2), а також на цілі, зміст, способи і засоби освіти, на характер навчання, виховання, соціалізації та особистісного розвитку студентів, утворюючи складну систему прямих і зворотних зв'язків між цими категоріями.

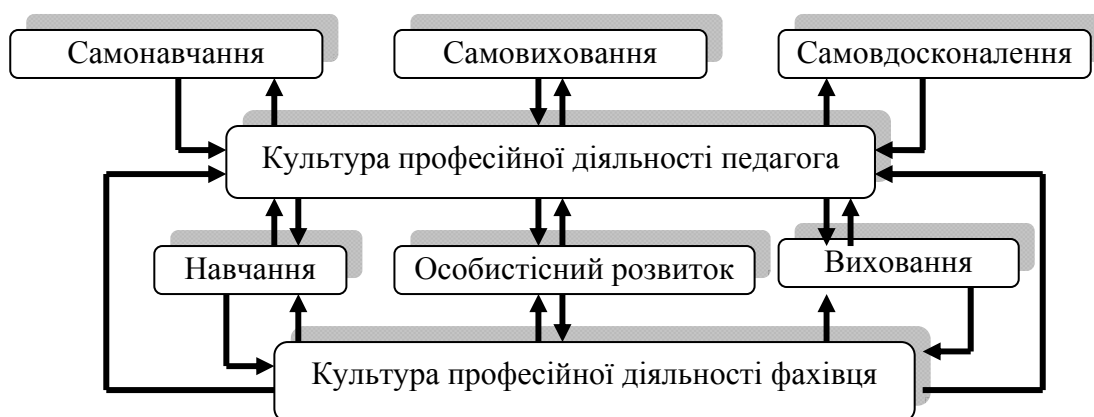


Рис. 2. Прямі та зворотні зв'язки в системі культури діяльності

Однак реалізація такої взаємодії можлива лише за умови дійсного прагнення викладача до професійного та особистісного самовдосконалення.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Наведені результати досліджень і рефлексії автора дають змогу дійти таких висновків. По-перше, діяльнісний підхід до аналізу педагогічної культури відкриває можливість глибше розкрити її категоріальний статус у загальній системі базових понять педагогіки. По-друге, саме діяльнісний підхід до розуміння педагогічної культури дозволяє долати певною мірою статичний характер традиційного її тлумачення виключно як особистісної характеристики педагога і перевести у площину його активної взаємодії з учнями чи студентами в процесі виконання своїх професійних функцій. По-третє, виходячи із загального уявлення професійної культури, діяльнісний підхід дозволяє поєднати компетентнісні й суто технологічні аспекти педагогічної дії з її життєво-ціннісним сенсом. По-четверте, завдяки своєму процесуальному характеру діяльнісний підхід розкриває сутнісні аспекти трансформації зусиль викладача і культури його педагогічної дії у професійну компетентність і професійну культуру майбутніх фахівців.

Подальший розвиток діялісного підходу до розуміння сутності, змісту і призначення такого специфічного феномену, як педагогічна культура, має передбачати більш поглиблений його філософський аналіз у загальному контексті сучасної філософії освіти. Крім того, важливим напрямком подальших досліджень видається аналіз загальної структури феномену культури педагогічної діяльності й технології її формування та розвитку в системі підготовки і перепідготовки майбутніх педагогів.

Список літератури: 1. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с. 2. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр “Академия”, 2002. – 208 с. – (Высшее образование). 3. *Лифинцева Н.И.* Формирование профессионально-педагогической культуры личности. – М.: Изд-во МПГУ, 2000. – 204 с. 4. *Мазур Н.* Зміст професійної культури викладача вищої школи // Рідна школа. – 2007. – №4. – С.12-14. 5. *Щербань П.* Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004. – №3. – С.67-71. 6. Професійна культура педагога: Навч.-метод. посібник / О. С. Поно-

марьов, О. Г. Романовський, О. А. Ігнатюк, М. П. Згурська. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2011. – 198 с. 7. Нечепоренко Л. С. Педагогічна майстерність: Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 276 с.

Bibliography (transliterated): 1. Grin'ova V. M. Formuvannja pedagogichnoї kul'turi majbutn'ogo vchitelja (teoretichnij ta metodichnij aspekti). – Harkiv: Osnova, 1998. – 300 s. 2. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – M.: Izdat. centr “Akademija”, 2002. – 208 s. – (Vysshee obrazovanie). 3. Lifinceva N.I. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoi kul'tury lichnosti. – M.: Izd-vo MPGU, 2000. – 204 s. 4. Mazur N. Zmist profesijnoї kul'turi vikladacha viwoї shkoli // Ridna shkola. – 2007. – №4. – S.12-14. 5. Werban' P. Sutnist' pedagogichnoї kul'turi // Viwa osvita Ukraїni. – 2004. – №3. – S.67-71. 6. Profesijna kul'tura pedagoga: Navch.-metod. posibnik / O. S. Ponomar'ov, O. G. Romanovs'kij, O. A. Ignatjuk, M. P. Zgurs'ka. – Harkiv: NTU “HPI”, 2011. – 198 s. 7. Necheporenko L. S. Pedagogichna majsternist': Monografija. – Harkiv: Vidavnicij centr HNU, 2009. – 276 s.

УДК 378.004

А. С. Пономарев

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Последовательно развивается деятельностный подход к пониманию сущности, содержания и роли понятия педагогической культуры. Характеризуется ее специфический статус своеобразной педагогической категории. Рассматривается связь с другими категориями в их системной целостности.

Ключевые слова: культура профессиональной деятельности, педагогическая культура, преподаватель высшей школы, профессиональное и личностное самосовершенствование, культура педагогического действия.

UDC 378.004

A. Ponomaryov

CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN SYSTEM OF CATEGORIES OF HIGHER SCHOOL'S PEDAGOGICS

Gradually developing active approach to understanding the essence, content and role of the concept of pedagogical culture. Characterized by its special status distinctive pedagogical category. The relation to other categories in their system integrity.

Keywords: professional culture, pedagogical culture, high school teacher, professional and personal self-improvement culture pedagogical action.

Стаття надійшла до редакційної колегії 10.10.2012

В. В. Ткаченко

Г.С. СКОВОРОДА І СУЧАСНИЙ ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС

У статті зіставлені основні антропологічні філософські погляди Г.С. Сковороди і їх продовження в сучасному філософсько-антропологічному дискурсі України. Автор показує тотожність поглядів його філософської спадщини ідеям сучасної філософської антропології України. Порівняння цих ідей показує напрям формування гуманістичної парадигми розвитку української філософської думки.

Ключові слова: Г.С. Сковорода, антропоцентризм, сучасний філософський дискурс.

Постановка проблеми. Спадщина Григорія Сковороди більше двох століть є питомим складником гуманітарних наук не лише в Україні, а й далеко за її межами. З одного боку, вона відбиває його епоху й розвиток філософської думки епохи бароко, а з іншого - є витокom багатьох феноменів подальшого розвитку науки і культури України.

Стрижневими у філософській творчості Г.С. Сковороди є антропоцентричні погляди, пов'язані з уявленнями філософа про щастя людини, її духовний розвиток, що постає із самопізнання. Пов'язуючи щастя особистості з моральністю й духовністю, Г.С. Сковорода звертається не лише до розуму, а й до почуттів, "серця". Філософія Г.С. Сковороди, що в подальшому була названа "філософією серця", знайшла ментальне пояснення, а в онтологічному плані - відгук і розвиток в українських філософів пізніших часів.

Актуальність дослідження. Поступ сучасної цивілізації, на думку вчених, все більше залежить від розвитку людини, а сучасний етап суспільного розвитку характеризується як антропологічна криза. Новітні технології, глобальні процеси, руйнуючи традиційну культуру, породжують необхідність нового способу життя і мислення. Отже, питання філософського осмислення сутності цілей і смислів існування сучасної людини актуалізує напрям філософської антропології у розвитку філософії нинішнього дня. Водночас творчий спадок Г.С. Сковороди, що розкриває зміст і сенс людського буття, є джерелом осмислення й подальшого розвитку проблем філософської антропології. Вплив ідей Г.С. Сковороди обумовлений співзвучністю антропоцентричних основ його філософської спадщини ідеям сучасної філософської антропології України, порівняння яких дозволить виявити напрям формування гуманістичної парадигми розвитку української філософії.

Завданнями даної статті є виокремлення основних ідей антропологічних поглядів Г.С. Сковороди та зіставлення їх з ідеями сучасного антропологічного дискурсу української філософії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє побачити нові підходи до розуміння філософії Г.С. Сковороди. Так, В.В. Ільїн [1] у співмірному порівнянні філософії Г.С. Сковороди з філософією Блеза Паскаля та Памфила Юркевича доходить висновку про феномен української духовності у філософії слов'янського світогляду, а також доводить, що українська філософська думка є різновидом європейської філософської думки. В.В. Ільїн робить висновок про те, що Г.С. Сковорода у вік Просвітництва вже розуміє відчуженість людини від самої себе, від своєї самості, що

© В. В. Ткаченко, 2012

несе сциєнтизм, раціоналізм, урбанізація. Мислитель, на думку В.В. Ільїна, стверджує, що людині не вистачає якраз духовного наповнення, прагнення пізнання самої себе. Свобода волі людини має бути підпорядкованою моральному почуттю, яке дано людині не випадково, а з однією метою – вдосконалення самої людини, чому і присвячене вчення українського мислителя.

Сучасний філософ В.Г. Кремень [2], аналізуючи становлення філософії національної ідеї, говорить про “філософію серця” Г.С. Сковороди як про філософсько-людиноцентристську програму філософа. В.Г. Кремень зазначає, що філософія Г.С. Сковороди – це новий підхід до досягнення раціонально-прагматичної реальності, яка оточувала його в той час. Це не відхід від філософії як такої, не “філософська недостатність”, про що говорить Густав Шпет, а характерна особливість, “родова риса” вчення Григорія Сковороди, яке свідомо й послідовно орієнтоване зокрема на принцип щастя людини. У розумінні Г.С. Сковороди філософія – єдина в своєму роді наука, яка вчить людину вибору шляху до щастя. Отже, на думку В.Г. Кременя, в цьому треба вбачати людиноцентризм українського філософа XVIII ст., який на той час зробив найбільший крок до розкриття істинної сутності природи людини та сприяв її духовному піднесенню.

У розвідках з теорії ментальності М.В. Попович подає нове розуміння “філософії серця” Г.С. Сковороди, посиляючись на уважне прочитання його текстів: “Г. Сковорода керується біблійним розумінням слова «серце», яке зовсім не співпадало з романтичним уявленням про протистояння «серця» і «розуму»... Сковорода не розрізняє в «серці» його чуттєвої і раціональної сторін: «... утаєнная мыслей наших бездна и глубокое сердце – все одно». Як сутність і натура людини серце співставляється з головою: «Сердце твое есть голова всех внешностей твоих» [3, с. 255].

Розуміння філософії Г.С. Сковороди з позицій проявів національної ментальності пропонує М.В. Попович у монографічному дослідженні про українського мандрованого філософа [4]. Через науковий аналіз ментальних основ і експресивних вимірів української ментальності М.В. Попович пояснює розуміння філософії Г.С. Сковороди. Розвідки вченого дають нові підходи до аналізу творчої спадщини мислителя, в яких він простежує зв'язок ментальності “культури вини”, яку формувало козацтво періоду бароко, з “філософією свободи” Григорія Сковороди.

У дослідженнях останніх десятиріч висловлюється думка щодо фундаментального значення творчої спадщини Г.С. Сковороди для розвитку культури України. Так, В.П. Андрущенко пише: “Філософська спадщина Сковороди багато в чому визначила загальну спрямованість ідей сучасників Сковороди й мислителів більш пізнього періоду, зокрема І. Котляревського, М. Гоголя, М. Максимовича, П. Юркевича, засновників Кирило-Мефодіївського товариства М. Костомарова, П. Куліша, Т. Шевченка, українсько-політичної думки XIX ст. загалом” [5, с. 323], маючи на увазі людиноцентристську спрямованість їхніх ідей.

Дослідження творчості Г.С. Сковороди з позицій філософії освіти здійснюють Н.А. Кавалерова та Н.В. Іванова [6]. Вони осмислюють метатеорію філософа як “трисонячну єдність”. У даному контексті вони розглядають філософські погляди українського мислителя як цілісну триєдину систему. В ній виокремлюють світоглядний складник, який є феноменом національного духу українського народу, його ментальності; морально-ціннісний складник (морально-духовні засади) та філософсько-освітній (праксеологічний).

Виділення невирішених питань, новизна. На сучасному етапі розвитку філософської науки вочевидь має простежуватися зв'язок української філософської

антропології з антропологічними мотивами філософських поглядів Г.С. Сковороди, віднайдення якого підтвердить традицію гуманістичної антропологічної спрямованості національної філософії й допоможе окреслити напрям розвитку філософської антропології сучасності.

Викладення основного матеріалу. Вплив Г.С. Сковороди стає відчутнішим в українській філософії ХХ сторіччя. У 70-х роках ХХ ст. антропоцентризм виразно простежується у філософських поглядах В.І. Шинкарука і його філософської школи. Ідеї національного піднесення 80-90-х років виводять на перший план традиційні архетипи і прагнення, втілені у спадщині Г.С. Сковороди.

Історично склалося так, що філософські ідеї Г.С. Сковороди в Україні інтенсивно розробляються наприкінці ХХ столітті. Так, людське буття осмислювалось у поняттях “екзистенція”, “час”, “свобода”. Для філософської школи В.І. Шинкарука має значення буття не людини взагалі, а окремої людської особистості, “кожного з нас”. З традиційного, натуралістично-матеріалістичного погляду українська філософська думка встановлює, що в єдності природного і соціокультурного визначальною є природа, а сам світ є природним, матеріалістичним [7, с. 178]. Категоріями, в яких осмислюється цей світ, є “матерія”, “рух”, “простір”, “час”, “нежива” матерія, свідомість як властивість високоорганізованої матерії, мозку. Але ці категорії не “охоплюють” “окремішності” людського буття в значенні світу буття окремої особистості. Так само з визначення Г.С. Сковородою пріоритету духовного в людині в українській філософії наголошується, що у світі індивідуального людського буття визначальними є не його матеріально-природні, а духовні, соціокультурні основи. У розвитку цієї тези знаходимо визначення світу індивідуального людського буття – це світ олюдненої природи, природи не просто перетвореної, а даної в її людських значеннях. Вона відкривається через мову, знання, науку, засвоюваною людиною культуру взагалі. Вона відкривається, постає в них і через них [Там само, с. 204–206].

У В.І. Шинкарука знаходимо й визначення людини, близьке за духом до сквородинського: “...людина – це світ людини, духовний не менше, ніж матеріальний” [8, с. 223], і розуміння духовності – “...справжнім життям є духовне життя. Життя, як задоволення тілесних, матеріальних потреб є лише засобом до цього істинного життя” [Там само, с. 323]. Продовжує В.І. Шинкарук і розмисли Григорія Сковороди про смисл духовного народження людини, у яких герой діалогу “Наркісс. Разглагол о том: узнай себе” перетворюється на “источник”, що вічно парою дихає, “оживляющею и прохлаждающею” [9, с. 156]. “Любовь, – пише В.І. Шинкарук, – ...є глубинною основою духовности, а поза тим і всього духовного життя людини. Це те, що гідно підносить її, людину, над усіма марнотами сьогодення до вищих духовних поривань, що поєднують розум з її серцем” [8, с. 325].

Визначаючи морально-гуманістичні параметри особистості В.І. Ярошевець, подібно до Г.С. Сковороди, який стверджував існування двох натур – зовнішньої і внутрішньої, відштовхується від зіставлення духовності й тілесності. Він говорить, що духовність не є антитезою тілесності і не тотожна душевності. Проте, якщо цілеспрямовано вибудовувати ціннісну ієрархію, то необхідно починати саме з духовності [10, с. 24]. “Духовність, – доводить В.І. Ярошевець, – є тією формуючою силою, ентелехією, яка дозволяє особистості організовувати себе і влаштовуватися у зовнішній світ; одночасно вона і є сама особистість, або її центр, серцевина – не випадкова її асоціація з серцем” [Там само, с. 25]. На сучасному етапі розвитку філософської думки вчений навіть ототожнює духовність із гуманізмом, зазначаючи про їхню

спільну природу, і підсумовує: “Справжній гуманізм можливий тільки на основі високої духовності” [Там само].

Філософію особистості як окремий напрям філософської антропології розробляє С.Б. Кримський. Розглядаючи історію культури і цивілізації, за “одиницю виміру” їхнього поступу філософ бере особистість в її історичному розвитку. “Людина, – пише С.Б. Кримський, – не живе в чужому для неї світі... Вона вибудовує своє буття за певними цінностями і смислами, співзвучними її єству” [11, с. 469].

Надзвичайно близькими за розумінням виникнення особистості є міркування Г.С. Сковороди і С.Б. Кримського (зрозуміло, на відповідному рівні розвитку філософії як знання часів Г.С. Сковороди і філософської науки сучасності). У Г.С. Сковороди ідентифікація особистості суть самопізнання, розкриття власної сутності, розпізнавання і виявлення внутрішнього світу: “весьма немалое дѣло: узнать себе” [9, с. 172], “один труд... – познать себе и уразумѣть точного человека, весь труд и обман от его тѣни, на которой всѣ останавливаемся. А видь истинный человек и Бог есть тожде” [Там само]; “Во что кто влюбился, в то преобразился. Всяк есть тем, чье сердце в нем. Всяк есть там, гдѣ сердцем сам”, – твердить Г.С. Сковорода [Там само, с. 154]. У С.Б. Кримського – це творення особистості на основі її саморозпізнавання. Він пише: “Усвідомлення індивідуальності утворює вищу інстанцію людської самості – особистість. Людська особистість формується як свідоме використання специфіки індивідуальності особи для побудови її внутрішнього світу”, і далі – “особистість – це морально самокерована система, результат свідомого вибору людиною свого власного образу” [11, с. 481].

Проблеми людини в діапазоні філософсько-освітнього знання розглядає В.П. Андрущенко. Він простежує зміну освітньої парадигми сучасного суспільства, яке вступає в наступну стадію розвитку – постіндустріальну, інформаційну (за визначальним фактором прогресу – інформатизацією). Враховуючи історичний досвід попередніх стадій розвитку людства, на його думку, на перший план знову виходять освіта і наука, культура і виховання особистості. Проте основою поступального розвитку людства вчений вважає особистість і підкреслює, що “реалістичний світогляд і моральні якості людини справедливо розглядаються нині як фундаментальні чинники прогресу” [12, с. 85]. Наведемо для порівняння кілька настанов Г.С. Сковороди. Говорячи про навчання й розвиток, український мислитель підкреслює: “Кая полза ангелскій язык без добрыя мысли? Кій плод тонкая наука без сердца благого?” Інакше вся наука обертається проти людини, проти суспільства; добро, яке має в собі освіта, перетворюється на зло. Розвинена й розумна людина, озброєна знаннями, але не високоморальна стає такою, що “хищнѣ суть птиц, невоздержаннѣ скотов, злобнѣ звѣрей, лукавѣ гадов, безпокойнѣ рыб, невѣрнѣ моря, опаснѣ африканских пѣсков...” [13, с. 106].

На духовності, як безперечному компонентові розвитку особистості, який постає одночасно як сформованість моральної сфери особистості, а отже і цивілізаційного поступу людства, наполягають Л.В. Губерський та інші, оскільки будь-які життєві обставини ставлять особистість у ситуацію вибору: “... поле духовності практично не має меж, адже включає і фантазію, і мрію, і утопію, і віру, і реальні духовні засади людської життєдіяльності. Духовний вибір особистості безмежний. Проте є завжди один з двох варіантів вибору – добро і зло, правда і брехня, прекрасне і потворне” [14, с. 86].

Нині філософсько-освітня думка визначає людину та її розвиток центральним складником освітньої парадигми, якої потребує поступ сучасного постіндустріального суспільства. В основі філософських поглядів сучасності, орієнтованих на людину і її особистість, – “ті самі смисли, які роблять людину людиною і які в новий час були

відсунуті у бік. Духовно-моральний імператив отримує санкцію як релігійної традиції, так і сучасного секуляризованого інтелекту”, - зазначає В.Г. Кремень [15, с. 99].

Завдання з розвитку сучасної цивілізації, пов'язані із новим поглядом на людину, її місцем в суспільстві, переосмисленням суспільних і особистісних цінностей, зумовлюють започаткування у філософській думці України напрям філософії людиноцентризму, провідником якого є В.Г. Кремень. Філософія людиноцентризму виступає, на його думку, як “нова стратегія поступу суспільства, в основі якої – не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу” [Там само, с. 9].

З позицій сучасних напрацювань постмодерної філософії він підходить до визначення смислу і цінностей людського буття. Серед іншого вчений зазначає, що саме людина “олюднює”, “одухотворює” навколишню дійсність. Людину людиною робить саме свідомо духовна діяльність. На думку вченого, людина має виходити за межі матеріального, природно-споживчого буття. Попри все інше - маються на увазі можливості і обов'язок морального зростання людини та її самовдосконалення - духовна трансценденція виступає одночасно і як умова, і як імператив морального розвитку.

Як Григорій Сковорода свого часу наполягав на щасті кожної людини, його можливості й імперативі здійснення завдяки зусиллям кожної особистості, які спрямовувалися б у внутрішній світ людини, так, розвиваючи гуманістичні принципи української філософії, нині про людиновимірність як найважливіший параметр буття говорить В.Г. Кремень. Все у світі, зазначає філософ, акцентується на людині, її цілеспрямованій активності. Бути – означає ставати самим собою. Духовна самодетермінація є самозвільненням. У повному смислі буття є першоосновою і першовісником свободи. Свобода є внутрішньою необхідністю, потребою самоздійснення. Свобода як власне людський феномен безпосередньо стосується самосвідомості особистості, її духовної культури. Свобода є у того, хто мислить і діє не в ізоляції від інших, а разом з іншими, у контексті цілісного буття, що поєднує всіх. У цьому і полягає призначення та вищий сенс існування людини, яка є центром буття – природного, соціального, духовного.

Має рацію М.В. Попович, коли говорить, що попри культивування в сучасній цивілізації індивідуалізму та свободи, що межує зі сваволею, реальне життя повертає соціум до необхідності визнання загального, суспільного як основи становлення, існування та розвитку кожної окремої особистості. А відтак окреслює подальші напрями розвитку філософської антропології, зауважуючи, що задля розв'язання проблем людини на сучасному етапі “сьогодні як ніколи потрібен філософський підхід до осмислення всіх нагальних людських питань, будь-то філософські міркування у медійній сфері, у царині культури, політичній сфері, не говорячи про економіку” [16, с. 16]. “Філософія має брати на себе функцію певного духовного опертя, духовного опору”, – підсумовує М.В. Попович. Так само, звертаючись до Григорія Сковороди, ми спостерігаємо його зауваження щодо власних, новітніх на той час, філософсько-антропологічних поглядів, які він називав “наукою найновішої”. Задля розповсюдження й збереження їх в українському соціумі він присвятив себе просвітництву. На кінець XVIII ст. саме погляди українського мислителя, що привертати увагу до людини, імперативу її розвитку й філософсько-етичних настанов, були філософським опертям для збереження національної самототожності й розвитку національної культури.

Висновки. Аналіз і зіставлення ідей Г.С. Сковороди із сучасними філософсько-антропологічними поглядами філософської науки виявляє їхню співзвучність. Філософська спадщина українського мислителя XVIII ст. становить підґрунтя форму-

вання гуманістичної парадигми досягнення навколишнього світу сучасності, центром якої є людина, формування її особистості, духовно-моральний розвиток як основа збереження поступального розвитку цивілізації. Магістральною лінією філософської антропології сучасності є філософія людиноцентризму.

Список літератури: 1. *Ільїн В.В.* Український гуманізм: тотожність раціонального та ірраціонального (три ступені сходження до істини) / В. В. Ільїн. – К.: Київськ. держ. торг.-екон. ун-т, 1999. – 411 с. 2. *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум // В.Г.Кремень. – Вид. переробл. – К.: Грамота, 2010. – 576 с. 3. Проблеми теорії ментальності / Попович М.В., Кисляковська І.В., Вяткіна Н.Б. та ін. ; відп.ред. акад. НАН України М.В. Попович : К.: Наукова думка, 2006. – 405 с. 4. *Попович М.В.* Григорій Сковорода: філософія свободи. – К.: Майстерня Білецьких, 2007. – 256 с. 5. *Андрущенко В.П.* Соціальна філософія : історія, теорія, методологія : підруч. для вищ. навч. закл. / В. П.Андрущенко, Л. В.Губерський, М. І. Михальченко. – Вид. 3-є, випр. та доп. – К. : Генеза, 2006. – 656 с. 6. *Кавалерова Н.А., Іванова Н.В.* Філософсько-освітні горизонти Григорія Сковороди: [Монографія]. – Одеса: Астропринт, 2010. – 152 с. 7. *Шинкарук В., Яценко А.* Гуманізм діалектико-матеріалістического мировоззрення – К.: Політиздат України, 1984. – 256 с. 8. *Шинкарук В.І.* Вибрані твори: у 3-х т. – К.: Український центр духовної культури, 2004. – (Філософська спадщина України). Т.3. – 428 с. 9. *Сковорода Г.* Повне зібрання творів у двох томах. – К.: “Наукова думка”, 1973. – Т. I. 10. *Ярошовець В.І.* Історія філософії: від структуралізму до постмодернізму. Підручник. – К.: Знання України, 2004. – 214 с. 11. *Кримський С.Б.* Під сигнатурою Софії. – К.: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 367 с. 12. *Андрущенко В.П.* Освіта – духовність – цінності (за матеріалами філософської спадщини В. Шинкарука) / Людиноцентризм як домінанта соціокультурних вимірів людського буття / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Шості шинкаруківські читання. – К.: ХмЦНП, 2010. – 286 с. – С. 28-36. 13. *Сковорода Г.* Повне зібрання творів у двох томах. – К.: “Наукова думка”, 1973. – Т. II. 14. *Губерський Л. та ін.* Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз/ Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с. 15. *Кремень В.Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 519 с. 16. *Попович М.* Роль філософії у духовному розвитку людства / Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: III Міжнародна науково-теоретична конференція (19-20 травня 2011 року): зб. матеріалів / за заг. ред. Сауха П.Ю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 324 с.

Bibliography (transliterated): 1. *Il'in V.V.* Ukraïns'kij gumanizm: totozhnist' racional'nogo ta irracional'nogo (tri stupeni shodzhennja do istini) / V. V. Il'in. – K.: Kiïvs'k. derzh. torg.-ekon. un-t, 1999. – 411 s. 2. *Kremen' V.G.* Filosofija nacional'noï ideï: Ljudina. Osvita. Socium // V.G.Kremen'. – Vid. pererobl. – K.: Gramota, 2010. – 576 s. 3. Problemi teorïi mental'-nosti / Popovich M.V., Kisljakovs'ka I.V., Vjatkina N.B. ta in. ; vidp.red akad. NAN Ukraïni M.V. Popovich : K.: Naukova dumka, 2006. – 405s. 4. Popovich M.V. Grigorij Skovoroda: filosofija svobody. – K.: Majsternja Bilec'kih, 2007. – 256 s. 5. Andruwenko V.P. Social'na filosofija : istorija, teorija, metodologija : pidruch. dlja viw. navch. zakl. / V. P.Andruwenko, L. V.Gubers'kij, M. I. Mihal'chenko. – Vid. 3-e, vipr. ta dop. – K. : Geneza, 2006. – 656 s. 6. Kavaleroval N.A., Ivanova N.V. Filosofs'ko-osvitni gorizonti Grigorija Skovorodi: [Monografija]. – Odesa: Astroprint, 2010. – 152 s. 7. Shinkaruk V., Jacenko A. Gumanizm dialektiko-materialisticheskogo mirovozzrenija – K.: Politizdat

Ukrainy, 1984. – 256 s. 8. Shinkaruk V.I. Vibrani твори: u 3-h t. – K.: Ukraïns'kij centr duhovnoï kul'turi, 2004. – (Filosofs'ka spadwina Ukraïni). T.3. – 428 s. 9. Skovoroda G. Povne zibrannja tvoriv u dvoh tomah. – K.: “Naukova dumka”, 1973. – T. I. 10. Jaroshovec' V.I. Istorija filosofii: vid strukturalizmu do postmodernizmu. Pidruchnik. – K.: Znannja Ukraïni, 2004. – 214 s. 11. Krims'kij S.B. Pid signaturoju Sofii. – K.: Vid. dim “Kievo-Mogiljans'ka akademija”, 2008. – 367 s. 12. Andruwenko V.P. Osvita – duhovnist' – cinnosti (za materialami filosofs'koï spadwini V. Shinkaruka) / Ljudinocentrizm jak dominanta sociokul'turnih vimiriv ljuds'kogo buttja / Materiali vseukraïns'koï naukovopraktichnoï konferencii. Shosti shinkarukivs'ki chitannja. – K.: HmCNP, 2010. – 286 s. – S. 28-36. 13. Skovoroda G. Povne zibrannja tvoriv u dvoh tomah. – K.: “Naukova dumka”, 1973. – T. II. 14. Gubers'kij L. ta in. Kul'tura. Ideologija. Osobistist': Metodologo-svitogljadnij analiz/ L. Gubers'kij, V. Andruwenko, M. Mihal'chenko. – K.: Znannja Ukraïni, 2002. – 580 s. 15. Kremen' V.G. Filosofija ljudinocentrizmu v strategijah osvitynogo prostoru / Vasil' Grigorovich Kremen'. – K.: Ped. dumka, 2009. – 519 s. 16. Popovich M. Rol' filosofii u duhovnomu rozvitku ljudstva / Tolerantnist' jak sociogumanitarna problema suchasnosti: III Mizhnarodna naukovoteoretichna konferencija (19-20 travnja 2011 roku): zb. materialiv / za zag. red. Sauha P.Ju. – Zhitomir: Vidvo ZhDU im. I. Franka, 2011. – 324 s.

УДК 1(091)-51Сковорода+141.319.8

В. В. Ткаченко

Г.С. СКОВОРОДА И СОВРЕМЕННЫЙ ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

В статье сопоставлены основные антропологические философские взгляды Г.С. Сковороды и их продолжение в современном философско-антропологическом дискурсе Украины. Автор показывает тождественность взглядов его философского наследия идеям современной философской антропологии Украины. Сравнение этих идей показывает направление формирования гуманистической парадигмы развития украинской философской мысли.

Ключевые слова: Г.С. Сковорода, антропоцентризм, современный философский дискурс.

UDC 1(091)-51Skovoroda+141.319.8

V. Tkachenko

G.S. SKOVORODA AND MODERN DISCOURSE OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

The article compares the mainly anthropological philosophical views of G.S. Skovoroda and their continuation in the modern discourse philosophical anthropology in Ukraine. The author shows the identity of the terms of its philosophical heritage to ideas of contemporary philosophy of Ukraine. Comparison of these ideas shows the direction of forming a humanistic paradigm of Ukrainian philosophy.

Keywords: G.S. Skovoroda, anthropocentrism, contemporary philosophical discourse.

Стаття надійшла до редакційної колегії 11.10.2012

А.В. Голозубов, М.О. Мазоренко

МАСС-МЕДИА И МОДУСЫ СОЦИАЛЬНОГО ТЕЛА: ПОЛИТИЧЕСКИЙ, СЕЛЕБРИТИ- И РЕЛИГИОЗНЫЙ МЕДИАСПЕКТАКЛЬ

В статье политический, селебрити- и религиозный медиаспектакль рассмотрены как модусы существования социального тела в информационном обществе. Показаны различные трансформации политической, зрелищной и евангелической культуры и роль репрезентации и самопрезентации в процессах, вовлекающих взаимосвязи между символами, интересами, значениями и современной медийной сферой.

Ключевые слова: масс-медиа, медиаспектакль, индустрия развлечений, медиа-пропаганда, общество потребления.

Постановка проблемы. Материалом, на котором М. Бахтин разворачивает свою знаменитую теорию карнавала и карнавальности, является повседневная жизнь позднего средневековья, прежде всего праздничная, зрелищная культура. В современном гуманитарном дискурсе бахтинские категории “работают” и по отношению к реалиям информационного общества, его масс-медийного пространства. Так появляется концепт медиаспектакля, в основе которого лежит теория общества спектакля Ги Дебора.

Дебор утверждает, что рост коммерциализации производит особое рыночное сознание, или то, что он называет “обществом спектакля”. Зрелище Дебора предполагает идеологический смысл и таким образом становится частью более общей капиталистической суперструктуры. Кроме того, “спектакль – это не совокупность образов, но общественное отношение между людьми, опосредованное образами” [4, с. 13]. В мире массового потребления прессы, рекламы и сбыта продукции зрелище представляет собой распространение или коммерческое посредничество изображений, которые часто не имеют реального содержания. Таким образом, коммерциализация является “материализацией идеологии в виде спектакля”. Более того, отношения между зрителем и зрелищем становятся отношением между потребителем и товаром.

Именно масс-медиа формируют модусы социального тела в постиндустриальной цивилизации, и мы полагаем, что эти модусы организованы по принципу представления, зрелища, спектакля.

Актуальность проблемы. Как отмечают С. Бест и Д. Келлнер, современные политики вовлечены в спектакль, начиная от ежедневного позирования перед телекамерами и заканчивая тщательно подготовленными специальными мероприятиями, придающих элемент драматизма спектаклю государственного управления [10]. Выборные кампании превращают соперничество политиков в битвы образов и репрезентаций, медиаспектакль, сопровождаемый постановками в голливудском стиле, представляющими кандидатов, “продающих себя” публике/избирателям в большей степени, чем предвыборные программы и политические платформы. Средства массовой информации продвигают этот политический спектакль, чтобы привлечь аудиторию и повысить доходы, поэтому в последние годы публика находилась под постоянным прессом новостей с фронтов секс-скандала Клинтона, личной драмы и смерти принцессы Дианы и так называемой высокотехнологичной войны. Последняя варьируется от самого масштабного телевизионного зрелища такого рода в истории – “телевизионной войны” в персидском заливе – до террористических атак на западные страны и следующих за

© А.В. Голозубов, М.О. Мазоренко, 2012

этим и/или под руководством США попыток военного возмездия и, наконец, бомбардировок Сербии и исхода косовских беженцев.

Пример того, как происходит манипулирование сознанием в современном мире, дает Китайская Народная Республика. Власти КНР показали студентов, атакующих танки, но не полицию, стреляющую в студентов во время событий на площади Тяньаньмэнь в июне 1989 г. Через три дня после начала волнений были введены ограничения для иностранной прессы, запрет на фото- и видеосъемку в районе площади.

Мы считаем подобные эпизоды локальными примерами более общей проблемы, которая обозначена выше как функционирование современного общества в режиме медиаспектакля.

Анализ предыдущих исследований и публикаций. Обозначенная в статье проблема находится на пересечении различных дисциплин: философии, культурологии, политологии, социологии, но прежде всего относится к такому направлению в современной гуманитарной науке, как медиаисследования. Наиболее известные работы по вопросам медиа принадлежат М. Маклюэну, Д. Беллу, Н. Луману, Р. Вильямсу, С. Лешу, М. Кастельсу, М. Пората, Й. Массуде, Т. Стоунеру, Р. Карцеву, Ф. Уэбстеру. Важным вопросам социологии медиа и, прежде всего отношениям с властью и обществом, посвящены отдельные публикации представителей Франкфуртской философской школы Т. Адорно, Ю. Хабермаса; выдающегося философа постмодерна Ж. Бодрийяра; других авторов, таких как С. Холл, А. Кун и др. Медиапроизводство рассматривают П. Скэннелл, Н. Гарнхман, Г. Мердок, Дж. Танстолл; медиатекст Б. Берельсон, Э. Криселл, Дж. Фиске, Р. Дайер; идеологию и дискурс Дж. Вулакотт, Э. Тольсон. Феминистское направление в медиаисследованиях представлено такими именами, как Дж. Уиншип, Д. Кларк, К. Сквайр. Соотношению медиа, гендера и идентичности посвящена работа Д. Гаунтлетта. Постмодерные медиа стали предметом анализа в публикациях таких авторов, как Дж. Коллинз, А. Макробби, Б. Николс. Отдельные жанровые разновидности медиа и их социокультурное значение рассматривают Д. Хобсон, Дж. Страттон, П. Голдинг, Дж. Кюрран и др. В последние годы XX – в начале XXI вв. медиа стали предметом анализа постсоветских философских студий, в частности в работах В. Миронова, В. Савчука, И. Кириллова, В. Федотовой, В. Корнина, В. Подороги, Л. Баженовой и др. В украинской философской мысли различные аспекты медиа исследовали такие авторы, как М. Култаева, И. Степаненко, В. Лозовой, И. Михайлин, И. Бутырина, О. Мошинская. Теорию коммуникации давно и плодотворно разрабатывает Г. Почепцов. Гендерным измерениям информационного общества посвящены публикации Е. Карпенко, И. Жеребкиной, В. Суковатой, Е. Здравомысловой, Н. Анихиной, О. Ворониной и др.

Тем не менее политический, селебрити- и религиозный медиаспектакль до сих пор не рассматривались комплексно как формы организации и функционирования общественного организма, или, иначе говоря, модусы социального тела. Такова **цель статьи**.

Основной материал.

Прежде всего хотелось бы отметить, что спектакль – зрелищная, но не карнавальная форма проведения и организации досуга. Карнавал предполагает всеохватывающее праздничное настроение и равноправие участников если не между собой (в карнавале может быть свое распределение ролей и временных социальных статусов, например: король шутов, папа шутов и т.п.), то перед теми правилами, по которым происходит карнавал и которые находятся за пределами внешней мотивации. В спектакле существует определенная дистанция между актером и его ролью, как бы гениаль-

но он ее не исполнял; между актерами и зрителями; наконец, в спектакле есть свой распорядитель – режиссер и есть внешняя по отношению к самому театральному действию литературная основа спектакля – сценарий. При всех оговорках в карнавале живут, в спектакле играют, наблюдают за игрой и направляют ее в нужное русло. Поэтому и медиаспектакль – действие, которое не только разыгрывается, но и режиссируется и в определенной степени контролируется.

С. Уилсон называет четыре основные теории прессы, согласно которым медиа-контроль осуществляется различным образом:

- авторитарная (функция прессы – транслировать мудрость и истину в понимании государства и церкви);
- либертарианская (государство должно всего лишь служить интересам общества, а не определять политику и содержание СМИ в отношении этого общества); сторонниками такого подхода были Дж. Мильтон, Дж. Локк, И. Ньютон, А. Смит и др.;
- советская коммунистическая (медиа должны быть инструментом государства и способствовать единству и социальной слаженности);
- концепция социальной ответственности – призывает к ответственности журналистов перед обществом, провозглашает свободу прессы, но требует от журналистов аккуратности и ответственности [16].

Дмитрий Медведев, будучи президентом России, предложил создать общественное телевидение на базе одного из федеральных каналов. В своем послании Федеральному собранию он отметил, что это необходимо “для улучшения общественных коммуникаций” [6]. Вопросами развития IT-индустрии озабочено и украинское правительство. Так, в декабре 2011 г. премьер-министр Украины Н. Азаров поручил создать постоянно действующий общественный совет при Кабинете министров, который будет заниматься вопросами поддержки и развития IT-отрасли [1].

В современном мире политические партии, персоны и целые государства манипулируют или пытаются манипулировать масс-медийными средствами распространения информации, влияя таким образом на формирование общественного мнения относительно собственного статуса и деятельности, восприятие и оценку временной перспективы. Власти Белоруссии с января 2012 г. вводят административную ответственность за правонарушения при использовании национального сегмента Интернета, в частности “принятыми поправками устанавливается ответственность юридических лиц и индивидуальных предпринимателей (ИП) за осуществление деятельности по реализации товаров, выполнению работ, оказанию услуг на территории Белоруссии с использованием информационных сетей, систем и ресурсов, имеющих подключение к сети интернет, не размещенных на территории Белоруссии и (или) не зарегистрированных в установленном порядке” [2]. Следует напомнить, что с 1 января 2011 года через созданный Национальный центр обмена трафиком проходит весь международный и внутренний трафик пользователей национального сегмента Интернета (“байнета”). Фактически преследуется цель использования для оказания интернет-услуг, в том числе информационных, лишь тех ресурсов, которые расположены на территории страны. В условиях авторитарного белорусского режима это ведет, безусловно, к ограничению права на информацию.

Но происходит и обратный процесс. Если на протяжении десятилетий определенное социальное пространство постоянно является своеобразным “полигоном” для применения различных технологий по “обработке мозгов”, то объекты этого применения и одновременно субъекты “законопослушного” в тоталитарном отношении сознания и поведения легко поддаются манипуляции, проникаются искренней и глубокой

верой в пропагандируемые идеалы. Этот процесс становится почти необратимым там, где интеллектуальной и эмоциональной почвой для вбрасывания “семян” манипуляции и пропаганды является не либеральное демократическое сознание, а традиционная культура, основанная на почитании предков и вождей, корреспондируемая с соответствующими религиозно-философскими традициями, как во многих странах Восточной и Юго-Восточной Азии, или многовековым патриархальным укладом, помноженным на трагический опыт тотального принуждения и репрессий, как в советской России.

После недавней смерти Ким Чен Ира тысячи людей скорбели организованно, выстроившись в шеренги. Многие плакали навзрыд, падали на колени. Центральное и местное телевидение широко освещало это бурное проявление чувств, даже диктор разразилась плачем во время чтения информации о “невосполнимой потере”. Эти же кадры у мирового сообщества вызвали скорее недоумение и вопрос, насколько искренней является эта манифестация верноподданнической и фанатичной любви. Средства же массовой информации использовали смерть вождя, чтобы еще больше сплотить народ вокруг его имени, его памяти и вокруг его сына – нового великого кормчего северокорейского государственного корабля. В дни траура по национальному телевидению и радио передавали печальную музыку, военные марши и патриотические песни в исполнении оркестра и хора Корейской народной армии. В распространенном информационным агентством ЦТАК совместном заявлении центральных органов власти Ким Чен Ир назван “великим человеком”, “выдающимся мыслителем и теоретиком”, который «вел страну по победоносному пути развития и революции» и превратил КНДР “в непобедимую политическую и идеологическую державу, обладающую ядерным оружием” [7]. Более того, северокорейские СМИ сообщали, что даже природа скорбела о смерти вождя. Согласно этим сообщениям, “смерть товарища Кима вызвала снежную бурю, а ледник недалеко от места его рождения на горе Пэктусан треснул” [8]. Закрытость северокорейского общества проявилась и в том, что иностранные делегации на похороны Ким Чен Ира решили не приглашать. В не меньшей степени боятся обрушения информационного занавеса власти КНР. Удивительным образом появление официальной информации о смерти Ким Чен Ира совпало с ужесточением контроля над социальными сетями в социалистическом Китае. Пользователям семи крупнейших интернет-порталов, популярных на юге страны, было предписано публиковать записи исключительно под настоящими именами [3]. Уместно напомнить, что социальные сети *Twitter* и *Facebook* в Китае и вовсе запрещены.

Современная медиапропаганда становится все более изощренной. Западные правительства объясняют всплывающие время от времени факты слежки и прослушивания собственных граждан интересами безопасности и борьбы с терроризмом и преступностью. Правозащитные организации и общественные деятели, в свою очередь, считают это грубым нарушением базовых демократических прав и свобод. Камеры провожают нас своим видеозрачком в магазинах, метро, аэропортах, банках и т.д. Интернет пока остается приватной сферой, но все более частыми становятся попытки ограничить эту “приватность”, открыть доступ государственным органам и спецслужбам к электронным ресурсам, особенно после трагических событий 11 сентября 2001 г. Но и до этого атмосфера всеобщей подозрительности и шпионажа царила в Восточной Германии, где вездесущая Штази оплела паутиной осведомителей всю страну. Подобная система стала объектом критики в ряде произведений литературы и киноискусства в прошлом столетии (“1984” Дж. Оруэлла, “Мы” Е. Замятина, “Особое мнение” и “Помутнение” Ф. Дика, “Бразилия” Т. Гильяма и мн. др.)

Медиавлиianie Китая возрастает в странах Азии, Африки, Латинской Америки.

Интересно, что китайские компании проявляют интерес к акциям “Yahoo!”, а китайское правительство с помощью услуг этого сервера устанавливает местонахождение диссидентов. В 2002 г. компания передала китайским властям содержимое почтового ящика диссидента Вана Сяонина, приговоренного на основании этих материалов к 10 годам тюремного заключения. Вместе с тем в 2008 г. на волне всплеска националистических настроений по Китаю прокатились протесты против западных медиа, появились плакаты такого содержания: “Мы больше не доверяем им” [западным медиа], “Мы сами медиа. У нас есть он-лайн форумы, блоги”.

Далее мы хотели бы обратиться к анализу феномена, который пока еще не стал объектом глубокого анализа и оценки в украинской гуманитарной науке, а именно феномен “селебрити” (англ. *celebrity* – “известная личность”). Между тем примеры этого явления можно найти не только в американской поп-культуре, а и в украинской и советской культурной истории прошлого и настоящего – Любовь Орлова, Владимир Высоцкий и др.

М. Уорк в книге “Селебрити, культура и киберпространство” делает акцент на австралийских медиа. Австралийцы по-разному мыслят и чувствуют, но разделяют общее киберпространство, внутри которого культурные различия сглаживаются и творчески взаимодействуют. Наиболее очевидные знаки этого процесса – это знаменитости, “селебрити”, поставщики новостей и сплетен в мировом медиапространстве. Уорк полагает, медиа – та часть общественной жизни, которая нуждается в постоянном обновлении и критике. В книге рассматриваются персонажи как из мира политики, так и из мира культуры, а селебрити определяются как “воплощения действий, утверждений, историй о том, как кто-то, в ком смешались обычные и выдающиеся качества, реагирует на события, которые происходят вокруг него, и делает из обстоятельств событие” [15, с. 50] Часто в имидже селебрити присутствует новизна, но не обязательно, есть характеристики, которые, наоборот, делают селебрити узнаваемыми и “своими”. Одним из первых австралийских селебрити такого рода стал Нед Келли – “благородный разбойник”, герой преданий и баллад, которые сделали Келли знаменитостью. На основе таких историй Роберт Дрю написал свой роман, который в 2003 г. был экранизирован Г. Джорданом (“Банда Келли”) с Орландо Блумом в главной роли. Но еще почти столетием раньше вышел фильм австралийского режиссера Ч. Тейта “Подлинная история банды Келли” (1906), считающийся первым полнометражным фильмом в истории мирового кино.

А. Хендерсон в статье “Медиа и возникновение культуры селебрити” заявляет о том, что возникновение последней связано именно с переходом Америки от общества производства к обществу потребления [11]. Победившая американская революция стремилась обрести мифический национальный характер, сосредоточившись на военных героях, романтических вымышленных героях и выдающихся государственных деятелях, которые воплотили идеалы добра и уверенности в себе. Герои революционной эпохи должны были дать нации чувство исторической легитимности. Джордж Вашингтон был воплощением национальной добродетели, символом существенных достоинств молодой нации. Героями этой эпохи были джентльмены, ученые и патриоты – традиционные представители таких основных социальных институтов, как государство, войско, церковь, и своей жизнью служили в качестве примеров. Когда революционное поколение ушло, появилась потребность в новой модели героизма, сплочения вокруг чего-то, концентрации своих привязанностей. В век, наполненный оптимизмом в отношении новой культуры, писатели, поэты, публицисты, критики, историки и проповедники вступили в эту игру, стремясь создать не только национальный нарратив, но и

протагониста этого эпоса, который свободен от прошлого, может похвастаться такими характеристиками, как внутренняя уверенность в себе, добродетель, и способен стать центральной фигурой в борьбе за национальную легитимность.

К середине XX века пьедестал принадлежал уже не политикам и генералам, а бейсболистам и кинозвездам. Этот сдвиг отражает обширные культурные изменения, вызванные революцией коммуникаций конца XIX и начала XX веков, ростом иммиграции и урбанизации между 1890 и 1920-ми годами, и говорит о том, что в стране продолжала чувствоваться необходимость самоопределения, а также о культуре, которая находилась в поиске. Хроника этого преобразования может быть репрезентована метаморфозой от традиционных “больше-чем-жизнь” героев, культурных икон к “знаменитым личностям”, как определил их Даниэль Бурстин, популярным не в силу своей достижений, а просто широкой известности.

Концептуальное расстояние, отделяющее революционных героев от их коллег из середины XIX века, невелико. В 1865 г. Эмерсон восхвалял Линкольна как “простого человека из народа”, который не наделен чувством превосходства, зато обладает сильным чувством долга. И только в конце XIX века, в связи с революцией в области коммуникационных технологий и создания массового городского ландшафта лицо славы изменилось благодаря механическим средствам воспроизведения изображений и объектам для массового распространения информации. Появление фотографии и хромографии привело к взрывному росту массовых изданий, журналов и газет после Гражданской войны в Америке. Первые по-настоящему массовые городские газеты появились в 1880-х годах, и стали возможными благодаря высокой скорости печати, литью, полутоновой фоторепродукции и появлению организаций, аккумулирующих новости, как *Associated Press* – все это сделало ежедневную газету центральным поставщиком национальных и мировых новостей. Циркуляция ежедневных газет увеличилась на 400% в промежутке между 1870 и 1900 гг. – отчасти в результате использования технологии, а отчасти благодаря повышению уровня грамотности и роста доли отдыха и досуга. Новые журналы, которые появились в 1890-х г., также сыграли свою роль в расширении популярной фантазии, в пересмотре идеалов славы, успеха и национального героизма. В конце века персонажами, вызывающими наибольшее восхищение в Америке, стали герои-изобретатели: Томас Эдисон, Генри Форд, итальянский эмигрант Дж. Маркони, а также поднявшиеся на волне коммерческого успеха финансовые гиганты вроде Дж. П. Моргана и Джона Д. Рокфеллера, так называемые “капитаны индустрии”.

Начиная с 1870-х гг., американская общественность проявила особенный интерес к миру артистов, требуя статьи о них в журналах и газетах. Бродвей превращается в мощный развлекательный центр. В пик сезона 1927-1928 гг. здесь были даны 254 представления. То, что разыгрывалось на театральных подмостках, стимулировало дальнейший рост интереса публики к жизни звезд, в том числе частной. В это же время Голливуд превращается в империю кинопроизводства, тиражирующую знакомые образы знаменитостей в огромном количестве копий и на огромные расстояния.

Рост популярности знаменитостей был также связан со сдвигом в американской культурной перспективе от общества производства к обществу потребления, который произошел в конце XIX века, когда, как утверждает Лоуренс В. Левин, высший и средний класс американцев почувствовал угрозу “новой вселенной незнакомцев”, анархических перемен и социальной фрагментации. Чтобы преодолеть эти страхи, культура сместилась от “характера” к “личности” и от самоотверженной общественной добродетели к культу самореализации. Появление общества потребления, как утверждал Уоррен Сусман, породило культуру личности как ответ на изменение общественного строя.

Личность стала средством отличия нашей индивидуальной самости от массы. В “Культуре и коммуникации” Сусман утверждает, что в 1930-е гг. человек отказался от присущего XVIII веку видения Бога как инженера. В мире больше нет порядка. Теперь сам человек как дизайнер призван найти какой-то новый порядок в мире [14].

Важным фактором подъема интереса к знаменитостям была централизация индустрии развлечений в Нью-Йорке в период между 1900 и 1929 гг. Для всех видов развлечений – оперы и оперетты, водевиля, современного и классического театра, музыкальных записей, радио и кино – Нью-Йорк в эти десятилетия превратился в главный рынок. Звездные личности подпитывались энергией этой коммерческой культуры и становились культурными иконами, “упакованными” и продвигаемыми индустрией развлечений. Менеджеры нового типа – театральные агенты и эксперты общественных отношений – в конце 1920-х гг. создали то, что кто-то назвал “ошеломляющей машиной желаний”, сосредоточенной на знаменитостях. Генерированная средствами медиа слава стала популярной модой.

Селебрити современности далеко ушли от героических времен, о которых писал Томас Карлейль. Сегодня, вместо того чтобы создавать героев на века, мы живем в одноразовой культуре, где, как заметил Энди Уорхол, каждый из нас имеет шанс на наши собственные пятнадцать минут славы знаменитости. По мере того как индустрия развлечений или, по крайней мере, все более популярная киноиндустрия завоевывала аудиторию Запада, культура селебрити стала национальным времяпрепровождением. В первые десятилетия XX века кино превратилось в способ развлечения среднего класса. Легитимация популярности таких звезд, как Ч. Чаплин, и ориентированных, может быть, на более высоколобую аудиторию таких див, как звезда Метрополитен-оперы Джеральдина Фаррар, во многом происходила именно благодаря кинофильмам. И, как это произошло в Нью-Йорке с индустрией развлечений, появился широкий круг людей, ответственных за продвижение кинозвезд в Голливуде – пресс-агентов, рекламодателей и работников фан-журналов, например “Photoplay”. Голливудские знаменитости стали воплощением гламура, а “упаковка” звезды в яркую “обертку” – одним из основных компонентов голливудской машины мечты. К концу 20-х гг. каждая из крупных студий имела свою портретную галерею, здесь студийные фотографы создавали модные стили, которые кристаллизовали славу знаменитостей. Вооруженные крупноформатными камерами, ретушированными карандашами, но прежде всего эстетикой гламура, они создавали целлулоидные иконки из плоти и крови. Даже во времена экономической депрессии 1930-х гг. американская общественность живо реагировала на бурную больше-чем-жизнь знаменитостей.

Появление индустрии вещания в 1920-х ознаменовало собой еще один скачок в росте популярности знаменитостей. В то время как киноиндустрия расширялась в ответ на растущий спрос населения, звукозаписывающая индустрия в 1930-е гг. увеличивала продажи в разы, создавая архетипическую среду для массовой культуры. И в отличие от записей, радио было сама жизнь: развлечения и информация появлялись там одним нажатием на циферблате. Такие радиозвезды, как Руди Валле, Джек Бенни, Бернс и Аллен стали не только знаменитостями, но и виртуальными членами семьи. И в то время как артисты доминировали в эфире, вещание также создавало политических знаменитостей. Выборы Франклина Д. Рузвельта в 1932 г. совпали со “зрелым возрастом” радиовещания, и он освоил эту медиасреду в течение нескольких недель после вступления в должность. Телевидение стало похожей площадкой для политиков в послевоенное время, хотя не для всех из них “телекарьера” складывалась удачно. Так, в течение тридцати шести дней камеры безжалостно деконструировали сенатора Джозефа Мак-

карти, который, по иронии судьбы, стал ранее хорошо известным, именно манипулируя средствами массовой информации. День за днем телевидение не оставляло камня на камне от первоначального имиджа Маккарти. К нему стали испытывать боязнь и неприятие.

На протяжении XX в. происходит утрата веры в прогресс, возрастает недоверие к современным институтам, консьюмеризм оказывается под вопросом нарастает чувство социальной бессмысленности, утраты антропологических оснований бытия. Это не означает отвержения науки или технологии. Скорее, в использовании технологии, в том числе медийной, происходит отказ от чистого рационализма и актуализация различных аспектов человеческого опыта и общества, включая миф, ритуал, религию.

Интерес к взаимодействию **религии и медиа** пробудился в середине XX в., в связи с появлением теле-, радиовещания, не санкционированного религиозными и светскими властями. В 1970-х телеевангелизм еще больше подогрел интерес к этой проблематике. Отношения между религией и медиа вовлекают различного уровня взаимосвязи между религиозными символами, интересами, значениями и современной медийной сферой, внутри которой функционирует культура. Религия публична и “медийна”, как никогда. С другой стороны, медиа репрезентуют различные концепции самости и идентичности, в том числе религиозной. По мнению Стюарта Гувера, сакральное и секулярное присутствуют и в религиозной, и в медийной сфере. Взаимодействие между ними проходит по линиям: частное/публичное, популярное/элитарное, магистральное/маргинальное; внешние/внутренние формы религиозности; прямой/опосредованный опыт; север/юг.

Печатная пресса в области религиозных вопросов обеспечила средство для развития альтернативных центров влияния, основанных на идеологических аргументах больше, чем на военной, политической или духовной власти. М. Лютер, Галилей активно использовали печать для отстаивания своих взглядов. Начиная с “эпохи Гуттенберга” издание и распространение Библии рассматривается как важный инструмент всеобщей евангелизации, а пресса – как важный символ, эмблема современного периода истории. С распространением же телевидения многие связывали его возникновение и успех с моральным упадком в обществе. В то же время не только протестантское евангелическое движение, но и римо-католики начинают видеть в ТВ потенциал для убеждения, обращения в веру, сохранения веры и использования ее возможностей соответствующим образом.

Медиа способствовали в значительной степени возникновению религиозного поклонения по отношению к таким фигурам, как Элвис Пресли, Эва Перон, Че Гевара. Культ вокруг них создается средствами искусства, в том числе медийного. Презентация Армии спасения также происходит часто средствами театра, кино, плакатной живописи. Религиозные организации и движения часто оказываются между двумя импульсами – желанием использовать медиа в пропагандистских целях и нежеланием потерять контроль над тем, как они будут репрезентованы этими медиа. В исламском медиапространстве ключевую роль играет телеканал Аль-Джазира. В целом в Интернете уживаются атеисты, гуманисты, неоязычники, ведь цензуры здесь (пока) нет – важное преимущество по сравнению с прошлыми эпохами.

Значительный вклад в изучение этой области медиаисследований вносит международная группа ученых “Upsala Group”, основанная в 1993 году в Швеции и координирующая исследования на пересечении медиаисследований, религиозных исследований и культурологии. Примером может служить тенденция интерпретировать современных артистов, в том числе рок-музыкантов и их произведения, с христианской перспективы.

Тогда Брюс Спрингстин – “католический трубадур”, а его музыка – современный теологический эпос [12, с. 221].

В сборнике “Значения священного в (пост)модерных медиа” (Гетеборг, 2006) рассматривается сакральное в современном медийном пространстве. Скобки подчеркивают широкий хронологический охват материала, хотя в большинстве случаев речь идет о последних десятилетиях XX – начале XXI вв.; кроме того, таким образом подчеркивается дискуссионный характер понятия постмодернизма. Священное здесь рассматривается в отношении к профанному в различных медийных контекстах и понимается как качество объектов, когда они отстраняются от повседневности и подчиняются запрету, охраняющему сакральное от влияния со стороны профанного.

С.М. Гувер и Дж.К. Парк полагают, что современный религиозный проект выглядит как проект формирования своего “Я” и идентичности, как другие социальные проекты [9]. По мнению Адана М. Медрано, тот, кто отвечает за медиа в церковных общинах, – конструктор символов и моделей воображения, его задача – “упаковать” медиаконтекст в современную и привлекательную оболочку [9, с. 149], как мы полагаем, в том числе праздничную, карнавальную. Поэтому так часто современные телепроповедники, и особенно те, которые выступают в концертных залах и на стадионах, напоминают шоуменов, привлекающих публику не столько содержанием своих слов, сколько тональностью своей речи, жестами, выражающими то торжественный и аффективный, то, напротив, очень личный характер речи, как бы устранивающий дистанцию между оратором и паствой/зрителями, а богослужение в современных храмах западной церкви нередко сочетает в себе элементы собственно проповеди с буффонадностью, карнавальностью, даже клоунадой (так называемые “клоунские службы” в Великобритании и США).

Выводы. Таким образом, медиа создают пространство, в котором индивиды общаются, получают информацию, выстраивают смыслы, формируют идентичность и мировоззрение, трудятся и отдыхают. Характер досуга и развлечения в современном мире претерпел значительные трансформации, во-первых, при переходе от традиционных общественных и религиозных институтов к институтам коммерческого медиарынка; во-вторых, от научного подхода, для которого есть объективная реальность универсума, к которому атрибутируется все знание, к множеству “реальностей”. Через различные формы медиаспектакля, охарактеризованные выше, они функционируют как средство сохранения культуры и тех культурных пространств, в которых происходит постоянное конструирование социальных модусов.

Список литературы: 1. Азаров поручил создать совет по поддержке ИТ-технологий / Правительственный портал // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmu.gov.ua/control/ru/publish/article?art_id=244817287&cat_id=24484504 2. Власти Белоруссии вводят ответственность за несанкционированное использование Интернета // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.пегнум.рф/news/polit/1482308.html> 3. Власти КНР ужесточают контроль над социальными сетями // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/russian/rolling_news/2011/12/111222_rn_china_social_nets.shtml 4. Дебор, Ги. Общество спектакля / Ги Дебор; пер. с фр. С. Офертаса и М. Якубович. – М.: Логос, 1999. – 224 с. 5. Карлейль Т. Теперь и прежде/ Сост., подгот. текста и примеч. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1994. – 415 с. 6. Медведев придумал, как сделать телевидение интересным // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ntv.ru/novosti/253256/print/> 7. Северная Корея прощается с Ким Чен Иром:

люди рыдают на улицах, а ведущая – в эфире // <http://www.city-n.ru/view/294298.html>
8. Северокорейские СМИ: природа скорбит о смерти вождя // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bbc.co.uk/russian/international/2011/12/111222_nkorea_nature_mourns_kim.shtml 9. Belief in media : cultural perspectives on media and Christianity / edited by Peter Horsfield, Mary E. Hess, Ad6n M. Medrano. – Aldershot, Hants, England ; Burlington, VT : Ashgate , 2004. – XXIV, 243 p. 10. Best, S., Kellner, D. Debord, Cybersituations, and the Interactive / Steven Best and Douglas Kellner // Substance. 1999. – Vol. 28. – No. 3. – Issue 90: Special Issue: Guy Debord. – pp. 129-156. 11. Henderson A. Media and the rise of celebrity culture / A. Henderson // OAH Magazine of History. – Spring 1992. – Vol. 6. – No. 4. – pp. 49-54. 12. Implications of the sacred in (post) modern media / editors, Johanna Sumiala Seppänen, Knut Lundby & Raimo Salokangas. – Göteborg : Nordicom, 2006. – 274 p. 13. Practicing religion in the age of the media : explorations in media, religion, and culture / Stewart M. Hoover and Lynn Schofield Clark, editors. – New York : Columbia University Press, 2002. – X, 386 p. 14. Susman Warren I. Culture as History. The transformation of American society in the twentieth century / Warren I. Susman. – New York: Pantheon Books, 1984. – 322 p. 15. Wark, McKenzie. Celebrities, culture and cyberspace : the light on the hill in a postmodern world / McKenzie Wark. – Annandale, NSW : Pluto Press Australia, 1999. – 372p. 16. Wilson, Stan Le Roy. Mass media/mass culture : an introduction / Stan Le Roy Wilson. – New York : McGraw-Hill, 1993. – XVII, 460 p.

Bibliography (transliterated): 1. Azarov poruchil sozdat' sovet po podderzhke IT-tehnologii / Pravitel'stvennyj portal// [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.kmu.gov.ua/control/ru/publish/article?art_id=244817287&cat_id=24484504
2. Vlasti Belorussii vvodjat otvetstvennost' za nesankcionirovannoe ispol'zovanie Interneta // [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.regnum.rf/news/polit/1482308.html>
3. Vlasti KNR uzhestochajut kontrol' nad social'nymi setjami // [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.bbc.co.uk/russian/rolling_news/2011/12/111222_ru_china_social_nets.shtml 4. Debor, Gi. Obwestvo spektaklja / Gi Debor; per. s fr. S. Ofertasa i M. Jakubovich. – M.: Logos, 1999. – 224 s. 5. Karlejl' T. Teper' i prezhdje/ Sost., podgot. teksta i pri-mech. R. K. Medvedevoj. – M.: Respublika, 1994. – 415 s. 6. Medvedev pridumal, kak sdelat' televidenie interesnym // [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.ntv.ru/novosti/253256/print/> 7. Severnaja Koreja prowaetsja s Kim Chen Irom: ljudi rydajut na ulicah, a veduwaja – v jefire // <http://www.city-n.ru/view/294298.html>
8. Severokorejskie SMI: priroda skorbit o smerti vozhdja // [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.bbc.co.uk/russian/international/2011/12/111222_nkorea_nature_mourns_kim.shtml 9. Belief in media : cultural perspectives on media and Christianity / edited by Peter Horsfield, Mary E. Hess, Ad6n M. Medrano. – Aldershot, Hants, England ; Burlington, VT : Ashgate , 2004. – XXIV, 243 p. 10. Best, S., Kellner, D. Debord, Cybersituations, and the Interactive / Steven Best and Douglas Kellner // Substance. 1999. – Vol. 28. – No. 3. – Issue 90: Special Issue: Guy Debord. – pp. 129-156. 11. Henderson A. Media and the rise of celebrity culture / A. Henderson // OAH Magazine of History. – Spring 1992. – Vol. 6. – No. 4. – pp. 49-54. 12. Implications of the sacred in (post) modern media / editors, Johanna Sumiala Seppänen, Knut Lundby & Raimo Salokangas. – Göteborg : Nordicom, 2006. – 274 p. 13. Practicing religion in the age of the media : explorations in media, religion, and culture / Stewart M. Hoover and Lynn Schofield Clark, editors. – New York : Columbia University Press, 2002. – X, 386 p. 14. Susman Warren I. Culture as History. The transformation of American society in the twentieth century / Warren I. Susman. – New York: Pantheon Books, 1984. – 322 p. 15. Wark, McKenzie. Celebrities, culture and cyberspace : the light on the hill

in a postmodern world / McKenzie Wark. – Annandale, NSW : Pluto Press Australia, 1999. – 372p. 16. Wilson, Stan Le Roy. Mass media/mass culture : an introduction / Stan Le Roy Wilson. – New York : McGraw-Hill, 1993. – XVII, 460 p.

УДК 303.725.37:130.2:572.026

О.В. Голозубов, М.О. Мазоренко

**МАСС-МЕДІА ТА МОДУСИ СОЦІАЛЬНОГО ТІЛА: ПОЛІТИЧНИЙ,
СЕЛЕБРИТІ- ТА РЕЛІГІЙНИЙ МЕДІАСПЕКТАКЛЬ**

У статті політичний, селебриті- і релігійний медіаспектакль розглянуті як модули існування соціального тіла в інформаційному суспільстві. Показані різні трансформації політичної, видовищної і євангелічної культури і роль репрезентації і самопрезентації в процесах, які залучають взаємозв'язки між символами, інтересами, значеннями та сучасною медійною сферою.

Ключові слова: мас-медіа, медіаспектакль, селебриті, індустрія розваг, медіапропаганда, суспільство споживання.

UDC 303.725.37:130.2:572.026

A. Golozubov, M. Mazorenko

**MASS-MEDIA AND MODES OF THE SOCIAL BODY: POLITICAL,
CELEBRITY AND RELIGIOUS MEDIA SPECTACLE**

The paper considers political, celebrity- and religious media spectacle as a mode of the social body in the information society. The different transformations of political, entertaining and evangelical culture have been shown as well as role of representation and self-representation in the processes involving the relationship between the characters, interests, values and the modern media field.

Key words: mass media, media spectacle, selebriti, entertainment industry, media propaganda, consumer society.

Стаття надійшла до редакційної колегії 27.09.2012

УДК [37.034-053.6] (477)"18/19"

В.В. Ворожбіт

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ І УЧНІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті визначено вимоги до вчителів як організаторів духовно-морального виховання учнів загальних шкіл українських губерній у середині XIX – на початку XX століття: загальноособистісні, професійні знання виховного потенціалу предмета навчання, авторитетність на основі добровільного підкорення дитячої волі, повага авторитетів національних і релігійних; загальна естетичність.

Установлено, що в указаний історичний період пропонувалося формувати моральну взаємодію між учителями й учнями на основі погодження почуттів, особистій гідності, доброчинності.

Ключові слова: *духовно-моральне, виховання, учні, школа, учитель, ідеал, ходегетика, цінність.*

Постановка проблеми. Технологічна революція і розвиток інформаційних технологій на початку XXI століття зумовили надмірну стандартизацію і регламентацію виховного процесу. Це породило ілюзію про те, що за допомогою логічно виважених схем виховних впливів і конструктивної планомірної взаємодії можна сформувати особистість із визначеними якостями. А це суперечить основним ідеям гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки. Подолати ці негативні тенденції може детальна розробка теоретичних засад і обґрунтування історично сформованого досвіду духовно-морального виховання дітей в Україні. Розвиток держави і суспільства, процеси освіти і виховання мають набути духовного характеру. Освіта має бути перетворена із системи набуття знань та умінь на виховання і духовне становлення людини, її цілісний розвиток.

Аналіз основних досліджень. Останнім часом педагогічна проблематика духовно-морального виховання дітей активно розробляється на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях. Про це свідчать узагальнення окремих питань методології духовно-морального виховання через призму педагогічної антропології у працях українських і російських учених (М. Алексєєв, В. Барулін, І. Бех, Л. Бондар, М. Дворецька). Численні, однак розрізнені, наукові узагальнення про місце релігії в освітньо-виховній системі подані у працях С. Аверинцева і О. Барсова. У контексті християнської педагогіки виховання досліджували О. Вишневський, Б. Гершунський, І. Курляк.

Формулювання мети статті (постановка завдання): визначити вимоги до вчителів як організаторів духовно-морального виховання учнів загальних шкіл українських губерній у середині XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу. Аналіз практики духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів засвідчив, що в період дослідження набула розвитку галузь педагогіки, так звана "ходегетика". У її межах здійснювалося розроблення методів і засобів релігійного і духовно-морального виховання молоді особистості, вимоги до вихователів, учителів – організаторів духовно-морального виховання учнівської молоді.

© В.В. Ворожбіт, 2012

Говорячи про метод виховання, навчання або освіти як основу навчальної взаємодії, автори виділяли його ознаки. Так, правомірним є висловлення М. Даниленка (1866) “...методи виховання, що не визнають сили й волі дитини і її рівноправності з довкіллям...не тільки не досягають мети, але й шкодять дітям” [1, с. 4]. На думку Є. Кемніц (1864), “метод повинен узгоджуватися з реальними обставинами: індивідуальністю учня, з віком, здатностями, властивостями навчального предмета, метою викладання тощо” [2, с. 900]. Критерієм того, що педагог правильно вибрав метод виховного впливу на учня, були почуття радості й внутрішнього поживлення самої дитини [там само].

Ми повністю поділяємо точки зору М. Даниленка, Є. Кемніц щодо сутності методів виховання. Сьогодні під методами виховання прийнято розуміти “сукупність найбільш загальних способів розв'язку виховних завдань і здійснення виховних взаємодій” [3, с. 56] або “науково обґрунтовані способи педагогічно доцільної взаємодії з дітьми, спрямовані на розвиток культури особистості; способи цілеспрямованих дій у конкретній ситуації взаємодії з особистістю і її культурно-освітнім середовищем, що забезпечують успішне формування, розвиток особистості” [4, с. 22]. Однак, незважаючи на різні визначення, головні, що конституують ознаки давніх і сучасних методів виховання, збігаються: вибір методу обумовлений поставленою метою й спрямований на успішний розвиток особистості.

З'ясовано, що у досліджуваній період права і становище учителів загальноосвітніх закладів визначалися статусом державного службовця, моральність їхньої поведінки підлягала спеціальній цензурі. Духовність як риса характеру учителя конкретизувалася положеннями і нормативами Святішого Синоду. Для забезпечення особливого виховного середовища, за висновками М. Манасеїної [5], у період дослідження використовували такі методи виховання: приєднання до учнів, що відстають у навчанні, репетитора з числа здібних учнів; спонукання учнів до прояву діяльної і живої любові до ближнього; привчання дітей інколи жертвувати своїми задоволеннями і зручностями заради полегшення життя інших людей.

У досліджуваній період правила навчальної роботи визначали характер навчальної взаємодії учителя і учнів, спрямованої на реалізацію завдань духовно-морального виховання. Так, з роз'яснень до правил народних училищ 1872 р. довідуємося, що згідно з п. 21 навчальної частини “учитель мав слідкувати за тим, щоб учні під час уроку не розважалися чимось стороннім, тому під час бесід з вихованцями на столах усе треба прибрати” [6]. У тодішній педагогічній літературі духовність і висока моральність учителя визначалася і важливим державним завданням: “...Укорінення в особистості, що формується, християнського світогляду, християнської моральності” [там само].

Узагальнення матеріалів шкільної практики засвідчило, що сама атмосфера у школах сприяла створенню в учнів молитовного налаштування, серйозного ставлення до шкільних доручень. Так, у звітах про виховну роботу Харківських народних училищ віднайдено такий опис шкільного денного порядку: “Увійшовши в школу, учень осяював себе хресним знаменням, робив низький уклін учителеві (законовчителю – земний уклін). Потім клав три поклони перед іконою, повторював попередньо вивчене. Уроки закінчувалися перед вечірньою службою. На завершення уроків учні, підвівшись, співали хором молитву “Ныне отпускаеши...”. Напередодні великих церковних свят учні йшли у храм, попередньо учитель нагадував правила пристойної поведінки у храмі.

Цікавий факт віднайдено у ході дослідження. Класним наставникам радилося забороняти своїм вихованцями ходити по вулицях після занять без серйозної потреби, особливо там, де збиралися великі натовпи [7]. Якщо учневі важко давалося навчання, батьки запрошували священика, той читав молитву про „неудобоучащемся грамоте”,

святих Сергія Радонезького і Олександра Свірського просили „уврачевать скорбную главу”, дати їй розуміння і здібність до навчання. Учитель і батьки детально оповідали дітям, як ці святі молять Пресвяту Богородицю, щоб вона „отверзла их умные очеса”, як їхня молитва була почута. Щонеділі і на свята учні приходили вітати учителя. Як указувалося вище, традиція „драстувать учителя” зародилася ще за часів давнини.

З’ясовано, що із загального числа предметів навчального курсу виділялися ті, що стосувалися „наук моральних”. Викладання моральних наук розділялося між законовчителем (священником) і викладачем тієї частини наук, яка прямо не стосувалася релігійної освіти. Предмети релігійної катехизації входили до змісту навчальних програм як знання, які надавали світогляду учнів духовно-морального спрямування. Педагог Дьяконов указував, що науки, покликані розвивати і просвітити розум, ушляхетнити серце і зміцнити волю людини, повинні уводитися в навчальний процес загальних шкіл так, щоб своїм змістом зміцнювали душевні сили і здібності людини, повідомляли корисні для життя знання. У такому разі школа привчить кожного учня до самодіяльного мислення, доброчинності, розвине добрі нахили і прагнення людини [8].

Духовно-моральне виховання передбачало своєрідне розуміння школи, а саме: „Школа – не базар буденний, не арена для змагань практичних життєвих інтересів, школа – світ тиші, зосередженості, з якого слід видалити усе, що збуджує тривогу, шум, навіть крикливе викладання деяких викладачів” [9]. Наприклад, під час дослідження віднайдено методичні поради вчителям щодо організації виховного середовища у школі: „Нехай неодмінно створює для них не розбещене життя, а таке: щоб язик стримували, гнів перемагали, руки на взяття чужого майна не простягали. Учитель також за ці недоліки повинен карати учня в такий спосіб: сердитого утихомирити, говіркого присоромити і викрити; злодія можна покарати тим, щоб він чуже майно або вкрадену річ сам відніс тому, в кого вкрав, щоб засоромився свого вчинку; злодія слід карати особливо відчутно. Один із способів для покарання злодія може бути такий: якщо знайдемо в хлопчика те, що він украв, то учитель мусить негайно відібрати це у нього, після чого повісити вкрадене на стіні в школі, а злодія так посадити, щоб він змушений був на це повсякчас поглядати. Через це злодій буде соромитися і совість його буде гризти, украдена річ до тих пір хай висить на стіні, поки він не проситиме про те, щоб зняли її, і не обіцятиме виправлення. Перш за все нехай навчить дітей правду казати, ніколи не брехати, не обдурювати, бо в істині є святиня. Найогиднішою за все є людина, що каже неправду... за брехню треба карати соромом, інколи ж і заборонаю розваг. Нехай не дозволяє дітям, особливо різної статі, виходити разом для малої або великої природної потреби; для того неодмінно повинна бути при кожній школі клоака (убиральня) і щоб з засувкою і ключем, куди нехай входить тільки сам хлопчик і більш ніхто. Якщо менша потреба не дозволить хлопчикові досягти убиральні, повинен завжди так сховатися, щоб його ніхто не бачив, бо соромливість або цнотливість є кращим шляхом до честі і виховання добрих звичок” [10].

Вивчення звітів про навчально-виховну роботу шкіл досліджуваного періоду засвідчило про те, що сповідь, бесіди, проповіді, розважання, іспит совісті, а також деякі релігійні практики були особливо ефективними шляхами впливу на свідомість, волю, почуття і поведінку учнів задля реалізації мети духовно-морального виховання. Важливим методом і засобом виховання уважався приклад поведінки і особистісних якостей педагога, вихователя.

Вивчивши харизматичні особистісні ознаки відомих педагогів (С. Рачинський, М. Пирогов, К. Победоносцев, М. Сумцов), можна відзначити, що педагог, наділений харизмою, відрізняється високим ступенем напруженості внутрішнього життя, надосо-

бистісною спрямованістю (духовністю), підвищеним рівнем духовно-моральної сфери. Його характеризує також і творче ставлення до дітей, своєї справи, до світу в цілому. Але насамперед він має творчо ставитися до самого себе як особистості: використання власних властивостей розуму, серця, волі, ступінь володіння собою досягає в такому вчителеві своєї вищої форми. Очевидно, що харизма вчителя, як вищий ступінь педагогічної обдарованості, пов'язана з його гуманістичним пріоритетом. „Є деякий особливий шлях спілкування душі через серце, - указував Ф. Затворник. – Один дух впливає на інший через почуття”. Якщо вчитель більш емоційний, якщо в нього не розвинута сердечна сфера, неглибокі почуття, він не може здійснювати вплив на внутрішній світ підлітка. Педагогічна професія потребує постійної витрати внутрішньої енергії, емоцій, любові. Тому необхідно розвивати в педагога емоційно-мотиваційну сферу, чому приділяється недостатньо уваги в сучасній системі підготовки та перепідготовки вчителя. Це є одним з головних завдань у гуманістичній парадигмі освіти й передумовою ефективності здійснення духовно-морального виховання.

Спираючись на висновки святителя Феофана Затворника, ідеальний образ вихователя виглядав так: „походження найчистіше, боговибране і святе”, щира віра (коли людина розвивається у своїй вірі через розширення світогляду, пізнавального інтересу), смиренність (часто на практиці смиренність ототожнювалася із шляхетним відчуттям гумору), здатність любити, добросовісність. У численних публікаціях наголошувалося на тому, що мета виховної роботи педагога – покращення дитячої душі, а не навчання, наповнення свідомості новими знаннями. Тому вчителеві мали бути притаманні уміння впливати на настрій і душевний стан дитини: „Педагог, з одного боку, покликаний виконати необхідне, а з іншої – є взірцем для наслідування. Він учить дітей передусім дослухатися і коритися, тобто – чинити правильно. За допомогою переконливих прикладів педагог зміцнює дитячу душу, сприяє її оздоровленню, допомагає дійти повноти Істини (відати істиною)”. Для цього учителям необхідно глибоко знати істинні основи життя, історичного буття і сучасності, оскільки саме на цій основі відбувається духовно-моральна просвіта.

На етапі розвитку духовно-морального виховання такі поняття, як „вихованість”, „освіченість”, „знання Святого письма”, існували неподільно, а саму проповідь оцінювали як своєрідний метод виховання. Проповідництво неодмінно супроводжувалося прищепленням норм моралі, життєвих і духовних цінностей. Особливою виховною силою відзначалися проповіді з елементами панегіризму, уславлення видатних людей. У них дітей і юнаків закликали наслідувати гідні вчинки своїх співвітчизників. Теоретичні засади таких проповідей розробив І. Галятовський.

У духовно-моральному вихованні за православним віровченням пріоритет надавався методу наслідування Христа і апостолів. „Істинні носії церковного духу у всі часи дотримували важливе методичне правило: вони ніколи не радили іншим того, чого не виконали самі” [11, арк. 24]. Тому життя святих були і залишаються джерелом духовного зростання людини. Але ці методи продуктивні тільки за умови постійного контакту людини з церквою, спілкування з носіями церковної догматики.

У виховній практиці 60-х рр., 90-х рр. XIX століття, 1900–1910 рр. домінували бесіди й читання з поясненнями. Так, якщо в 1867 р. у виховній практиці гімназій як профілактичний захід переважали бесіди про правдивість, розумну молитву, про дійсну любов до батьків і рідних, про товариство й дружбу у формі довірчої розмови із цілим відділенням і окремими особами, то через рік були введені в цілях духовно-морального, релігійно-морального виховання учнів пастирські бесіди переважно у формі повчання. Наприкінці 90-х рр. XIX століття у результаті чергового піднесення громадсько-педагогічного

руху спостерігалась активізація взаємодії школи й сім'ї для вирішення завдань духовно-морального виховання. Тому вже самим батькам пропонувалося вести зі своїми дітьми вечірні бесіди із приводу минулого дня. До початку 1900-х рр. бесіди у формі діалогу були одним із провідних методів формування морально-етичних уявлень і суджень.

Проведене узагальнення засвідчило, що бесіди включали традиційні теми, важливі в духовно-моральному вихованні дітей і юнацтва. Наприклад, у чому полягає патріотизм, відданість, любов до Государя й Батьківщини, що таке дружба й товариство, любов до батьків і сім'ї, обов'язок, честь, щирість і чесність, релігійність, щастя, воля. Джерелами для бесід були конкретні випадки з життя школярів, їх знайомих, фрагменти художньої, релігійної, історичної літератури, статті з журналів і газет, висловлювання видатних філософів, учених, педагогів того часу.

Методичні настанови щодо організації духовно-морального виховання учнів орієнтували учителів на спонукання дітей до самопізнання і самовдосконалення. Постулатами виховного процесу були такі:

- постійний самоконтроль і самоаналіз власної поведінки, окремих вчинків, емоцій, почуттів і бажань є передумовою духовного зростання;
- викорінення негативних рис, звичок, нахилів, формування сили волі, позитивних якостей особистості, ціннісних орієнтацій, християнського світогляду є тривалим процесом, що продовжується усе життя;
- лише шляхом самопізнання можна зрозуміти своє призначення у житті.

Проаналізовані доповіді педагогів на Першому всезагальному з'їзді з питань народної освіти 1911 р. засвідчили, що питання розробки форм, методів, засобів духовно-морального виховання у контексті нових педагогічних течій, концепцій реформаторської педагогіки були вкрай злободенними. Так, педагог О. Нератов (Чистопольська земська управа) зазначав, що будь-яка методика виховної роботи має керуватися потребою людини досягти духовно-моральної досконалості. Важливим є не те, що вивчали діти, а як навчалися. Найголовніше призначення навчального порядку школи – навчити людину знаходити користь для свого духовного розвитку з усього навчального процесу [1, с. 209]. Працю доповідач уважав найдодільнішим засобом профілактики аморальності і поширення бездуховності у родині, школі, суспільстві в цілому: „Перше, що слід навіювати учневі школи – це працьовитість, розуміння праці і формування звички проводити час у постійній праці, як найкориснішому проведенні часу” [12, с. 211]. Слушним, на наш погляд, є порада педагога привчати дітей уникати святковості, щоб діти не відчували суму від бездіяльності, вміли завжди знайти заняття собі до душі. Автор указував, що значною перепоною у цьому є „наші численні свята і неправильне уявлення про них як сільських, так і міських обивателів” [там само]. Свята повинні бути тим, для чого вони призначені, тобто – для спільної молитви громади у храмі, необхідного відпочинку від праці, зміни способу і тематики спілкування. „У нас же свято уважають днями, призначеними для п'янства, розгулу, непристойних насолод” [там само]. Доповідач пропонував для відпочинку від праці використовувати неділю, декілька годин наприкінці кожного дня. В інші святкові дні пропонував організовувати після громадських заходів чи святкових церковних служб звичайні заняття, працю.

Висновки. На підставі узагальнення матеріалів з теми визначимо вимоги до вчителів як організаторів духовно-морального виховання: загальноособистісні: носій загальної цивілізаційної культури, позитивний діяч боголюдої (всесвітньої) історії, без якого учневі вкрай важко пізнати себе; учитель – взірець доброчесностей: моральність, духовність, любов до істини і добра, чуттєвість, віра, наука, воля; професійні вимоги: знання виховного потенціалу предмета навчання, авторитетність на основі доб-

ровільного підкорення дитячої волі, уважності до порад і настанов учителя. Набувається такий авторитет вищим розумом і волею, відкривається через послідовні педагогічні дії, сувору законність і справедливість професійних учинків учителя; розумова (наукова) дисципліна; індивідуальні: здатність до духовного подвигу; уміння в усіх виховних впливах віднаходити раціональну міру; ласкавість у ставленні до дітей; сприйнятливості до дитячих радощів і дитячого смутку, терплячість під час занять, світлий настрій і поведінка, у погляді – надія на краще, бажання працювати; уміння підтримувати відчуття новизни; раціональність у витратах зусиль і навчального часу; живі і витончені форми вчинків і слів; переконливість мовлення; повага авторитетів у наці і релігії; загальна естетичність.

Перспективи подальшої розробки проблеми визначено в аналізі і систематизації практики духовно-морального виховання учнів у різних типах шкіл указанного історичного періоду.

Список літератури: 1. Даниленко Н. Заметки о воспитании детей / Даниленко Н. – Полтава, 1866. – 115 с. 2. Кемниц Е.К. Педагогическое обозрение [Текст] : VII. Ясная Поляна гр. Толстого / Кемниц Е. К. // Учитель. – 1864. – № 24. – С. 887–901. 3. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Щуркова Н. Е. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с. 4. Виховання моральності підростаючого покоління : Науково-метод. посіб. / К. І. Чорна та ін. ; [за ред. К. І. Чорної]. — К.: Богдана, 2005. – 288 с. 5. Манасеина М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. – СПб.: Б. и., 1894. [Електронний ресурс] – Режим відкритого доступу : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start_from=&ucat=& 6. Полное собрание постановлений и распоряжений по ведомству православного исповедания Российской империи. – СПб. : Б. и., 1872. – Т. 2. – С. 318 ; Царствование государя императора Павла I. № 461. – СПб. : Б. и., 1915. – С. 561–568. 7. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 19, спр. 142, 1853 р., 8 арк. 8. Из письма учителя народного училища о церковноприходских школах в Каневском, Черкасском и Васильковском уездах // Киевские епархиальные ведомости. Часть неофициальная. – 1884. – № 9. – С. 412–418. 9. Отчет Обер-прокурора Св. Синода за 1884 г. – СПб. : Б. и., 1884. – Вып. 20. – С. 87. 10. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 166, спр. 64, 1916 р., б.н. 11. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 87, спр. 6801, 1888 р. О нравственных основах начального образования. Доклад А. А. Нератова // Доклады Первого Общеземского Съезда по народному образованию 1911 года. – СПб. : Б. и., 1912. – С. 206–217.

Bibliography (transliterated): 1. Danilenko N. Zametki o vospitanii detej / Danilenko N. – Poltava, 1866. – 115 s. 2. Kemnic E.K. Pedagogicheskoe obozrenie [Tekst] : VII. Jasnaja Poljana gr. Tolstogo / Kemnic E. K. // Uchitel'. – 1864. – № 24. – S. 887–901. 3. Wurkova N. E. Novoe vospitanie / Wurkova N. E. – M. : Pedagogicheskoe obwestvo Rossii, 2000. – 128 s. 4. Vihovannja moral'nosti pidrostajuchogo pokolinnja : Naukovometod. posib. / K. I. Chorna ta in. ; [za red. K. I. Chornoï]. — K.: Bogdana, 2005. – 288 s. 5. Manaseina M. Osnovy vospitanija s pervyh let zhizni i do polnogo okonchanija universitetskogo obrazovanija. – SPb.: B. i., 1894. [Elektronnij resurs] – Rezhim vidkritogo dostupu : http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194957490&archive=1195596857&start_from=&ucat=& 6. Polnoe sobranie postanovlenij i rasporejzenij po vedomstvu pravoslavnoho ispovedanija Rossijskoj imperii. – SPb. : B. i., 1872. – T. 2. – S. 318 ; Carstvovanie gosudarja imperatora Pavla I. № 461. – SPb. : B. i., 1915. – S. 561–568. 7. CDIАK Ukraїni, f. 707, op. 19, spr. 142, 1853 r., 8 ark. 8. Iz

pis'ma uchitelja narodnogo uchiliwa o cerkovnoprihodskih shkolah v Kanevskom, Cherkasskom i Vasil'kovskom uezdah // Kievskie eparhial'nye vedomosti. Chast' neoficial'naja. – 1884. – № 9. – S. 412–418. 9. Otchet Ober-prokurora Sv. Sinoda za 1884 g. – SPb. : B. i., 1884. – Vyp. 20. – S. 87. 10. CDIAK Ukraïni, f. 707, op. 166, spr. 64, 1916 r., b.n. 11. CDIAK Ukraïni, f. 707, op. 87, spr. 6801, 1888 r. O нравstvennyh osnovah nachal'nogo obrazovanija. Doklad A. A. Neratova // Doklady Pervago Obvezemskogo S#ezda po narodnomu obrazovaniju 1911 goda. – SPb. : B. i., 1912. – S. 206–217.

УДК [37.034-053.6] (477)"18/19"

В. В. Ворожбит

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ ДЛЯ
РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
(ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

В статье определены требования к учителям как организаторам духовно-нравственного воспитания учащихся общеобразовательных школ украинских губерний в середине XIX – начале XX века: общеличностные, профессиональные знания воспитательного потенциала предмета обучения, авторитетность на основе добровольного покорения детской воли, уважение авторитетов национальных и религиозных; общая эстетичность.

Установлено, что в указанный исторический период предлагалось формировать нравственное взаимодействие между учителями и учениками на основе согласования чувств, личного достоинства, добропорядочности.

Ключевые слова: духовно-нравственное, воспитание, ученик, школа, учитель, идеал, ходегетика, ценность.

UDC [37.034-053.6] (477)"18/19"

V . Vorozhbit

**ORGANIZATION OF TEACHERS AND STUDENTS INTERACTION FOR THE
REALIZATION OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION (HISTORICAL AND
PEDAGOGICAL ASPECT)**

In the article the author defined the requirements to teachers as organizers of spiritual and moral education of pupils of Ukrainian comprehensive schools in the mid-nineteenth - early twentieth century: professional knowledge of educational potential of studied subject, authoritativeness based on voluntary submission of child will, respect for the leaders in the nation and religion; general aesthetics.

Also the author established that in specified historical period it was proposed to form moral interaction between teachers and students on the basis of mutual approval of feelings, personal dignity and charity.

Key words: spiritual and moral education, students, school, teacher, ideal, value.

Стаття надійшла до редакційної колегії 1.10.2012

**ГУМАНІСТИЧНІ РИСИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ
СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ**

Стаття присвячена проблемам виховання моральних якостей у спорті. Розкрито виховні аспекти діяльності тренера з баскетболу, що працює з юнаками в умовах спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю. Автор розкриває гуманістичні риси виховного процесу, в якому авторитарний тиск на юного спортсмена замінюється створенням умов для його особистісного зростання і формування моральних якостей. У центрі такого процесу - сам спортсмен як головна мета, а не засіб у вирішенні спортивних, соціальних або ідеологічних завдань.

Ключові слова: виховання, моральні якості, тренер, учень-спортсмен, гуманізація.

Постановка проблеми. Розбудова демократичного суспільства в Україні можлива лише на засадах гуманістичної моралі, визнанні людини найвищою цінністю. Це потребує уваги до морального і фізичного здоров'я молоді, залучення підростаючого покоління до здорового способу життя, спорту та виховання відповідних моральних якостей. Проте на сучасному етапі розвитку нашої держави спостерігається підміна пріоритетів: нівелювання моральних цінностей на користь матеріальному збагаченню та прагненню досягти успіху і визнання у суспільстві за будь-яку ціну. Також посилились прояви песимізму, крайнього егоцентризму, зниження рівня моральної культури у молодіжному середовищі. Така ситуація обумовлює необхідність удосконалення змісту, форм і методів виховання моральних якостей у юнацькому віці, актуалізує необхідність переходу від авторитарних до гуманістичних принципів виховання.

Актуальність цієї проблеми обумовлюється і тим, що в сучасному фізичному вихованні та спорті переважає авторитарний підхід до розвитку особистості. За такого підходу педагог формує в учня належну поведінку, яка регулюється страхом покарання чи, навпаки, очікуванням заохочення. На зміну авторитарному підходу має прийти гуманістичний, що ґрунтується на ціннісному ставленні до дитини як головної мети педагогічного процесу, повазі до її гідності як умови особистісного становлення і здатності вільно робити моральний вибір на користь добра, відповідальності, справедливості та інших загальнолюдських чеснот.

Аналіз літературних джерел. Традиції гуманістичного виховання були започатковані в епоху Відродження та відображені у творах Дж. Боккаччо, Дж. Бруно, Фр. Рабле та інших. У центрі їхніх гуманістичних ідей перебувала людина у всіх складних її взаємозв'язках з людьми, природою, Всесвітом. Саме поняття "гуманізм" походить від назви духовної течії "studia humanitatis" — "вивчення людської природи", що була орієнтована на античне розуміння людини. Та при цьому гуманістичний контекст вивчення людини мав прагматичну мету — виховати нову людину з новими моральними якостями, високим рівнем моральних цінностей, багатогранністю проявів особистої культури [1].

Провідну ідею сучасної гуманістичної моралі, що полягає у ставленні до людини як найвищої цінності, як до мети, а не засобу, сформулював німецький філософ І. Кант. У центрі його філософії — людина, її гідність і доля. Він запевняв, що все потрібно робити для людини, в ім'я її. Основою взаємин між людьми, на його погляд, має бути фундаментальний моральний принцип — "категоричний імператив": "Дій лише за тією

© А.О. Тіняков, 2012

нормою, яку хочеш бачити універсальним імперативом — нормою для всіх людей і також для тебе... Дій так, щоби завжди ставитися до людей і до себе також — як до мети і ніколи — лише як до засобу.” [2]. Авторитарну мораль, яка заснована на принципах корисності, приємності, інстинкті, зовнішньому авторитеті і різного роду почуттях, він називав “примарною мораллю”.

Питання про необхідність виховання дітей і молоді засобами олімпійського спорту було вперше гостро поставлено засновниками сучасного олімпійського руху П'єром де Кубертенем та його однодумцем, видатним українцем О. Бутовським. Виховний вплив спорту досліджувався в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, аспекти аналізу ціннісних орієнтацій у спортивній діяльності розглядав М. Арвісто; методи морального виховання у заняттях спортом - О. Вавілова, О. Самусенков, В. Столяров; аспекти виховної діяльності тренера - Л. Волков, А. Деркач, І. Ісаєв; олімпійське виховання - Ж. Дьорі, Л. Лубишева та ін.

Психологи також не залишалися осторонь проблем виховання моральних якостей у підростаючого покоління. Одним із перших психологів, хто розділив поняття авторитарної та гуманістичної моралі, був Е. Фромм, відомий такими працями, як “Людина для себе”, “Про любов до життя”, “Гуманістичний психоаналіз”. Е. Фромм виділив гуманістичну совість як важливу моральну якість. У “Гуманістичному психоаналізі” він зазначає, що авторитарна совість мало чим відрізняється від страху покарання або надії на винагороду, ставлення до авторитету. Найбільшою загальною їх рисою є опора не на ціннісні судження, а виключно на вимоги, заборони та норми, які санкціонує авторитет. З позицій гуманізму “чиста совість” у людини тоді, коли її дії, думки та почуття, які сприяють саморозкриттю та гідній поведінці, супроводжуються внутрішнім схваленням і відчуттям “правильності”, а негідні вчинки, думки та почуття викликають почуття занепокоєння і дискомфорту, характерні для “нечистої совісті” [3].

Успішність виховання моральних якостей підростаючої особистості багато у чому залежить від стилю стосунків між вихователем і дитиною. Стиль взаємин впливає на рівень відповідальності і самостійності учнів, на спілкування дітей та їх колективні відносини, на характер емоційних переживань вихованців. Є. Субботський визначає прагматичний і альтруїстичний стилі взаємин між вихователем і дитиною як форми, в яких відбувається спілкування. При прагматичному стилі учасник спілкування використовує партнера як засіб для досягнення своїх власних цілей. Такий стиль спілкування доводить до прагматичної морально-нормативної поведінки. В альтруїстичному стилі для одного або для обох учасників спілкування інтереси партнера стоять на першому місці. При альтруїстичному стилі обидві сторони мають право контролю дій один одного, але одна сторона (дорослий) цим правом не користується. Оптимальним для морального виховання особистості, на думку Є. Субботського, є саме альтруїстичний стиль спілкування, який доводить до моральної, безкорисливої поведінки і освоєння її норм на вербальному і реальному рівнях [4].

У своїх дослідженнях І.Д.Бех обстоює взаємозв'язок фізичного і морального виховання молоді, що може забезпечити відповідну систему виховання, де цінність здоров'я підпорядковувалась би смисложиттєвим цінностям. На думку вченого, регулярні заняття спортом дозволяють молоді утверджувати себе, досягти гармонії “Я” фізичного і “Я” морального, виявитись у суспільно значущих справах і поведінці, що визначає гуманістично спрямовану життєдіяльність особистості. Водночас І.Д.Бех критикує традиції роз'єднання і відокремлення фізичної і моральної культури, розведення внутрішнього світу людини і його зовнішнього прояву, що спричиняють несформованість культури здоров'я, відхилення у поведінці, за якого фізичний розвиток від морального [5].

Г.Ващенко звертав увагу на важливий для спортивної діяльності аспект: треба прищеплювати думку про необхідність і гідність життєвої боротьби, переконання, що

невдачі є закономірним, але проміжним етапом, формування уміння самоорганізації у подоланні незгод [6]. Особливе значення для виховання моральних якостей в учнів училищ фізичної культури має спільна діяльність і культивування чесної змагальності.

Невирішені аспекти проблеми. Дослідження проблеми виховання моральних якостей підростаючого покоління засвідчує, що вона завжди перебувала у центрі уваги філософів, психологів, педагогів та соціологів. Проте у сучасній науці залишаються невизначеними організаційні форми, методи та засоби гуманізації виховної роботи з формування моральних якостей юнаків у процесі поглиблених занять спортом.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є визначення шляхів гуманізації виховного процесу у спеціалізованих навчальних закладах спортивного профілю, що дозволить ефективно формувати моральні якості учнів.

Результати дослідження. Ефективність виховання моральних якостей учнів у спортивно-тренувальній діяльності обумовлена не тільки стилем і якістю виховної діяльності тренера. На наш погляд, необхідно надати увагу тому, що сам тренер є носієм певних моральних цінностей. Через них він передає учням не лише професійні знання та вміння, а і свій життєвий досвід, свої переконання, погляди на життя, моральні настанови і принципи.

Виховання має відбуватися на основі особистісно зорієнтованої взаємодії із учнями. Тренеру необхідно діяти відповідно до принципу співпраці, розкривати, всебічно вивчати та враховувати позитивні моральні потреби і прагнення учнів. Так, у кожного з юнаків є такі прагнення та устремління:

- до самореалізації та самоактуалізації;
- отримувати задоволення від занять улюбленою справою, якою є спорт;
- відчувати психологічний комфорт, перебуваючи у спортивному колективі;
- усвідомлювати перспективу подальшого особистісного та професійного зростання.

На фоні підтримки позитивних прагнень та устремлінь, тренеру у позитивній та доброзичливій формі необхідно формувати позитивні моральні уявлення учнів про необхідність бути відповідальним за результати власних вчинків, повагу до оточуючих та себе, побудову дружніх та доброзичливих взаємин з оточуючими, намагання бути справедливим в оцінці власних дій та важливих подій, мужньо дотримуватися моральних принципів на спортивному майданчику та за його межами.

Кожен учень має змогу висловити власну думку з приводу тих чи інших моральних проблем чи моральних колізій. Моральні переконання учнів формуються перш за все у сім'ї, навчальному закладі, у колі друзів, під впливом книг, мистецтва, ЗМІ та інших чинників. Тому педагогу та тренеру необхідно створити умови вільного обміну інформацією, думками, життєвими поглядами між учнями і педагогами. Педагогам важливо створити довірливі стосунки зі своїми підопічними, тому вони мають з розумінням ставитись до поглядів учнів, даючи змогу кожному розкрити свої погляди чи внутрішній стан. Такий підхід дозволяє краще зрозуміти моральну позицію учня, його проблеми і труднощі, долучити до взаємодії чи надати моральну підтримку. На виховання моральних якостей учнів також має вплив особистий приклад тренера, який своїми діями та особистою поведінкою утворює позитивне сприйняття необхідності виявляти моральні якості у своїх вихованців.

Неабияку роль у виховній роботі відіграє характер взаємин тренера з колегами, педагогами, батьками учнів тощо. Тренеру необхідно виявляти тактовність, готовність до співпраці, підтримку. Своїми стосунками з колегами, керівництвом і батьками учнів тренер проектує майбутню поведінку самих учнів.

Юнацькому тренеру у своїй діяльності треба враховувати вікові та психологічні особливості юних гравців команди (рис.1), їх стаж тренувань, реально оцінювати рівень

майстерності, поєднувати у своїй роботі виховні і спортивні цілі. Ми не радимо педагогам імітувати робочий стиль провідних тренерів професійних команд, якому притаманний формально-діловий стиль взаємодії тренера зі спортсменом, спрямований лише на досягнення високого спортивного результату. На наш погляд, спортивні цілі мають бути наслідком виховної роботи, а не навпаки. Набагато важливіше виховувати учнів для життя, а не лише для успіху в спорті. Перемога у спорті має свідчити про психологічну готовність учня до неї, про наявність таких моральних якостей, як доброзичливість, відповідальність, повага, мужність, справедливість тощо.



Рис.1. Урахування вікових особливостей старшокласників у вихованні моральних якостей

У своїй роботі з юнаками тренер має зважати на мрії, інтереси, плани на майбутнє, психологічні проблеми учнів тощо. А тому він має:

- уважно та всебічно оцінювати власні рішення, що впливають на гравців;
- переконувати учнів виявляти старання і зусилля, що відповідають потребам гри;
- надавати учням об'єктивну інформацію стосовно їхнього спортивного й особистісного розвитку та перспектив;
- проводити чітку межу між діями гравців і отриманим результатом. Не завжди перемога в окремій грі є позитивним наслідком роботи з учнями, і, навпаки, позитивна динаміка розвитку учнів може не принести перемогу на даному етапі підготовки;
- морально підтримувати та стимулювати учнів до особистісного розвитку, незалежно від результату, який принесли змагання.

Під час навчально-тренувальних занять тренер своїм найпершим завданням має вважати турботу про здоров'я, безпеку і благополуччя учня-спортсмена, тому тренування проводиться з урахуванням рівня морального розвитку учня, його психологічної готовності до навантажень, до виконання поставлених завдань. Тренер не застосовує на заняттях засоби, методи та організаційні форми, які могли б завдати шкоди особистому розвитку спортсмена, а також не ставить перед ним таких завдань, які б ігнорували його можливості. У свою чергу учні, відчуваючи тепле ставлення педагога, самі виявляють турботу про партнерів, уважно ставляться до свого здоров'я, стають відповідальнішими та виштовлюють до себе.

Під час проведення навчально-тренувальних занять та у змаганнях спортсмени мають заохочуватися за таке:

1. *За послідовність прогресу.* У процесі формування нових техніко-тактичних або групових чи командних дій спортсмени часто припускаються помилок. Проте навіть невеликі досягнення у виконанні окремої дії чи елемента гри, що вивчається, варто підтримувати і заохочувати. Прикладом може бути відпрацювання у баскетболі такого складного елемента, як кидок у стрибку, тренер звертає увагу і зазначає спочатку вірну поставу ніг, потім - винос м'яча, потім - завершення кидка.

2. *За правильне виконання прийому, а не лише за результат.* В ігрових видах спорту не все залежить від успішного виконання дії одним гравцем. Наприклад, захисник у баскетболі зробив вірну допомогу партнерові, але нападник настільки вдало зіграв, що неймовірними зусиллями закинув м'яч у кошик. В іншій ситуації захисник зіграв невдало, але нападник схивив у простій ситуації. Тому результат не завжди залежить від гравця, отже, заохочується вірна дія, а не лише її результат.

3. *За докладені зусилля.* Тренер має помічати та заохочувати зусилля спортсменів. Дуже слушно із цієї нагоди сказав відомий баскетбольний тренер Каліфорнійського університету (США) Дж. Вуден: „Ви не знайдете жодного гравця, який виступав у моїй команді та будь-коли чув, що я якось згадував про перемогу. Перед виходом на майданчик я говорив своїм гравцям: коли матч закінчиться, я хочу, щоб вони йшли з високо піднятими головами. Людина іде з високо піднятою головою лише в тому випадку, якщо впевнена, що зробила все як треба ... Це означає зробити все, на що ви здатні ... Докладіть усіх зусиль” [7, с. 97].

4. *За дотримання правил „чесної гри”.* Незважаючи на бажання гравців перемогти, вони заохочуються за дотримання спортивної поведінки, прояв поваги до суперника, суддів, відповідальність, уміння контролювати себе у складних ситуаціях.

Важливим чинником виховання моральних якостей є відчуття учнем задоволення від перебування у спортивному колективі, усвідомлення себе частиною команди. Для цього у навчально-тренувальному процесі необхідно використовувати такі змагальні вправи, які підкреслюють сильні сторони кожного з учнів. Так, швидкий гравець виграв змагання у швидкості, високий – у стрибках, достаючи найвищу ціль, найкмітливіший – виявить себе у рухливій грі.

При розподілі на команди тренер має максимально враховувати індивідуальні особливості учнів. Наприклад, в естафеті на швидкість більш повільний гравець відчував себе переможцем в одній команді зі швидким гравцем, причому він повністю віддавався виконанню вправи, щоб не підвести товаришів і команду. Такий підхід сприяв утвердженню у юнаків віри у себе, допомагав розвинути нові якості, відчути себе переможцем і невід'ємною частиною команди. Гравці вчилися більше поважати один одного за ті якості, які притаманні саме їм, і формувати командне мислення. Кожен усвідомлював своє місце і роль в команді, а разом з цим – відчував свою значущість і потребу колективу в ньому.

Виховні цілі передбачали зміни умов проведення звичайних ігрових вправ:

- збільшення кількості учасників (команд), які беруть участь у грі;
- збільшення ситуацій з метою кращого оволодіння технікою гри або руховими навичками;
- створення ситуацій успіху;
- урахування моральних і спортивних критеріїв для визначення переможців (визначення більш „спортивної поведінки”, якості підтримки партнерів, прагнення до співпраці тощо);
- відмова від ведення рахунку.

Перед виконанням завдань або початком ігор гравцям дають *психологічні установки* і налаштовують на гру:

- “Ви своїми діями впливаєте на долю своїх партнерів – переможуть вони чи програють”;
- “Від вашої дружності з партнерами залежить злагодженість і впевненість дій усієї команди”;
- “Ваша працьовитість та відповідальність є вирішальним чинником успіху команди”;
- “Ви маєте бути готовим до нелегкої праці та за необхідності допомогти партнерам по команді, адже ви єдина команда і йдете разом до перемоги”;
- “Ваша вірність моральним принципам є вирішальним чинником успіху”;
- “Чесність у веденні спортивної боротьби допоможе здобути якісну та найбажанішу “чисту” перемогу”;
- “Самоповага та повага до членів команди і супротивників є передумовою успіху команди”;
- “Здобувши перемогу, ви маєте рухатись далі, а не лише пишатися своїм результатом”.

Під час проведення ігор тренер:

- допомагає учням знаходити шляхи ефективної взаємодії та активної допомоги один одному;
- підбадьорює учнів;
- акцентує увагу на успішних діях, максимально чітко і ясно дає рекомендації та допомагає проаналізувати помилки, які учні самостійно виправляють;
- веде педагогічне спостереження.

Після проведення гри тренер:

- разом із учнями аналізує якість взаємодії, взаємної підтримки під час виконання завдання;
- відзначає найбільш активних учнів за моральними і спортивними критеріями;
- приділяє особливу увагу підвищенню самооцінки невпевнених у собі учнів;
- допомагає учням визначити шляхи подальшого морального розвитку.

Було визначено, що ті учні, які досягали позитивного результату завдяки вдалій взаємодії, прояву відповідальності у своїх діях, мужності, повазі до суперника, відданості у боротьбі, виявляли бажання у подальшому діяти відповідним чином.

Живий відгук у старшокласників викликає пропозиція тренера спробувати винайти нові тренувальні ігри або змінити правила вже відомих змагальних завдань, що створювало умови для реалізації творчих здібностей, вироблення командного мислення, навичок ефективної взаємодії, знаходження компромісу, врахування думок і бажань інших. Щоб створити цікаву для всіх гру, кожному учню потрібно було виявляти терпимість, відмовитися від власних егоїстичних устремлінь та знайти компромісне рішення. Тренер лише за необхідності допомагає учням прийняти оптимальний варіант запропонованої гри, доповнити або спрямувати висунуті учнями ідеї. Учні за власним бажанням беруть участь у змагальних вправах і тренувальних іграх як учасники, тренери команди (якщо гра командна) або окремі спортсмена (якщо гра індивідуальна), судді змагань. За допомогою цього вони здобувають нові професійні знання, уміння та навички, глибше пізнають специфіку обраного виду спорту, вчаться вирішувати конфліктні ситуації. У процесі виконання незвичних для себе нових ролей, в учнів з'являються нові інтереси, вони глибше пізнають власні здібності, виробляють позитивні моральні звички.

Участь у змаганнях є невід'ємною частиною спортивно-тренувальної діяльності учнів. Протягом навчального року згідно із планом спортивної підготовки, учні беруть участь у змаганнях на обласному, регіональному і національному рівнях, на яких увага приділяється такому (рис. 2):

1. Мотивам, цілям і завданням, відповідним настановам, які ставляться перед учнями і командою у змаганнях.
2. Відбору учнів до складу команди на окрему гру або турнір.
3. Аналізу перемог і поразок у змаганнях та способів досягнення учнями бажаного результату.
4. Аналізу учнями своїх дій під час змагання у грі і шляхів досягнення результату з моральної точки зору.



Рис. 2. Виховна спрямованість змагальної діяльності учнів

Висновки. Виховання моральних якостей у процесі занять спортом має відбуватися в особистісно орієнтованому виховному процесі, в якому система виховних впливів проектується з максимальним урахуванням психологічних закономірностей і особливостей юнацького віку. Виховання моральних якостей має здійснюватися поетапно й систематично, а сенситивним для нього є період ранньої юності. У центрі виховного процесу є особистість юнака як головна його мета, а не засіб у вирішенні спортивних, соціальних або ідеологічних завдань.

Список літератури: 1. Філософія: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / І.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін. – К.: Вікар, 2001. — 457 с. 2. *May R. Love and will* / Rollo May. – New York: Norton, 1989. – 352 p. 3. *Фромм Э. Психоанализ и этика* / Эрих Фромм. – М.: ООО „Издательство АСТ-ЛТД“, 1998. – 568 с. 4. *Субботский Е. В. Генезис независимости у дошкольников и стиль общения* // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы науч. сообщений сов. психологов к VI Всесоюз. съезду Общества психологов СССР. - М., 1983.-Ч. 1. - С. 104-106. 5. *Бех І.Д.*

Виховання особистості: У 2 кн. - Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2003. — 344 с. — С. 217. 6. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Підручник для вчителів / Григорій Ващенко. — К., 1999. - 385 с. 7. Уэнберг Р.С. Основы психологии спорта и физической культуры: учебник [Текст] / Д. Гоулд. — Киев : Олимпийская литература. 1998. — 335 с.

Bibliography (transliterated): 1. Filosofija: Navch. posib. — 2-ge vid., pererob. i dop. / I.B. Gubers'kij, I.F. Nadol'nij, V.P. Andrushenko ta in. — K.: Vikar, 2001. — 457 s. 2. May R. Love and will / Rollo May. — New York: Norton, 1989. — 352 r. 3. Fromm Je. Psihoanaliz i jetika / Jerih Fromm. — M.: OOO „Izdatel'stvo AST-LTD”, 1998. — 568 s. 4. Subbotskij E. V. Genezis nezavisimosti u doshkol'nikov i stil' obwenija // Vospitanie, obuchenie i psihicheskoe razvitie: Tezisy nauch. soobwenij sov. psihologov k VI Vsesojuz. s#ezdu Obwestva psihologov SSSR. - M., 1983.-Ch. 1. - S. 104-106. 5. Beh I.D. Vihovannja osobistosti: U 2 kn. - Kn. 2. Osobistisno orjentovanij pidhid: naukovo-praktichni zasadi / Ivan Dmitrovich Beh. — K.: Libid', 2003. — 344 s. — S. 217. 6. Vawenko G. Vihovannja voli i harakteru: Pidruchnik dlja vchiteliv / Grigorij Vawenko. — K., 1999. - 385 s. 7. Ujenberg R.S. Osnovy psihologii sporta i fizicheskoj kul'tury: uchebnik [Tekst] / D. Gould. — Kiev : Olimpijskaja literatura. 1998. — 335 s.

УДК 371.487

А.А. Тиняков

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЧЕРТЫ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СПОРТИВНОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена проблемам воспитания моральных качеств в спорте. Раскрыты воспитательные аспекты деятельности тренера по баскетболу, работающего с юношами в условиях специализированных учебных заведений спортивного профиля. Автор раскрывает гуманистические черты воспитательного процесса, в котором авторитарное давление на юного спортсмена заменяется созданием условий для его личностного роста и формирования моральных качеств. В центре такого процесса – сам спортсмен как главная цель, а не средство в решении спортивных, социальных или идеологических задач.

Ключевые слова: воспитание, моральные качества, тренер, учащийся-спортсмен, гуманизация.

UDC 371.487

A.A. Tinyakov

FEATURES OF MORAL EDUCATION HUMANISTIC AS STUDENTS SPECIALIZED SCHOOLS SPORTS PROFILE

The article deals with the problems of education in the moral qualities of the sport. Disclosed to the educational aspects of the basketball coach, working with young people in special schools sports profile. The author reveals the humane features of the educational process, in which authoritarian pressure on the young athlete is replaced by the creation of conditions for their personal growth and the formation of moral character. At the center of this process - the athlete as the main goal, not a means in resolving sports, social, or ideological objectives.

Keywords: education, moral character, coach, student-athlete, humanization.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.09.2012

НАШІ АВТОРИ

Брюханова Наталія Олександрівна - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії, м.Харків

Ворожбіт Вікторія Вікторівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Гімаєва Юлія Азгатівна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Голозубов Олександр В'ячеславович - доктор філософських наук, професор кафедри етики, естетики та історії культури Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна - магістр англійської філології, кандидат філософських наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Дольська Ольга Олексіївна – доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

Карамушка Людмила Миколаївна - член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

Канівець Тетяна Миколаївна - асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича

Колгатін Олександр Геннадійович - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди

Мазоренко Марина Олегівна - старший викладач, завідувачка кафедри культури Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка

Микитюк Сергій Олександрович - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

Пономарьов Олександр Семенович – кандидат технічних наук, професор кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м.Київ

Тіняков Артем Олександрович - викладач кафедри фізичного виховання Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Ткаченко Владислава Вікторівна – студентка IV курсу Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету ім. Михайла Драгоманова, м. Київ

Фелькель Тетяна Григорівна - аспірантка лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

Штученко Ірина Євгенівна - асистент, здобувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами, провідний інженер кафедри іноземних мов Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ

Щоквартальний науково-практичний журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

Головна мета видання – надати можливість опублікувати наукові праці та статті викладачам, науковим співробітникам, аспірантам і здобувачам наукового ступеня, а також поширити можливості обміну науково-практичною інформацією з філософії, психології, педагогіки та соціології в Україні та за її межами.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- теорія та практика управління соціальними системами;
- філософські, психолого-педагогічні та соціологічні основи управління;
- методологія досліджень та моделювання соціальних систем;
- філософія професійної освіти та підготовки керівників третього тисячоліття;
- формування творчої особистості; еліти та лідерства;
- соціальне середовище як фактор управління;
- особистісний фактор в управлінні.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Cyr;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.

Обов’язково потрібно вказати УДК статті, відомості про автора (науковий ступінь, учене звання, де працює та яку посаду обіймає), а також адресу та контактний телефон, факс і E-mail, а також надати анотації з ключовими словами українською, російською й англійською мовами.

До статей, що надсилаються до друку, повинні додаватись: експертний висновок від навчальної чи наукової організації автора за затвердженою формою та рекомендація (рецензія).

Статті, що рекомендовані до друку членами координаційної ради та редколегії, рекомендації (рецензії) не потребують. Решта проходять рецензування.

Адреса:

Україна, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія журналу “Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія”, головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Телефон: (057) 70-04-025, (057) 70-76-417

Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: serdechenko_n_i@mail.ru

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автора буде поінформовано.

Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Передплатити журнал можна в поштових відділеннях України.

Передплатний індекс 23958

Наукове видання

Щоквартальний науково-практичний журнал

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ: ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІОЛОГІЯ

4'2012

Редактор *Н.І. Верлока*
Комп'ютерна верстка *О.М. Грінченко*

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України: Серія КВ №5212 від 18.06.2001 р.

Підп. до друку _____ р. Формат 60х84 1/8. Папір Кум Лух.
Друк – різнографія. Ум. друк. арк. _____. Обл.-вид. арк. _____.
Наклад 300 прим. 1-й завод – 100. Зам. № _____. Ціна договірна.

Видавничий центр НТУ "ХП".
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК№3657 від 24.12.2009 р.
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

Друкарня НТУ “ХП”. 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.